

**EL MODELO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: UNA
PERSPECTIVA ANALÍTICA DESDE LA FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS**

NATHALI MORENO BOHÓRQUEZ

FABIO MEJÍA ZAMBRANO

RICARDO FABIO VIVAS PANTOJA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO**

2017

**EL MODELO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: UNA
PERSPECTIVA ANALÍTICA DESDE LA FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS**

NATHALI MORENO BOHÓRQUEZ

FABIO MEJÍA ZAMBRANO

RICARDO FABIO VIVAS PANTOJA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Docencia Universitaria.**

Asesor:

ÁLVARO TORRES MESÍAS

Doctor en Ciencias de la Educación

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO**

2017

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado, son responsabilidad exclusiva de sus autores”.

Artículo 1° del Acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Superior de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Este estudio, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte de los autores, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las diferentes instancias que suministraron datos y que contribuyeron significativamente al desarrollo de la investigación; especialmente, reconocemos la participación y colaboración de Estudiantes y Docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño; Directivos, Profesores y demás expertos de la Universidad del Tolima, quienes junto con diferentes actores de la comunidad académica de varias universidades del país, permitieron sintetizar varias de las reflexiones presentadas.

Expresamos un agradecimiento al Ministerio de Educación Nacional que en espacios pertinentes, hizo posible el análisis y la síntesis de la propuesta que se presenta como corolario de la investigación, tanto de la perspectiva cualitativa como cuantitativa.

Un agradecimiento especial a la Doctora Isabel Hernández Arteaga, quien orientó las fases iniciales del estudio y al Doctor Álvaro Torres Mesías, por su constante acompañamiento en la toma de decisiones que facilitaron la estructura integral de la investigación.

Hacemos un reconocimiento especial a la Profesora Marta Alicia López Lasso, quien como líder de la Maestría en Docencia Universitaria, hizo posible la oportunidad de trasegar por los diferentes espacios académicos del postgrado.

DEDICATORIA

Los autores dedican los resultados de esta investigación a sus familias, quienes los han apoyado durante el tiempo en el que trabajaron en este estudio.

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO R.A.E.

PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Docencia Universitaria.

AUTORES: Fabio Mejía Zambrano, Nathali Moreno Bohórquez, Ricardo Fabio Vivas Pantoja.

ASESOR: Doctor Álvaro Torres Mesías.

TÍTULO: El Modelo Pedagógico en la Universidad de Nariño: Una Perspectiva Analítica desde la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Pedagogía y Didáctica.

PALABRAS CLAVES: Proyecto Educativo, Modelo Pedagógico, Pensamiento Complejo, Pedagogía Dialogante.

DESCRIPCIÓN

Este documento muestra los resultados de una investigación aplicado a los programas académicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas-FACEA- de la Universidad de Nariño. El objetivo general se centró en analizar los lineamientos que debe contener un modelo pedagógico para los programas en mención. Se plantearon los siguientes objetivos específicos: (i) identificar las dimensiones del modelo pedagógico presentes en los Proyectos Educativos de los Programas – PEP- de la FACEA; (ii) describir el modelo pedagógico que predomina en la práctica pedagógica de los docentes; y (iii) formular a partir de los resultados, los lineamientos de un modelo pedagógico como propuesta para fortalecer las funciones sustantivas correspondientes.

Los resultados muestran que los programas académicos objeto de estudio pretenden estar en consonancia con los acontecimientos científicos y sociales, en la perspectiva de los ideales que las prácticas postmodernas han impregnado a las prácticas educativas. Se infiere que están adoptando un currículo de transición toda vez que el conductismo es progresivamente reemplazado por metodologías integradoras de carácter holístico, que incorporan una pedagogía afectiva y cambio axiológico en el marco de un sesgo constructivista.

Al contrastar el PEP de los programas con el modelo o lineamientos pedagógicos se encuentra que existe una distancia entre este y la metodología para implementar la trasposición didáctica; se evidencia que prima el estilo particular del docente, independiente del modelo que el programa haya adoptado o al menos registrado en el PEP.

El propósito del modelo pedagógico propuesto se concentra en el impacto que se deriva de la complejidad y complementariedad hologramática, en el ámbito de una dimensión integral, con un fuerte sesgo afectivo emocional que permita configurar una comunidad universitaria verdaderamente inclusiva.

CONTENIDOS

Identificación de las dimensiones del modelo pedagógico presentes en los Proyectos Educativos de los Programas de la FACEA. Acudiendo a la hermenéutica, se presenta el análisis de los Proyectos Educativos de Programa –PEP- se identificó que los programas contemplan un enfoque plurimetodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo corpus fue interpretado mediante la técnica de análisis de contenido con el software Atlas. Ti. Se deduce que los programas académicos objeto de estudio pretenden estar en consonancia con los acontecimientos científicos y sociales, en la perspectiva de los ideales que las prácticas postmodernas han impregnado a las prácticas educativas. Se infiere que están adoptando un currículo de transición toda vez que el conductismo es progresivamente reemplazado por metodologías integradoras de carácter holístico, que incorporan una pedagogía afectiva y cambio axiológico en el marco de un sesgo constructivista. No obstante, no se puede desconocer la existencia de huellas conductistas en los programas estudiados.

Descripción del modelo pedagógico que predomina en la práctica pedagógica de los docentes. Se encontró que los docentes presentan un estilo que combina el seguimiento de las pautas de los programas académicos a los que se inscriben, con la utilización de estrategias que pertenecen a enfoques diferentes. Las posturas heteroestructurantes de los programas académicos se ven supeditadas por posicionamientos autoestructurantes que transitan hacia la inter-estructuración, que propugna una trasposición didáctica dialogante, que exige actuar en consecuencia con la estructura curricular, lo cual implica relegar la típica distribución lineal de los contenidos.

Contrastando la percepción de estudiantes y profesores, se infiere que no existen representaciones didácticas asociadas a lineamientos pedagógicos; en la práctica, el modelo pedagógico parece ambiguo, sujeto a las consideraciones particulares de los profesores. Así, al contrastar el PEP de los programas con el modelo o lineamientos pedagógicos se encuentra que existe una distancia entre este y la metodología para implementar la trasposición didáctica; se evidencia que prima el estilo particular del docente, independiente del modelo que el programa haya adoptado o al menos registrado en el PEP.

Propuesta de los lineamientos de un modelo pedagógico para fortalecer las funciones sustantivas correspondientes. Se plantea una alternativa pedagógica sustentada en la complejidad y complementariedad hologramática, en el ámbito de una dimensión integral, con un fuerte sesgo afectivo emocional que permita configurar una comunidad universitaria verdaderamente inclusiva. La propuesta se presenta como un proyecto social de enseñanza y aprendizaje, con un vínculo desarrollista, la cual es susceptible de construirse con una connotación dialogal, previo confirmar que los espacios académicos con los que se pretende interactuar en la transposición didáctica se disponen a intervenir un objeto y un sujeto de transformación.

Desde una perspectiva crítica la investigación se enfoca en el estudio de los lineamientos del modelo pedagógico como el medio fundamental del PEI y por lo tanto del PEP. Concluye que su adecuada estructuración e implementación se correlaciona con el desarrollo de las funciones sustantivas.

METODOLOGÍA:

La investigación se inscribió en el paradigma mixto, en razón que el objeto de investigación requirió representar un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que ameritan la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Los elementos de juicio para el desarrollo del estudio se derivaron del proceso de categorización. En este sentido, se identificaron tres categorías: clasificación del modelo pedagógico, modelo y estrategias didácticas. Las subcategorías se alinearon a partir del episteme de la heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración; con respecto a la didáctica se abordó las

contemporáneas, activas y tradicionales; y desde las estrategias, el verticalismo, el aprender a aprender, y la conjunción de comprensión y aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- El modelo pedagógico es el medio fundamental del PEI y por lo tanto del PEP y su adecuada estructuración e implementación se correlaciona con el desarrollo de las funciones sustantivas.
- En los PEP analizados el epígrafe “modelo pedagógico”, se lo asocia con la enseñanza problémica, no obstante, desde las dimensiones del modelo pedagógico predomina un esquema autoestructurante con un enfoque constructivista, inscrito en la corriente sociocrítica.
- Los programas académicos de la FACEA desde el constructo del modelo pedagógico, son susceptibles de clasificarse en transición; los docentes presentan un estilo que combina el seguimiento de las pautas de los programas académicos a los que se inscriben, con la utilización de estrategias que pertenecen a enfoques diferentes.
- En el análisis se observan diversos estilos de enseñanza que se contraponen. Se reconoce que el docente pone en práctica las estrategias del modelo que privilegian y se infiere que admiten las oportunidades de mejora.
- La formación de profesionales en la Educación Superior impone el reto a los profesores conjugar en su mediación pedagógica no solamente el dominio disciplinar sino, que además le exige competencias asociadas con la didáctica, como ruta de encuentro entre el saber específico y el pedagógico, con el objeto de cumplir con el acto educativo.
- El propósito principal del modelo pedagógico propuesto se concentra en el impacto que se deriva de la complejidad y complementariedad hologramática, en el ámbito de una dimensión integral, con un fuerte sesgo afectivo emocional que permita configurar una comunidad universitaria verdaderamente inclusiva.
- La alternativa se presenta como un proyecto social de enseñanza y aprendizaje, la cual es susceptible de construirse con una connotación dialogal, previo confirmar

que los espacios académicos con los que se pretende interactuar en la transposición didáctica se disponen a intervenir un objeto y un sujeto de transformación.

- La propuesta identifica un sujeto de transformación como unidad plural que exige estrategias pedagógicas disruptivas en favor de la interestructuración a partir del diálogo que minimice el clásico pensamiento mecanicista, propiciando espacios de pensamiento en la dimensión de lo colectivo, que trunquen y recuperen los dominios de la educación desintegradora que hace de los estudiantes individuos aislados.
- Como resultado de la autorregulación y de reflexión colectiva, se deberá indicar como se asume lo pedagógico en un programa académico, evitando que se limite a una instancia enunciativa, procurando que los diferentes estamentos se apropien de las implicaciones de implementar una postura pedagógica; así que la tarea no se puede limitar a seleccionar un modelo pedagógico predeterminado, sino a proponer uno que resulta de la realidad en la que habita la Universidad y sus programas académicos.
- Las huellas tradicionales y conductistas identificadas deben ser rápidamente superadas porque se oponen al pensamiento crítico y al constructivismo, toda vez que son considerados como la antítesis del aprendizaje significativo. Es más, los cambios en las diferentes dimensiones del entorno son inminentes y ya están sucediendo; las disrupciones presentes en las diferentes organizaciones deben ir a la par de la innovación pedagógica.
- Cada programa académico debe plantear las estrategias y acciones para propiciar la reflexión, actualización y apropiación del PEP por parte de la comunidad académica, con el fin de que los programas adapten de manera colectiva el modelo pedagógico, los lineamientos o concepción de enseñanza y aprendizaje.
- Para propiciar un cambio significativo en el paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere profesores formados en docencia universitaria para que faciliten al estudiante las herramientas necesarias para que se lleve a cabo una metacognición en procura de mejorar su desempeño, a partir de su autonomía como sujeto cognoscente, en razón que el erudito no es un buen profesor sino se

apoya en lineamientos pedagógicos que le permitan la transposición didáctica del conocimiento.

- Es imprescindible que la FACEA realice un estudio relacionado con la identificación de los estilos de aprendizaje, por constituirse en un elemento diagnóstico para la toma de decisiones de orden pedagógico, que bien puede ser tomado como elemento de juicio para procurar establecer cursos alternativos de acción en favor de la permanencia estudiantil, toda vez que se cerrarían espacios entre los estilos de docentes y discentes, especialmente en los primeros semestres.
- El modelo pedagógico en su vínculo indisoluble de la docencia, investigación y proyección social debe focalizarse en gestar un escenario apuesta caracterizado por el desarrollo tecnológico para las organizaciones, la apropiación proactiva del conocimiento, la gestión de proyectos de ciencia tecnología e innovación y formulación e implementación de la prospectiva y vigilancia tecnológica, con el fin de proponer alternativas de solución estructural a múltiples problemas y oportunidades de un mundo indiscriminadamente globalizado en condiciones de asimetría total.
- La FACEA y en general las Instituciones de Educación Superior, deben centrar su atención y en las formas de aprender de los estudiantes, y las dificultades asociadas a la adaptación a las nuevas exigencias del contexto universitario, lo cual se convierte en un reto para los docentes, quienes deben tener un conocimiento de cómo aprenden sus estudiantes, cuáles son sus conocimientos previos, sus necesidades, sus ritmos, sus motivaciones y expectativas y sus competencias.

ABSTARCT

ACADEMIC PROGRAM: Master of University Teaching.

AUTHORS: Fabio Mejía Zambrano, Nathali Moreno Bohórquez, Ricardo Fabio Vivas Pantoja.

ADVISORY: Doctor Álvaro Torres Mesías.

TITLE: The Pedagogical Model at the University of Nariño: An Analytical Perspective from the Economic and Management Sciences Faculty

AREA OF RESEARCH: Qualitative Improvement in Higher Education.

ONLINE RESEARCH: Pedagogy and Didactic.

KEYWORDS: Educational Project, Pedagogical Model, Complex thinking, Dialogist Pedagogy Model.

DESCRIPTION

This document outlines the results of a research applied to the academic programs of the Faculty of Economic and Administrative Sciences-FACEA- University of Nariño. The general objective was to analyze the guidelines that should contain a pedagogical model for the programs in question. The following specific objectives were set out: (i) to identify the dimensions of the pedagogical model present in the Educational Projects of the FACEA Programs; (ii) describe the pedagogical model that predominates in the pedagogical practice of teachers; and (iii) formulate from the results, the guidelines of a pedagogical model as a proposal to strengthen the corresponding substantive functions.

The results show that the academic programs studied are intended to be in harmony with scientific and social events, in the perspective of the ideals that postmodern practices have imbued with educational practices. It is inferred that they are adopting a transitional curriculum since behaviorism is progressively replaced by holistic integrative methodologies, which incorporate an affective pedagogy and axiological change within the framework of a constructivist bias.

The contrast of the PEP of the programs with the model or the pedagogical guidelines is that between this and the methodology to implement the didactic

transposition; It is evident that the particular style of the document, independent of the model that the program adopted or less registered in the PEP.

The purpose of the pedagogical model focuses on the impact derived from the complexity and hologrammatic complementarity, in the scope of an integral dimension, with a strong affective emotional bias that allows to establish a truly inclusive university community.

From a critical perspective, this research approaches the pedagogical model like fundamental means of the PEI and therefore of the PEP. It concludes that its adequate structuring and implementation is correlational with the development of substantive functions.

CONTENTS

Identification of the dimensions of the pedagogical model in the Educational Projects of the FACEA Programs. Going hermeneutics, the analysis of the Educational Projects of the Program -PEP- was identified that the programs contemplate a pluri-methodological approach in the teaching and learning processes, whose corpus was interpreted by the technique of content analysis with Atlas Ti software.

It follows that the academic programs under study are intended to be in line with scientific and social developments, in the perspective of the ideals that postmodern practices have imbued with education. It is inferred that they are adopting a transition curriculum since the conduit is progressively replaced by integrative methodologies of a holistic nature, incorporating an affective pedagogy and axiological change within the framework of a constructivist bias. However, we cannot ignore the existence of behavioral traces in the programs studied.

Description of the pedagogical model that predominates in the pedagogical practice of professors. It was found that the professors present a style that combines the monitoring of the academic programs in which they are enrolled, using strategies that belong to different approaches. The hetero-structuring positions of the academic programs are subordinated by the self-structuring positions that move towards the interrelation, which advocate a dialogic didactic transposition, which requires acting in accordance with the curricular structure, which implies relegating the typical linear distribution of the contents.

Contrasting the perception of students and professors, it is inferred that there are no didactic representations associated with pedagogical guidelines; In practice, the pedagogical model seems ambiguous, subject to the particular considerations of professors. Thus, the PEP contrast of the programs with the pedagogical model or guidelines is that there is a distance between this and the methodology to implement didactic transposition; it is evident that the particular style of the document, independent of the model that the program adopted or less registered in the PEP.

Proposal of the guidelines of a pedagogical model to strengthen the corresponding substantive functions. The main purpose of this propose is to present a pedagogical alternative based on complexity and hologrammatic complementarity, in the context of an integral dimension, with a strong emotional affective bias that allows us to configure a truly inclusive university community. It distinguishes that the proposal is presented as a social project of teaching and learning, with a developmental link, which is susceptible of being constructed with a dialogic connotation, after confirming that the academic spaces with which it is intended to interact in the didactic transposition are arranged to intervene a Object and a subject of transformation.

METHODOLOGY

The research was inscribed in the mixed approach of the research, because the research object required to represent a set of systematic, empirical and critical processes that warrant the collection and analysis of quantitative and qualitative data, as well as their integration and joint discussion, to carry out inferences product of all the collected information and to obtain a greater understanding of the phenomenon under study. The elements of judgment for the development of the study were derived from the categorization process. In this sense, three categories were identified: classification of the pedagogical model, model and didactic strategies. The subcategories were aligned from the episteme of the heterostructure, self-structuring and interestructuración; with respect to didactics, the contemporary, active and traditional ones were approached; and from strategies, verticalism, learning to learn, and the conjunction of compression and learning.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

- The pedagogical model is the fundamental means of the PEI and therefore of the PEP and its proper structuring and implementation is correlational with the development of substantive functions.
- In the PEP analyzed, the "pedagogical model" is associated with problematic teaching. Nevertheless, from the dimensions of the pedagogical model, a self-structuring scheme with a constructivist approach predominates, inscribed in the current sociocritical.
- The academic programs of the FACEA from the construct of the pedagogical model, are susceptible of being classified in transition; the professors present a style that combines the follow-up of the guidelines of the academic programs to which they are inscribed, with the use of strategies that belong to different approaches.
- The analysis shows different teaching styles that are opposed. It is recognized that the professor implements the strategies of the model that privilege and is inferred that they admit the opportunities for improvement.
- The training of professionals in Higher Education imposes the challenge on professors to combine in their pedagogical mediation not only the disciplinary domain, but also requires competencies associated with didactics, as a route of encounter between specific and pedagogical knowledge, with the main purpose of fulfilling the educational performance.
- El propósito principal del modelo pedagógico propuesto se concentra en el impacto que se deriva de la complejidad y complementariedad hologramática, en el ámbito de una dimensión integral, con un fuerte sesgo afectivo emocional que permita configurar una comunidad universitaria verdaderamente inclusiva.
- The main purpose of the pedagogical model is focused on the impact derived from the complexity and the holographic complementarity, in the scope of an integral dimension, with a strong affective emotional bias that allows to establish a truly inclusive university community.
- The alternative is presented as a social project of teaching and learning, which can be constructed with a dialogist connotation, confirming that the academic spaces

with which it is intended to interact in the didactic transposition are arranged to intervene an object and a subject of transformation.

- The scheme identifies a subject of transformation as a plural unit that requires disruptive pedagogical strategies in favor of interstructuration based on dialogue, whose main objective is to minimize the classic mechanistic thinking, fostering spaces of collective reflection occupied by the disintegrating education that makes the Students isolated individuals.
- As a result of self-assessment and collective reflection, it should be indicated how the pedagogical is assumed in an academic program, avoiding that it is limited to an enunciative instance, trying to have the different estates appropriate the implications of implementing a pedagogical posture; So the task cannot be limited to selecting a predetermined pedagogical model, but to propose one that results from the reality that inhabits the University and its academic programs.
- Traditional and behavioral traces must be quickly overcome because they oppose critical thinking and constructivism, since they are considered as the antithesis of meaningful learning. Moreover, changes in the different dimensions of the environment are imminent and are already happening; the disruptions present in the different organizations must go hand in hand with pedagogical innovation.
- Each academic program must propose strategies and actions to encourage the reflection, updating and appropriation of the PEP by the academic community, so that the programs can collectively adapt the pedagogical model, guidelines or conception of teaching and learning.
- In order to promote a significant change in the paradigm of teaching and learning processes, it requires teachers trained in university teaching to provide the student with the necessary tools to carry out a metacognition in order to improve their performance, based on their Autonomy as cognoscent subject, in reason that the scholar is not a good teacher but is supported in pedagogical guidelines that allow him didactic transposition of knowledge.
- It is imperative that FACEA makes a study related to identification of the styles of learning, since it is a diagnostic element for pedagogical decision-making, which can be taken as an element of judgment to try to establish alternative courses of

action in favoring student permanence, since spaces between the styles of teachers and students would be closed, especially in the first semester.

- The pedagogical model in its indissoluble link to teaching, research and social projection must focus on creating a bet scenario characterized by technological development for organizations, proactive appropriation of knowledge, management of science and technology projects and innovation and formulation and implementation of the prospective and technology surveillance, in order to propose alternative structural solutions to multiple problems and opportunities in an indiscriminately globalized world under conditions of total asymmetry.
- The FACEA and, in general, Higher Education Institutions, should focus their attention on the ways students learn and the difficulties associated with adapting to the new demands of the university context, which becomes a challenge for teachers, who must have a knowledge of how their students learn, what their previous knowledge, their needs, their rhythms, their motivations and expectations and their competences.

CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO	7
ABSTARCT	13
INTRODUCCIÓN.....	27
CAPÍTULO I.....	37
LINEAMIENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO PRESENTES EN LOS PEP DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS: APORTES PARA UNA RESIGNIFICACIÓN	37
1.1. INTRODUCCIÓN.....	37
1.2. METODOLOGÍA.....	39
1.2.1. Elementos para la Praxis Hermenéutica	39
1.3. DEBATE CONTEMPORÁNEO DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: PARADIGMA, CORRIENTES Y TENDENCIAS EN UN PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA.	41
1.3.1. Paradigmas, Enfoques, Modelos, Corrientes y Tendencias Pedagógicas... 42	
1.3.1.1. Paradigma.	42
1.3.1.2. Enfoque.....	45
1.3.1.3. Modelo Educativo, Modelo Pedagógico y Modelo Didáctico.....	48
1.3.1.4. Corrientes Pedagógicas.....	58
1.3.1.4. Tendencias	61
1.3.2. Postura del Modelo Pedagógico Frente al Currículo	62
1.3.2.1. Enfoques Curriculares.	70
1.3.2.2. Enfoque Práctico.	71
1.3.2.3. Enfoque Sociocrítico.....	72
1.4. LINEAMIENTOS DE MODELO PEDAGÓGICO PRESENTES EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS PROGRAMAS.....	74
1.4.1. Proyecto Educativo del Programa de Administración de Empresas	74
1.4.2. Proyecto Educativo del Programa de Contaduría Pública	77
1.4.3. Proyecto Educativo del Programa de Comercio Internacional	81

1.4.4.	Proyecto Educativo del Programa de Mercadeo	84
1.4.5.	Proyecto Educativo del Programa de Economía.....	87
1.5.	DISCUSIÓN	90
1.5.1.	Lineamientos de Modelo Pedagógico: Aporte para una discusión desde la experiencia de las Ciencias Económicas y Administrativas	91
1.5.2.	Consideraciones de la Tendencia Ecléctica y Evaluación de Competencias 97	
1.6.	CONCLUSIONES	100
1.7.	RECOMENDACIONES.....	103
1.8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
CAPÍTULO II.....		115
EL MODELO PEDAGÓGICO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.....		115
2.1.	INTRODUCCIÓN	115
2.2.	METODOLOGÍA.....	116
2.3.	PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS QUE DEFINEN AL MODELO PEDAGÓGICO.	119
2.3.1.	Didáctica Tradicional. (De Zubiría, 2003).....	120
2.3.2.	Didácticas Activas. (De Zubiría, 2003)	121
2.3.3.	Didácticas Contemporáneas. (De Zubiría, 2003).....	123
2.3.3.1.	Didácticas Funcionales.	123
2.3.3.2.	Didácticas Estructurales.....	126
2.3.3.3.	Didácticas Existenciales	135
2.4.	LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS IDENTIFICADOS DESDE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA: RESULTADOS DE UNA PERCEPCIÓN	136
2.4.1.	Didácticas y Estrategias Pedagógicas Implementadas en el Proceso de Enseñanza Según los Docentes	137
2.4.2.	Didácticas y Estrategias Pedagógicas en el Proceso de Aprendizaje Según la Percepción de Estudiantes	149
2.4.3.	Síntesis Factorial de los Lineamientos de Modelo Pedagógico Discriminado por Programa.....	157

2.5.	DISCUSIÓN	162
2.5.1.	La Didáctica en la Estructura del Modelo Pedagógico	162
2.5.2.	El Saber Pedagógico de los Docentes Universitarios.	164
2.5.3.	¿Hacia una Pedagogía Dialogante o Eclecticismo?	167
2.6.	CONCLUSIONES	172
2.7.	RECOMENDACIONES.....	175
2.8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
CAPÍTULO III		185
PEDAGOGÍA DIALOGANTE, PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS.		185
3.1.	INTRODUCCIÓN	185
3.2.	METODOLOGÍA	187
3.2.1.	Enfoque.	187
3.2.2.	Tipo de Investigación.....	187
3.2.3.	Fuentes de Información	188
3.2.4.	Métodos y Técnicas	189
3.3.	LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS: SUSTENTO EPISTEMOLÓGICO PARA UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA.	189
3.3.1.	El Pensamiento Complejo, Bosquejo Epistemológico para una Alternativa Emergente.190	
3.3.2.	Estilos de Enseñanza y Aprendizaje Obstáculos y Proyecciones	194
3.3.3.	Estilos de Aprendizaje en la Educación Superior	194
3.3.4.	Estilos de Enseñanza en la Educación Superior	197
3.3.5.	Desafíos de la Transposición Didáctica, Criterios para Estructurar un Modelo Pedagógico.....	200
3.3.6.	Características de la Transposición Didáctica	203
3.3.7.	Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Dialogante.....	204
3.3.7.1.	En los propósitos cognitivos (De Zubiría, 2011)	204
3.3.7.2.	En los propósitos valorativos (De Zubiría y Otros, 2004)	205
3.3.7.3.	En la Comprensión Lectora y el Desarrollo del Pensamiento. (De Zubiría, 2011)	206

3.3.7.5.	Las Implicaciones Didácticas de un Modelo Dialogante.....	208
3.4.	PROPUESTA: LINEAMIENTOS DE MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS -DIALOGANTE-HOLOGRAMÁTICO	209
3.4.1.	Análisis Estructural para la Configuración del Modelo	209
3.4.2.	Juego de Actores	215
3.4.3.	Modelo Pedagógico Propuesto desde la Integralidad de sus Dimensiones 216	
3.4.3.1.	Dimensión Epistemológica.	217
3.4.3.2.	Dimensión Filosófica	219
3.4.3.3.	Dimensión Curricular	220
3.4.3.4.	Planeación Didáctica.....	223
3.4.3.5.	Dimensión Psicológica	227
3.4.3.6.	Dimensión Sociológica.	230
3.4.3.7.	Dimensión Evaluativa.	231
3.5.	DISCUSIÓN	235
3.6.	CONCLUSIONES	244
3.7.	RECOMENDACIONES	249
3.8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	252

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Administración de Empresas.....	77
Tabla 2. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Contaduría Pública.....	81
Tabla 3. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Comercio Internacional.....	84
Tabla 4. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Mercadeo.....	87
Tabla 5. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Economía.....	90
Tabla 6. Grado de Asociatividad.....	117
Tabla 7. Tamaño de la Muestra.....	118
Tabla 8. Proporción de Encuestas	119
Tabla 9. Formación Docentes de Especialización.....	139
Tabla 10. Formación Docentes de Maestría.....	140
Tabla 11. Clasificación de Didácticas y Estrategias según Modelo Pedagógico.	145
Tabla 12 . Matriz de Carga de Factores para Didácticas Utilizadas por los Docentes de la FACEA.	146
Tabla 13. Matriz de Carga de Factores para Estrategias Didácticas Utilizadas por los Docentes ..	149
Tabla 14 Clasificación de Didácticas según Modelo Pedagógico.....	154
Tabla 15. Matriz de Carga de Factores para Didácticas Utilizadas por los Docentes según la percepción de los discentes.	155
Tabla 16. Matriz de Carga de Factores para Estrategias Utilizadas por los Docentes según la percepción de los discentes.	156
Tabla 17. Variables del Análisis Estructural.	210
Tabla 18. Subsistemas que Gravitan en Torno a la Propuesta de Modelo Pedagógico.....	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Administración de Empresas.	75
Gráfico 2. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Contaduría Pública.	78
Gráfico 3. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Comercio Internacional.	81
Gráfico 4. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Mercadeo.	85
Gráfico 5. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Economía.	87
Gráfico 6. Lineamientos de Modelo Pedagógico Predominante en los Programa Académicos de la FACEA.	92
Gráfico 7, Relación de los Modelos Pedagógicos con los PEP.	93
Gráfico 8, Participación Relativa de Docentes Adscritos por Programa.	137
Gráfico 9, Formación Docentes en Pregrado.	138
Gráfico 10. Formación Docente de Especialización.	140
Gráfico 11, Vinculación Docentes en la FACEA.	142
Gráfico 12, Escalafón Docentes en la FACEA.	142
Gráfico 13. Resultados promedio de la implementación didáctica en el aula.	144
Gráfico 14, Didácticas predominantes según docentes en la perspectiva del modelo pedagógico.	147
Gráfico 15, Sedimentación para Estrategias Didácticas aplicadas por Docentes.	149
Gráfico 16, Participación de Estudiantes por Programa.	150
Gráfico 17, Participación de Estudiantes por Semestre.	151
Gráfico 18, Representación de Estudiantes por Sexo.	151
Gráfico 19, Representación Estudiantes por Estrato Socioeconómico.	152
Gráfico 20. Resultados promedio de la implementación didáctica en el aula percibida por los estudiantes.	153
Gráfico 21, Didácticas predominantes según discentes en la perspectiva del modelo pedagógico.	155
Gráfico 22. Sedimentación de Factores para Estrategias Didácticas aplicadas por Docentes según estudiantes.	157
Gráfico 23, Calificación del Coeficiente de Variación de los lineamientos de Modelo Pedagógico Privilegiados por los Docentes.	168
Gráfico 24, Calificación del Promedio de las Didácticas Privilegiadas por los Docentes en la Práctica Docente.	169
Gráfico 25. Contraste de Hallazgos ente Docentes y Estudiantes.	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Análisis Hermenéutico. Adaptado de Baeza (2002).....	40
Figura 2. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas.....	158
Figura 3. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Contaduría Pública.....	159
Figura 4. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Comercio Internacional.....	160
Figura 5. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Mercadeo.	161
Figura 6. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Mercadeo.	162
Figura 7. Matriz de Impactos Cruzados.	211
Figura 8. Plano de Influencias y Dependencias Directas	212
Figura 9. Esquema Interestructurante Hologramático.....	219
Figura 10. Esquema Multiversidad.	220
Figura 11. Esquema Curricular.	220
Figura 12. Orientación Estratégica de la Dimensión Curricular	221
Figura 13. Visión Global de los Núcleos Problemáticos.	222
Figura 14. Factores de cambio inherentes a los núcleos problemáticos.....	223
Figura 15. Portafolio Didáctico en la Perspectiva de la Enseñanza.	224
Figura 16. Modelo Didáctico de Transición Didácticas Funcionales.....	225
Figura 17. Modelo Didáctico de Transición Didácticas Estructurales	226
Figura 18. Modelo Didáctico de Transición Didácticas Existenciales.....	227
Figura 19. Esquemización del proceso de motivación en la Dimensión Psicológica.....	228
Figura 20. Relación de metas y motivaciones en los lineamientos de modelo pedagógico.....	229
Figura 21. Triangulación dialogante	230
Figura 22. Elementos de juicio para adoptar y adaptar la rúbrica en el proceso evaluativo por competencias.	233
Figura 23. Extrapolación de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	234
Figura 24. Resumen de los Procesos Evaluativos en la Pedagogía Dialogante.	235

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. CATEGORIZACIÓN	261
Anexo 2. INSTRUMENTOS PEP	262
Anexo 3. INSTRUMENTO DOCENTES.....	276
Anexo 4. INSTRUMENTO ESTUDIANTES.....	278
Anexo 5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO PROFESORES	280
Anexo 6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO ESTUDIANTES	288
Anexo 7. INSTRUMENTOS ANÁLISIS ESTRUCTURAL.....	295
Anexo 8. RESULTADO JUEGO DE ACTORES	296
Anexo 9. ÁBACO DE RÉGNIER.....	298

INTRODUCCIÓN

En este documento se despliegan los resultados de la investigación presentada como Trabajo de Grado para el Programa de Maestría en Docencia Universitaria, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, la cual buscó, desde la línea de investigación Pedagogía y Didáctica, analizar los modelos pedagógicos de los programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas-FACEA, a saber: Administración de Empresas, Contaduría, Comercio Internacional, Mercadeo y Economía, con el fin de establecer los lineamientos pedagógicos que coadyuven en buscar el punto de encuentro entre el objeto y sujeto de transformación.

Así, la simbiosis en la que habitan el Plan de Desarrollo, el Proyecto Educativo Institucional -PEI y los Proyectos Educativos de Programa -PEP, invitó a pensar en el ámbito del modelo pedagógico, en razón de constituirse en el medio fundamental del PEI para propiciar el escenario dialéctico que procura la Universidad. Al respecto, es oportuno aclarar que en su recorrido histórico, en la Universidad no se encontró registros manifiestos con los cuales se pueda afirmar que la Universidad haya adoptado algún modelo o lineamientos pedagógicos de manera expresa, no obstante, en documentos como el Plan Marco de Desarrollo Institucional, según acuerdo 043 de 1998, del Consejo Superior Académico, se encuentra evidencias que la Institución siempre ha propendido porque las funciones sustantivas se optimicen desde la intencionalidad pedagógica.

Así mismo, en el PEI, adoptado según Acuerdo 035 de 2013 proferido por el por máximo Organismo de Gobierno Universitario, permitió identificar que desde la pluralidad en la Institución se dan las garantías para que se desarrollen múltiples estructuras curriculares y enfoques pedagógicos, que garanticen la excelencia académica.

Desde la perspectiva del problema planteado en la investigación, citando a Ortiz (2005), se establece que modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar y por ende incluye al proceso de aprendizaje. En consecuencia, se consideró oportuno preguntar, qué enseñan, cómo enseñan y qué y cómo se evalúa en los programas estudiados. Reflexionando sobre el anterior panorama, parafraseando a Ferry (1991), se parte de la premisa que la cualificación de los profesores

en consonancia con los modelos pedagógicos y didácticos, con una participación activa de ellos, es el reto impostergable de cara a la sociedad del conocimiento.

Lo expuesto hasta aquí significa que en la transversalidad de la investigación se pretende clarificar que no se concibe un programa curricular sin que se haga referencia al modelo pedagógico, en razón que las funciones sustantivas no existen sin la mediación intencionada de la pedagogía. Teniendo en cuenta la anterior reflexión, emergió el siguiente interrogante: ¿qué lineamientos debe contemplar un modelo pedagógico para la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño?, complementariamente, fue oportuno indagar estos cuestionamientos: (i) ¿qué dimensiones del modelo pedagógico se registran en el Proyectos Educativos del Programa de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de Nariño?; (ii) ¿Cuál es el modelo que predomina en la práctica pedagógica de los docentes de dicha Facultad?; (iii) ¿cuáles deben ser los cursos estratégicos alternativos de acción según los resultados?

En este contexto, en este estudio se planteó como objetivo general analizar los lineamientos que debe contener un modelo pedagógico para los programas en mención y obrando en consecuencia, de manera secuencial y complementaria, como objetivos específicos, los siguientes: (i) identificar las dimensiones del modelo pedagógico presentes en los Proyectos Educativos de los Programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas; (ii) describir el modelo pedagógico que predomina en la práctica pedagógica de los docentes de los programas curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas; y (iii) formular a partir de los resultados, los lineamientos de un modelo pedagógico procedente en el contexto de la Facultad mencionada.

El estudio se justificó desde el ámbito teórico, metodológico y práctico.

Desde la primera perspectiva, se buscó a través del análisis de cada uno de los constructos, derivados de la teoría de la educación, reflexionar sobre las funciones sustantivas de los programas académicos objeto de estudio, en donde el constructo del modelo pedagógico exhorta a reflexionar sobre la autorregulación, lo cual, permite identificar ámbitos de mejora acudiendo a la experiencia de los diferentes actores del proceso educativo y por lo tanto, contar con la posibilidad de enviar un mensaje a la comunidad universitaria para que consideren en el reto de su implementación.

Adicionalmente, los resultados de la reflexión teórica exhorta a la comunidad académica a pensar en la importancia de apropiarse de una intencionalidad pedagógica, evitando atomizaciones que en muchas ocasiones puede excusarse en un eclecticismo estéril, que eventualmente puede resultar contradictorio, disímil y obstaculizador del mejoramiento continuo de los propósitos de formación.

Para lograr los objetivos propuestos, metodológicamente, esta investigación acudió a técnicas de recolección de información pertinentes en el episteme de la pedagogía dialogante, que permitieron conocer la realidad del modelo pedagógico en la práctica inherente de los docentes de la FACEA de Universidad de Nariño acudiendo a la opinión de expertos y pares referentes.

Ahora bien, con base en los resultados obtenidos, se logró caracterizar la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, la situación en lo pedagógico y lo didáctico de los PEP. Adicionalmente, con los hallazgos, se tornó propicio motivar una discusión colectiva, con diferentes actores, y por naturaleza proactiva, para la construcción de lineamientos de un modelo pedagógico a partir de la propuesta, la cual se asume que es proclive a una construcción dinámicamente constante.

Los hallazgos de la investigación se constituyen en un elemento de juicio que pueden capitalizarse en el proceso de autoevaluación y autorregulación, instaurándose como criterio de toma de decisiones en términos de las dimensiones de calidad que debe evidenciar un programa académico de Educación Superior, según la normatividad vigente, para mantener y alcanzar los óptimos de calidad concurrentes con el concepto de acreditación. En este espacio, es oportuno aclarar que en los Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado CNA-2013, los procesos académicos participan del 28% del total de los factores a evaluar; cabe destacar que el factor señalado y otros cuyas características y aspectos a evaluar versan sobre ámbitos curriculares y por ende, sobre aspectos pedagógicos y didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya temática concierne al presente estudio.

Por lo tanto, contar con el precepto de la evidencia, invita a pensar a la comunidad académica sensible sobre la importancia de adoptar e implementar en contexto, una alternativa que sustente la realidad pedagógica de los programas del área económica y

administrativa, frente al momento histórico y de cara al escenario apuesta de la educación superior del siglo XXI.

En consecuencia, esta investigación se justificó en la necesidad de reflexionar en una docencia pensada desde la interestructuración dialogal para mejorar las tareas del profesor permitiendo una transformación del docente, el estudiante, el aula y la Facultad. (Torres, 2010)

En general, su resultado permitió encontrar un cúmulo de elementos de juicio que con carácter divergente estimulen la reflexión para autorregular las funciones sustantivas tomando como punto de referencia y factor de cambio a la pluralidad que encierra el alcance de los lineamientos pedagógicos.

A manera de marco referencial, fue importante tener en cuenta los resultados de una investigación a nivel nacional, relacionada con modelos pedagógicos, presentados por el “Grupo Liderazgo y Educación” del Departamento de Educación de la Universidad Militar Nueva Granada (Guerra, 2011).

Desde la representación teórica, se destaca que en cada capítulo se conjuga la revisión y reflexión de diferentes constructos, con un enfoque analítico, crítica e interpretativa, que por lo general son el resultado de investigaciones terminadas de autores significativos en el campo de la pedagogía, razón por la cual se reserva un espacio importante en el estudio.

Para el análisis de los PEP se presenta una síntesis teórica que recoge el debate contemporáneo de los modelos pedagógicos: paradigma, corrientes y tendencias; se hace un especial énfasis sobre los enfoques constructivistas en la educación superior. En la línea de Flórez (1994) se aborda las diferentes dimensiones del modelo pedagógico, a saber: epistemológica, filosófica, curricular, sociológica, psicológica, planeación académica y evaluativa.

Con el propósito de describir el modelo pedagógico que predomina en la práctica pedagógica de los docentes de los programas académicos objeto de estudio, se abordan las alternativas didácticas que definen al modelo pedagógico. En este espacio se realizará una reseña crítica acudiendo a De Zubiría (2011), en donde se describe los rasgos de las didácticas tradicionales, activas y contemporáneas, las cuales están en plena correspondencia con los modelos heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante,

respectivamente. También se reservó un espacio para argumentar la postura del modelo pedagógico frente al currículo

Para sustentar la propuesta, se acude al pensamiento complejo, como un bosquejo epistemológico para una alternativa emergente, los estilos de enseñanza y aprendizaje, los desafíos de la transposición didáctica, los criterios para estructurar un modelo pedagógico y las implicaciones pedagógicas de un modelo dialogante.

Con una visión global, se presenta un sustento teórico de la pedagogía, se estudian como dispositivo, disciplina, disciplina reconstructiva y sin soslayar el enfoque constructivista (Tamayo, 2007). La pedagogía como dispositivo se declara como una serie de instrumentos para influir en discursos no pedagógicos (Díaz, 2000); desde la disciplina, contextualiza la enseñanza de los saberes desde la dimensión cultural; en la esfera de la disciplina reconstructiva (Mockus y otros, 1994), la pedagogía se argumenta como el conjunto de saberes que le otorga la impronta identitaria al docente y que tiene por objeto la enseñanza, además, se la explica como conjunto de enunciados con el fin de orientar el quehacer educativo y una tercera, que define la pedagogía como un conocimiento implícito que identifica la transposición didáctica; y desde el constructivismo, como campo epistemológico con consecuencias dialogales que puede ser explicado y comprendido con un enfoque hologramático, por lo tanto holístico y complejo, en favor de construir una alternativa para enfrentar la transformación de la universidad de cara al siglo XXI.

La metodología empleada en la investigación, parte de un paradigma mixto cualitativo - cuantitativo, complementándose para lograr un acercamiento de mayor validez, precisión y confiabilidad en los resultados.

Los elementos de juicio para el desarrollo del estudio se derivaron del proceso de categorización. En este sentido, se identificaron tres categorías, mutuamente incluyentes, a saber: clasificación del modelo pedagógico, según la tipificación realizada por De Zubiría (2011); modelo didáctico, de acuerdo a De Zubiría (2003); y estrategias didácticas. Las subcategorías se alinearon a partir del episteme de la heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración; con respecto a la didáctica se abordó las contemporáneas, activas y tradicionales; y desde las estrategias, el verticalismo, el aprender a aprender, y la conjunción de comprensión y aprendizaje, ver anexo 1.

En este sentido, en el primer capítulo, se acudió al enfoque histórico hermenéutico, como circunstancia interpretativa; de hecho se realiza una aproximación hermenéutica, encaminada a comprender y profundizar la realidad de los PEP de las unidades de análisis desde la configuración de las dimensiones de los modelos pedagógicos, en un esquema de caracterización autor, texto y contexto, articulando cuidadosamente la semiótica, la semántica y la pragmática en una secuencia de descontextualización, recontextualización para finalizar con una contextualización.

El segundo capítulo fue desarrollado acudiendo al paradigma cuantitativo, permitiendo recolectar información con base en la medición numérica del análisis estadístico, con el fin de deducir a través de patrones de tipo didáctico, cuáles son los lineamientos de modelo pedagógico implementados por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa de la Universidad de Nariño en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este segmento, el alcance del estudio es exploratorio, descriptivo y correlacional, a partir del concepto de significancia estadística, tomando como unidades y elementos muestrales los programas académicos de la FACEA, con un universo de 18 docentes tiempo completo, 34 docentes hora cátedra y 1170 estudiantes.

El último capítulo retoma la senda cualitativa, en razón que se orienta a comprender y profundizar la realidad de los modelos pedagógicos de los programas académicos objeto de análisis, con un enfoque dialogal, en razón que el reto es la realidad que se debe afrontar, la cual varía en su forma y contenido entre los individuos que representan los diferentes estamentos, de ahí que se parte de la premisa de que los procesos de enseñanza y aprendizaje hacen parte de un mundo social complejo y sólo puede ser estudiado desde la realidad de los actores estratégicos, con el fin de identificar, comprender e interpretar los diferentes fenómenos e intervenir las oportunidades de mejora desde la experiencias de los participantes (Hernández, Collado y Baptista. 2010).

Concurrente con el paradigma, la propuesta se direccionó con los lineamientos del enfoque crítico social, articulado al pensamiento complejo, sin pretender asumir una posición dialéctica per se, ya que no se propende por la superación de los contrarios sino de su coexistencia, sin que pierdan la potencial connotación de antagónicos.

Actuando en consecuencia con lo expuesto en el paradigma y en el enfoque, el estudio se direcciona en el ámbito de la investigación acción, la cual es concurrente con la

lógica del triángulo griego: la anticipación, como producto de la reflexión estratégica; la acción, síntesis de la voluntad y del pensamiento divergente y creativo de los actores sociales; y la apropiación, dinamizada por la motivación y movilización colectiva de la comunidad universitaria (Godet y otros, 2007).

En cuanto a las fuentes de información, además de las bases de datos especializadas, reflexionando que el constructo fundante de la investigación en comento se inscribe en la complejidad, se consideraron diferentes instrumentos y estrategias que admitirán una aproximación al objeto de estudio (Scott, et al. 2003), así: análisis estructural, juego de actores, ábaco de Régnier, retroalimentado a partir de entrevistas no estructuradas y sesiones de grupo.

Los resultados de la presente investigación se presentan en tres capítulos, que integran el alcance de cada uno de los objetivos propuestos, así:

El capítulo uno, desde la literatura implícita en los PEP, se evidencia la variedad de posturas pedagógicas asumidas por los programas académicos de la FACEA, con lo cual se deduce la implementación de un enfoque plurimetodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que admite interpretar que los programas académicos analizados proponen un conjunto de lineamientos que direccionan al docente a la implementación propositiva de un enfoque ecléctico, la cual es una tendencia educativa coherente, según coinciden varios expertos, con la complejidad en la que habita la Universidad del siglo XXI. No obstante, no se puede desconocer la existencia de huellas conductistas en los programas en comento.

Es claro que los programas académicos, objeto de estudio, desde los PEP, pretenden estar en consonancia con los acontecimientos científicos y sociales, en la línea de los ideales que las prácticas postmodernas han impregnado a la educación. Lo dicho hasta aquí supone que están adoptando un currículo de transición toda vez que el conductismo es progresivamente reemplazado por metodologías integradoras de carácter holístico, que incorporan una pedagogía afectiva y cambio axiológico en el marco de un sesgo constructivista.

En el segundo capítulo, contrastando la percepción de estudiantes y profesores se identifica que los docentes presentan un estilo que combina el seguimiento de las pautas de los programas académicos a los que se inscriben, con la utilización de estrategias que pertenecen a enfoques diferentes. Las posturas heteroestructurantes de los programas

académicos se ven supeditadas por posicionamientos autoestructurantes que transitan hacia la interestructuración, que propugna una transposición didáctica dialogante, que exige actuar en consecuencia con la estructura curricular, lo cual implica relegar la típica distribución lineal de los contenidos.

En este orden de ideas, con base en las respuestas de los dos estamentos consultados, se infiere que no existen representaciones didácticas asociadas a lineamientos pedagógicos; en la práctica, el modelo pedagógico parece ambiguo, sujeto a las consideraciones particulares de los profesores. Así, al contrastar el PEP de los programas con el modelo o lineamientos pedagógicos se encuentra que existe una distancia entre éste y la metodología para implementar la trasposición didáctica; se evidencia que prima el estilo particular del docente, independiente del modelo que el programa haya adoptado o al menos registrado en el PEP.

Las anteriores observaciones coinciden, en cierto modo, con el estudio denominado “Incidencia de los modelos pedagógicos en la universidad pública colombiana”, (Guerrero, 2012) en la cual estudió el tema de los enfoques pedagógicos en las 32 Universidades Públicas en Colombia, en donde uno de los hallazgos recurrentes tiene que ver con el desconocimiento por parte de los estudiantes del concepto de modelo pedagógico; conjuntamente, de manera preocupante, en el estudio precitado, se evidenció ambigüedad al respecto del tema por parte de directivos y docentes. También se identificó que en las Instituciones Públicas privilegian el modelo tradicional que limita el aprendizaje significativo; algunas manifiestan que se orientan por el constructivismo, no obstante, se contradicen en el modelo didáctico, el cual, según los resultados de la investigación, se identifica con el conductismo. Los resultados del estudio generalizan la recurrencia un trabajo de aula poco participativo, en donde el estudiante continúa sometido a un sistema tradicional de saberes anacrónicos, incompletos y con clases magistrales pobres de pensamiento crítico, poco retadores. (Guerra. 2008)

Finalmente, el tercer capítulo, haciendo una convergencia de los diferentes criterios planteados por De Zubiría (2011), se enfatiza que el objetivo principal del modelo pedagógico propuesto se concentra en el impacto que se deriva de la complejidad y complementariedad hologramática, en el ámbito de una dimensión integral, con un fuerte

sesgo afectivo emocional que permita configurar una comunidad universitaria verdaderamente inclusiva.

La propuesta se presenta como un proyecto social de enseñanza y aprendizaje, con un vínculo desarrollista, la cual es susceptible de construirse con una connotación dialogal, previo confirmar que los espacios académicos con los que se pretende interactuar en la transposición didáctica se disponen a intervenir un objeto y un sujeto de transformación.

La alternativa invita a pensar en la complejidad, lo cual requiere cambiar de paradigma para adentrarse en una nueva lógica y epistemología educativa; el constructo formulado por Morín es para la Universidad del siglo XXI, una tercera vía para alcanzar una educación superior con altos desempeños. Privilegia al sujeto de transformación como unidad plural que exige estrategias pedagógicas disruptivas en favor de la interestructuración a partir del diálogo que minimice el clásico pensamiento mecanicista, propiciando espacios de pensamiento en la dimensión de lo colectivo, que trunquen y recuperen los dominios de la educación desintegradora que hace de los estudiantes individuos aislados.

Indiscutiblemente, en el modelo pedagógico propuesto, los espacios académicos y la transposición didáctica se constituyen en el medio que permite la construcción de una realidad dialogante desde la integración cognoscitiva, procedimental y actitudinal. En definitiva, la alternativa propuesta expresa que no se puede hablar de pedagogías neutras, sino de pedagogías comprometidas con intereses y necesidades de determinados grupos de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Zubiría, J. (2011). *Los Modelos Pedagógicos*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Ed. Icfes. Bogotá. Pág. 150.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Piados, Barcelona.

- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Guerra, Y. (2011). *Enfoques pedagógicos y universidad pública en Colombia*. Revista Educación y Desarrollo Social. Volumen II, No. 1. 64 -70. Bogotá D.C.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá – Colombia.
- Godet, M y Otros. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*. Cuaderno No. 20. Segunda edición. Cuadernos de Lipsor. Recuperado de: <http://www.prospektiker.es/prospectiva/caja-herramientas-2007.pdf>
- Hernández, R. Collado, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Mockus, A. y otros. (1994) *Las fronteras de la escuela*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Ortiz, A. L. (2005). *Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos, CEPEDID, Barranquilla. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos26/>
- Scott, Tim et. al. (2003). *La medición cuantitativa de la cultura organizacional en la asistencia sanitaria: una revisión de los instrumentos disponibles*. Investigación de Servicios de Salud.
- Tamayo, L.A. (2007). *Tendencias de la Pedagogía en Colombia*. Latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), Vol. 3 No. 1.
- Torres, Á. (2010). *Pensar en Pedagogía en y para la Docencia Universitaria*. Dialogo para la Reforma Universitaria No.11. Tipografía Cabrera.

CAPÍTULO I

LINEAMIENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO PRESENTES EN LOS PEP DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS: APORTES PARA UNA RESIGNIFICACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo del Programa-PEP- en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional-PEI- debe concebirse como un documento que contiene el direccionamiento estratégico que orienta la administración curricular de un programa académico; de hecho, debe contener la filosofía que soporta el proceso formativo y educativo, y explicitar en la fundamentación teórica los constructos relacionados con la teoría curricular y el modelo pedagógico con sus correspondientes dimensiones.

El documento aludido, en los procesos conducentes de calidad, debe presentar entre otros, los temas relacionados con la pertinencia, y como núcleo fundante, los contenidos curriculares, en los cuales se encuentran los lineamientos de modelo pedagógico objeto de análisis en este estudio.

En este contexto, las tendencias de la Universidad del Siglo XXI, coinciden en la tarea impostergable de desarrollar programas académicos que desplieguen competencias integrales en los estudiantes; es decir, que además de una sólida formación disciplinar, en ellos se disponga de un escenario transversal proclive a la inteligencia emocional, al cambio axiológico y a la pedagogía afectiva (Velasco, 2002). Se discurre que programas con estas dimensiones permiten formar líderes con visión hologramática, ciudadanos abiertos a distintas dimensiones de lo humano, dispuestos a intervenir un determinado objeto de transformación, lo cual exige una intencionalidad pedagógica dispuesta para los procesos de enseñanza y aprendizaje dialogantes.

Empero, considerando la dinámica de las normas que garantizan la calidad de su oferta, estas no deben ser un sofisma para limitarse a una retórica estéril, sino como la carta de navegación proactiva del deber ser de la educación superior, verbigracia, de las ciencias económicas y administrativas, en coherencia con las denominadas por Flórez (1994) unidades estructurales, que para De Zubiría (2011) son un marco de referencia riguroso y específico

que deben expresar para qué se enseña y para qué se estudia, la intencionalidad pedagógica y el perfil del egresado que se desea formar, permitiendo realizar una lectura en donde se conjugue lo pedagógico, lo curricular y lo didáctico.

En coherencia con lo normativo, la temática objeto de análisis se estudió en el marco del Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que normaliza el registro calificado contemplado en la Ley 1188 de 2008; así las cosas, con base en esta reglamentación se indagó los rasgos de los modelos pedagógicos presentes en los PEP como expresión de una reflexión propositiva, pretende coadyuvar en la tarea de vislumbrar un camino que conduzca a pensar en unidades académicas sin fronteras pedagógicas, capaces de romper las barreras que permitan reflexiones articuladoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este capítulo, documental, descriptivo, reflexivo y por ende, interpretativo, está estructurado de la siguiente manera: (i) se inicia explicando cómo el tipo de investigación hermenéutica es procedente en el proceso de comprensión de una realidad educativa en su condición circular sistémica, con el fin de entender los lineamientos de los modelos pedagógicos como una concatenación del texto y el contexto, el cual deberá ser apropiado y aplicado por el docente, que posteriormente va a compartir con el discente, es decir, se acude a la hermenéutica y a la experiencia de los autores en las labores relacionadas con el aseguramiento interno de la calidad, los comités curriculares universitarios y en labores de verificación en diferentes IES del país; (ii) posteriormente, previo plantear el concepto de lo que se considera lo que es un PEP, se sintetiza los discursos de teóricos tales como currículo, pedagogía y didáctica; (iii) luego se explica el objeto de análisis, tal como se presenta en los PEP, focalizando la pesquisa documental en las diferentes dimensiones del modelo pedagógico, como son el epistemológico, filosófico, planificación escolar, curricular, sociológica, psicológica y evaluativa; con el fin de clasificar los hallazgos en tres modelos pedagógicos, a saber: hetero-estructurante, auto-estructurante e inter-estructurante: (vi) seguidamente se realiza una discusión a partir de la cual se derivan conclusiones y recomendaciones.

1.2. METODOLOGÍA

Se elige el paradigma cualitativo para comprender y profundizar la realidad de los PEP desde las dimensiones del modelo pedagógico, en un esquema de caracterización autor, texto y contexto, articulando cuidadosamente la semiótica, la semántica y la pragmática en una secuencia de descontextualización, recontextualización para finalizar con una contextualización.

En este orden de situaciones, a partir del análisis los aspectos curriculares de los PEP de los programas académicos: Administración de Empresas, Comercio Internacional, Contaduría Pública, Economía y Mercadeo, y con base en la pregunta problémica ¿cuáles son los lineamientos de modelo pedagógico predominantes en los PEP? se acudió al enfoque histórico hermenéutico, adoptando la línea planteada por Sánchez (2001), en tres etapas: (i) el establecimiento de un conjunto de textos, llamado nivel empírico; (ii) la interpretación de dichos textos; (iii) y la síntesis sobre el primer y tercer punto, es importante aclarar que las dos últimas etapas corresponden al nivel interpretativo en sí.

1.2.1. Elementos para la Praxis Hermenéutica

Atendiendo los aportes metodológicos de Baeza (2002) el análisis realizado se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Infiriendo el contexto en el cual es producido el discurso de los PEP sometido análisis.
- Considerando mutuamente incluyente la frase y la oración, tomando como unidades de análisis el corpus¹ presente en la dimensiones del modelo pedagógico.
- Analizando en el tejido temático, por programa académico, la heteroestructuración, la autoestructuración y la interestructuración a partir de sus codificaciones respectivas.
- Estableciendo un primer nivel de síntesis en el análisis del contenido.
- Planteando una discusión que equivale en conjunto a un segundo nivel de análisis de contenido.

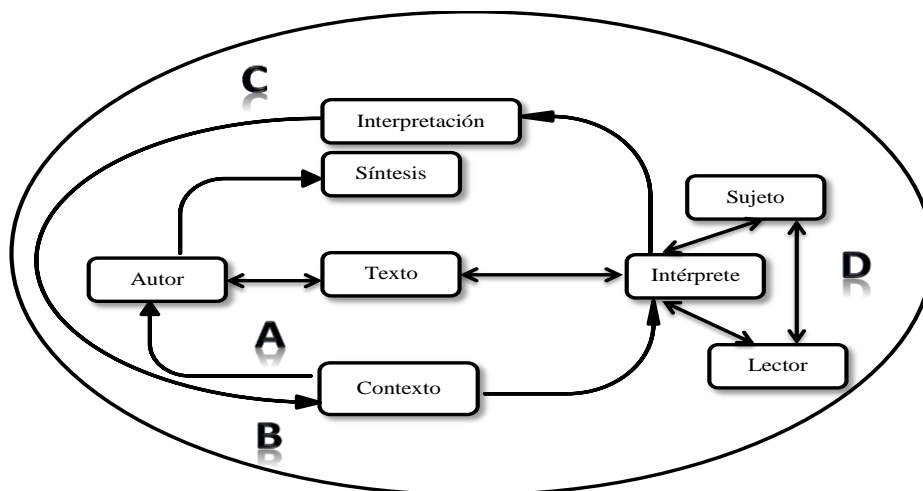
¹ Recopilación de material lingüístico realizado con un propósito investigativo concreto, ya sean muestras de oraciones, enunciados o textos.

- Elaborando conclusiones y recomendaciones finales según la estrategia de análisis de contenido implementada.

En cuanto al modelo de análisis hermenéutico propuesto, ver figura 1, se debe tener en cuenta que: (i) A, señala el contexto de los PEP; (ii) B, hace referencia al contexto desde la reflexión de los investigadores; (iii) C, significa la interpretación; y (iv) D, la interacción relevante de la relación circular sistémica propuesta para la discusión, en la cual se puede observar al intérprete en dos direcciones. En la primera, lo esquematiza como sujeto que trasciende los aspectos contextuales que lo habilitan para ejecutar una acción intencionada, relacionada con el objeto de conocimiento. La segunda, al intérprete lector que acudirá a las estructuras gramaticales presentes en los PEP relacionadas con los lineamientos de los modelos pedagógicos y las dimensiones inherentes en los mismos (Cárcamo, 2005).

Acorde con el modelo expuesto se presentan cuatro factores determinantes, así: el carácter holístico, la realidad circular que avala la espiral hermenéutica o de reinterpretación, la mediación, que otorga la relevancia a los elementos contextuales y la estructura dialogal, cuyo propósito se focaliza en la intención de comprender el texto de los documentos, pretendiendo cerrar la brecha del sujeto que interpretó y que los investigadores pretenden interpretar con una postura diacrónica.

Figura 1. Modelo de Análisis Hermenéutico. Adaptado de Baeza (2002)



El modelo presentado es una ruta alternativa para el desarrollo del ejercicio hermenéutico, en virtud que articula todos los factores determinantes en el proceso interpretativo de manera bidireccional, es decir desde los autores de los PEP y de los

analistas en una dimensión contextual, la cual permite tomar conciencia de la intencionalidad contenida tras el intérprete o sujeto cognoscente. En consecuencia, la interpretación fue considerada de manera dialogal con el contexto de los estructuradores del PEP, admitiendo la doble posibilidad de sentido, como es el significado de la estructura gramatical y el marco conceptual implícito, y por la misma intencionalidad del discurso planteado. Así las cosas, lo escrito hasta aquí supone que los elementos diacrónicos, intencionales o literales no se dan en términos absolutos, sino que están en función de la situación objetivada en la que intervenga el sujeto² cognoscente.

1.3. DEBATE CONTEMPORÁNEO DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: PARADIGMA, CORRIENTES Y TENDENCIAS EN UN PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA.

A manera de prefacio, es preciso enfatizar que en un PEP debe plantearse e implementarse en coherencia con el PEI definido por la Universidad, haciendo explícita la dimensión de las competencias y la manera de desarrollarlas, para lo cual se debe evidenciar la coherencia entre el modelo pedagógico, currículo y didáctica, es decir, dando respuesta al cómo se enseña y para qué se aprende, con el fin de coadyuvar en la educación y formación de los profesionales que ejercerán su saber bajo la construcción crítica y propositiva del pensamiento analítico y postura dialogal, en la esfera de un pluralismo ideológico.

Desde el objeto de transformación, un PEP debe plantear los cursos estratégicos alternativos de acción para intervenir en los problemas complejos de la sociedad, incluidas en este escenario las singularidades de la dinámica organizacional. En consecuencia, desde el propósito que motiva esta investigación, un PEP no puede ser un documento estandarizado, sino una urdimbre teórica que sustenta el propósito de formación, sin limitarse a paradigmas utópicos que truncan el pensamiento crítico y creativo que les compete, en especial, a los programas académicos relacionados con el fenómeno económico y administrativo y que por antonomasia tienen como reto elucidar e interpretar las diferentes dimensiones del entorno, realizando una lectura global del pensamiento epistémico, para transversalizar los enfoques que él atañen. Por lo tanto, el PEP deja

² Debe entenderse como sujeto al individuo que genera textos a partir de la redacción de sus experiencias en las diferentes dimensiones de la realidad sistémica.

explícito el pensamiento y la identidad de unos campos disciplinares frente a los cuales, los actores estratégicos adquieren el compromiso de liderar una reflexión colectiva permanente sobre la validez, actualidad y pertinencia de la concepción aludida, en razón al impacto marcado en la forma como el sujeto entiende, interpreta e interviene el objeto de transformación con un saber estratégico, con el cual debe estar comprometida la Educación Superior.

Más aún, el PEP se yergue desde la fundamentación teórica, en donde se conjugan los constructos del currículo, pedagogía y didáctica, como la piedra angular de las funciones sustantivas, superando la racionalidad instrumental infecunda, que restringe la posibilidad de planear, anticipar y apropiarse de las lógicas del cambio social.

Para concluir este segmento, Morín (2003) enfatiza que el modelo pedagógico es el medio fundamental del PEI y que éstos coinciden en el desarrollo de las funciones sustantivas. Es por esta razón que en este escrito se describen las corrientes pedagógicas, los enfoques curriculares, los lineamientos de modelo pedagógico, didáctico y las estrategias pedagógicas. En este orden de ideas, su interpretación y análisis permite contar con los elementos de juicio para la construcción y explicación de un modelo pedagógico que responda a las tendencias de las correspondientes áreas de un determinado programa académico.

1.3.1. Paradigmas, Enfoques, Modelos, Corrientes y Tendencias Pedagógicas

Según Morales (2008), en el metalenguaje utilizado por los eruditos no se establece una diferenciación estricta entre paradigmas, enfoques, modelos, corrientes y tendencias pedagógicas. Sin embargo, dichos términos son usados de manera rigurosa en el campo de la epistemología de la pedagogía. En la línea del autor precitado, en este trabajo no es posible adoptar diferencias absolutas de la terminología en comento, sino que se acude a ellos para permitir vislumbrar sutiles, pero a la vez profundas variaciones conceptuales.

A continuación, se presenta una reflexión epistemológica de cada una de las categorías nombradas en el epígrafe anterior;

1.3.1.1. Paradigma.

Parafraseando a Kuhn (1986) un paradigma es un conjunto de convicciones, valores y comportamientos compartidos por los miembros de una determinada comunidad; también se caracteriza porque hace parte del inconsciente colectivo. En esencia, son un sistema de

ideas catalogadas como verdaderas, capaces de sustentar su propia validez y que ha prevalecido en el tiempo. El ejemplo clásico procedente en este estudio es el constructivismo, que transitó como corriente y luego como modelo, para instaurarse a juicio de Morales (2008) como paradigma.

- **EL CONSTRUCTIVISMO, PLANTEAMIENTO PARADIGMÁTICO.**

Es oportuno esclarecer que en la transversalidad del presente estudio se debe diferenciar entre: el constructivismo-paradigma- en el cual el aprendizaje se concibe como la construcción de significados; el constructivismo-teoría- en donde se aborda las interpretaciones constructivistas de los procesos psicológicos; y el constructivismo-enfoque- que hace referencia a la implementación de la teoría en mención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde estos planteamientos, en la lógica del paradigma, el constructivismo se incorpora a los procesos de enseñanza y aprendizaje con una propuesta coherente, concurrente con el constructo que sustenta el modelo de competencias y la contextualización de los conocimientos para generar un aprendizaje significativo con el sujeto que aprende, el docente que enseña, el contenido que se aprende y la finalidad del aprendizaje (Serrano & Pons. 2011).

Desde el análisis constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizado por Serrano & Pons (2008), este paradigma se explica en tres dimensiones: la cognitiva, centrada en el análisis de los significados que construye el discente; la afectiva-relacional, focalizada en el sentido que el estudiante le otorga a su aprendizaje; la competencial, que versa sobre el ser, saber y hacer del “alumno”.

Así, parafraseando a Serrano & Pons (2011), la dimensión cognitiva, denominada por los autores precitados como triángulo interactivo, consta de tres elementos centrales: discente, contenido y docente, la interacción de los dos últimos factores constituye el epicentro de esta unidad de análisis.

En primera instancia, es menester abordar al discente como punto focal alrededor del cual gravita el constructivismo, que a la vez se constituye en el factor de cambio para la construcción de significados aplicados a una estructura curricular, es decir, que la transposición didáctica se configura cuando el estudiante se aproxima a los contenidos, los

cuales se convierten en competencias en la medida en el que se despliegue una actividad mental generadora de significados en la línea de construcción o reconstrucción, encargada de propiciar rupturas en los significados erigidos.

En un segundo momento, surgen los contenidos inherentes en la estructura curricular, como saberes universales pero con diferencias en el grado de estructuración interna y nivel de elaboración, y con un significado preestablecido que suscita la conservación, reproducción y legitimación de la realidad socioeconómica de un grupo humano.

En tercer lugar, se encuentra la figura del docente, como actor mediador entre la estructura cognitiva del estudiante y los contenidos como saberes henchidos de significado. En este orden de ideas, la transposición didáctica debe tener como propósito el orientar la actividad mental del discente, en la dirección que señalan los significados que los actores sociales atribuyen a los contenidos curriculares.

En consecuencia, la actividad constructiva del estudiante es un elemento mediador entre la enseñanza del docente y los aprendizajes que se llevan a cabo. Ahora bien, la influencia educativa que despliega el docente a través del proceso de enseñanza es el catalizador entre la actividad constructiva del estudiante y los significados implícitos en la estructura curricular. En consecuencia, los contenidos mediatizan la labor que se despliega en torno a ellos.

Continuando con el aporte de Serrano & Pons (2011), en la dimensión afectiva-relacional se articula el docente con el discente y las metas, siendo la interacción de los dos últimos los elementos clave de la mediación aludida, pero a diferencia a la dimensión cognitiva, en esta actividad constructiva se dinamiza la afectividad y la emocionalidad entre el estudiante y las metas de aprendizaje, las cuales se encuentran sujetadas a la finalidad del acto de aprender, el interés del estudiante por el contenido y por el sentido que le atribuya al aprendizaje, en términos afectivos, motivacionales y relacionales, al igual que a las intenciones, expectativas y propósitos con los que el estudiante asuma como actor autoestructurante en el aprendizaje.

En la dimensión instruccional, la literatura referenciada, señala que el aprendizaje de contenidos es exiguo para el desarrollo de las competencias integrales que exige procesos cognitivos, praxiológicos, afectivos y por ende emocionales. Lo dicho hasta aquí

supone las competencias se estructuran con conocimientos, pero no se reducen a ellos, en este sentido el Consejo Europeo de Lisboa (2000), define dicho término como la “*capacidad general basada en los conocimientos, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas*”. Entonces, es conveniente señalar que el conocimiento mencionado es de connotación explícita, causal y tácito, en razón que prepara al estudiante a dar respuestas a los siguientes interrogantes: qué es, como se hace, para qué sirve y cuando debe implementarse. En otras palabras, en el paradigma constructivista el discente es competente cuando construye significados otorgando sentido a lo aprendido y a su propio aprendizaje, en donde el docente es el mediador cultural en la estructura cognitiva del estudiante y a la vez se constituye en el mentor frente a los retos motivantes.

1.3.1.2. Enfoque.

Considerando los aportes de Morales (2008), un enfoque es una alternativa de entender, organizar y realizar la educación y por lo tanto una manera de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que dan origen y a la vez fundamentan a las corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques, desde los constructos que los sustentan, permiten realizar interpretaciones, formular criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas. Simultáneamente, son por excelencia las concepciones y percepciones flexibles de la realidad educativa, propician espacios metacognitivos que admiten un mejoramiento continuo a través de adopciones y adaptaciones de diferentes experiencias pedagógicas, manteniendo una característica identitaria en el análisis del fenómeno educativo.

Un enfoque se caracteriza por sustentarse en una teoría científica, singularmente psicológica, pero simultáneamente con la amplitud de una pirámide estratégica para diseñar y administrar una estructura curricular que debe edificarse para trasegar en la tarea compleja de educar y formar al ser humano.

Así, por ejemplo, Morales (2008) trae a colación el enfoque cognitivo basado especialmente en la psicología genética de Piaget que dio origen a las corrientes constructivistas, especialmente de Ausbel, y el conexionismo de Edelman y Sylwester. El autor invita a considerar la mente como una máquina natural con una estructura en red, en la que el conocimiento reside en forma de patrones y vínculos entre neuronas, construido a partir de la experiencia. Otro enfoque célebre es el conductista de Skinner, en donde se

explica la intervención de estímulos, como mediadores en la cadena de respuestas; se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla (Peña, 2010).

Este enfoque es considerado como una teoría psicológica base de los modelos instruccionales, especialmente de Tyler, teórico precursor de la evaluación formativa, que enfatiza en la diferencia que existe entre la relación de elementos del diseño percibido por un experto en la materia y un estudiante; en este sentido, señala que en el diseño instruccional debe tener una organización lógica y psicológica, propicia para el desarrollo intelectual del discente (Chiappe, 2008).

- ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aludiendo a Pozo (2005), el constructivismo en los diferentes ámbitos educativos, se ha constituido en una impronta que se encuentra incrustada en la mayoría de teorías educativas, tal como lo afirma Tolchinsky (1994), aunque es menester aclarar que cualquier tipo de clasificación se enmarca en las siguientes alternativas, a saber: (i) cognitivo, estructurado a partir de la psicología y la epistemología genética de Piaget; (ii) sociocultural, inspirado en las ideas de Vygotsky; y (iii) social, vinculado a los enfoques posmodernos en psicología, que ubica el conocimiento en las prácticas discursivas, Potter (1998). Con una visión general, los anteriores enfoques se argumentan por tres pares dialécticos, así: endógeno-exógeno; social-individual; y dualismo-adualismo, que dan respuesta sobre el qué, cómo y quién construye. (Serrano & Pons, 2011)

- CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO

Se explica en tres vertientes teóricas: la asimilación, los esquemas y el aprendizaje estratégico.

1. En la teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo, Según Ausubel (2002), el discente realiza una construcción de sus conocimientos por la vía discursiva o por la ejecución de actividades autogeneradoras o guiadas con el fin de conjugar los preconceptos con la información nueva generada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que como síntesis de la transposición didáctica se construyen nuevos significados que fortalecen las ideas de anclaje. Se destaca que su potencial heurístico se debe a su génesis orientada a la mejora continua de las prácticas

educativas y al reconocimiento de la importancia de las ideas de los conocimientos previos.

2. La teoría de los esquemas, basada en el trabajo de Piaget y Bartlett, son representaciones dinámicas construidas por el sujeto que representan las características de objetos, situaciones u ocurrencias. Los esquemas se organizan generalmente en módulos a través de relaciones de jerarquización y de integración hologramática que guían las actividades de los procesos cognitivos. Miras (1993) plantea tres fuentes del conocimiento esquemático: (i) formados por contextos informales en el ámbito familiar, social o por diferentes medios de información; (ii) la propia experiencia; (iii) y por los provenientes del medio universitario. En este enfoque, de acuerdo Carretero (1997), se distinguen el aprendizaje por acumulación, en el cual se agrega nueva información a los esquemas preexistentes generando modificaciones poco relevantes; por ajuste, cuando el esquema resulta de mayor nivel de inclusividad, provocando modificaciones parciales respecto a la información a ser aprendida; y por reestructuración, cuando los esquemas que posee el sujeto de transformación distan semánticamente de la nueva información, generando nuevos esquemas a partir de la consecuente interacción.
3. En la teoría del aprendizaje estratégico, se relaciona el estudio de las estrategias cognitivas y la metacognición, es decir, constituye la explicación significativa del “aprender a aprender”. Parafraseando a Díaz y Hernández (2002) existen tres premisas para sustentar esta teoría: (i) los discentes pueden compensar las limitantes cognitivas con la implementación de estrategias para construir representaciones funcionales; (ii) ser estratégico implica una actividad reflexiva en la toma de decisiones con un direccionamiento heurístico en el contexto de aprendizaje; (iii) los actores estratégicos del proceso de enseñanza y aprendizaje son capaces de apropiarse de las estrategias, gracias a la interacción con sus pares y su metacognición. (Hernández, 2008)

- **CONSTRUCTIVISMO CULTURAL**

Inspirado en el trabajo de Vygotsky, pregona que el conocimiento se adquiere a partir del factor cultural, ligado a lo social, el cual si bien no es suficiente, es claro que siendo un

modelo bidireccional de transmisión cultural, los participantes transforman activamente los mensajes; aquí se evidencia tres rasgos definitorios: unidad subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta de relaciones asimétricas, las cuales, a través de las actividades simbólicas los seres humanos asumen su entorno significativo como si fuera compartido. De hecho, se reconoce una construcción conjunta con los otros, mediada culturalmente en un vínculo indisoluble entre la realidad sociocultural y el individuo, la cual es denominada como la cognición socialmente compartida. (Hernández, 2008)

Apropósito del objeto de transformación, la cultura preexiste al sujeto de transformación y lo determina; mediante los procesos educativos los individuos se apropian de ella y la transforman, tal es así que se prolifera el concepto de desarrollo próximo, en el que se enfatiza al aprendizaje como actividad sociocultural por excelencia, Hernández (1999).

- **CONSTRUCTIVISMO SOCIAL**

Es una versión del pensamiento austriaco que promulga que la realidad es una construcción social y por lo tanto señala que el conocimiento resulta del proceso del intercambio social, es decir, de las relaciones entre los individuos y el entorno; de hecho, el sujeto individual queda disuelto. Es evidente que los procesos de enseñanza y aprendizaje es el resultado de una reflexión y acción colectiva que prevalece en el tiempo y está sujeta a la dinámica coyuntural. Dicho de otra manera, las relaciones sociales hacen propicia la constitución de redes simbólicas que se cimientan en la intersubjetividad, (Berger y Luckan, 2001)

1.3.1.3. Modelo Educativo, Modelo Pedagógico y Modelo Didáctico

- **Modelo Educativo**

Cardoso (2007) cita que un modelo educativo es un conjunto correlacionado de factores históricos, sociales, culturales y de modalidades de enseñanza y aprendizaje individual y colectivo a la vez. De lo anterior se colige que es una guía que enviste de identidad a cualquier entidad de carácter educativo. Conviene subrayar que se explica que es una pretensión propositiva para generar normas institucionales que consolidadas por la comunidad universitaria explicita los elementos constitutivos del PEI. El autor concluye

que el modelo educativo para una Institución de Educación Superior es la carta de navegación de su plataforma estratégica.

Es por esto que un modelo es el esquema representativo de una teoría educativa; son formas históricas y culturales de materialización de un paradigma, enfoque, corriente o tendencia pedagógica. Es evidente que se centran en aspecto curriculares de la educación.

- Modelo Pedagógico

Un modelo pedagógico se caracteriza por ser más concreto y centrado en un enfoque, lo cual no significa que no pueda proceder de una corriente o una tendencia pedagógica, de ahí que se identifica más con una propuesta curricular que con la concepción educativa. También se caracteriza porque suele resistirse a la fusión con un modelo diferente y si no evoluciona a paradigma pierde vigencia con rapidez.

Según Not (1983 y 1992), en la historia básicamente, transversalmente, han existido dos grandes modelos pedagógicos: el heteroestructurante y el autoestructurante, no obstante, se debe reconocer que se han planteado diversas perspectivas teóricas que gravitan alrededor del tema; empero, emergen en hora buena, las metodologías interestructurantes, asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje, (Feuerstein & Hoffman, 1992).

Sintetizando a De Zubiría Samper (2011), explica que en los modelos heteroestructurantes el conocimiento se gesta en el entorno del aula; argumenta que la misión de la academia, en esencia, es transmitir los resultados de la cultura humana a los discentes. En este sentido, se maximiza el papel del profesor y lo considera como epicentro del proceso educativo. Los constructos que lo respaldan privilegian las posturas magistrocéntricas y los métodos receptivos sustentan la transposición didáctica.

En cuanto a los modelos autoestructurantes, el autor precitado especifica que el estudiante en el centro del proceso educativo, en consecuencia, la educación es forjada como un proceso complejo orientado y fortalecido por una dinámica interna. En este escenario, la academia tiene el reto de favorecer la socialización y ser la mentora de motivar el interés del estudiante.

De otra parte, se enarbola el modelo dialogante, alternativa que propende por el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico del estudiante, trabajando contenidos y

evaluando en la trayectoria de las dimensiones humanas a partir de estrategias interestructurantes, reivindicando el rol activo del docente y estudiante. (De Zubiría, 2011)

Ahora bien, desde el multiverso teórico de la pedagogía, se identifica que las diferentes corrientes pedagógicas, desde sus particularidades, se enfocan a resolver los interrogantes: ¿qué enseñar? y ¿cómo lograr aprendizajes en los estudiantes?, coincidiendo que la cuestión fundante es satisfacer la pregunta ¿cómo enseñar lo seleccionado?

En síntesis, con el fin de organizar la disertación en comentario, en el escenario de los modelos pedagógicos se integran tres grupos de enfoques, según la forma en la intervienen los actores estratégicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje: los modelos heteroestructurantes, los autoestructurantes y los interestructurantes. (De Zubiría, 2011). En cuanto a las didácticas, se presenta una caracterización del modelo tradicional, activa y se destaca una explicación de las contemporáneas, tomado como referencia la propuesta de De Zubiría (2003).

- **MODELO PEDAGÓGICO HETEROESTRUCTURANTE.** (De Zubiría, 2011)

Este enfoque tradicional reduce la finalidad educativa al aprendizaje de conocimientos específicos a través de la acción “repetición y corrección”, por parte del docente y de la “imitación y copia” por parte del estudiante; por tanto, se colige que la reiteración es factor crítico de éxito del acto de aprender y retener el conocimiento, de allí su denominación de “escuela en tercera persona”, Not (1992). De manera análoga, Ausbel (2002) la categoriza como la antítesis del aprendizaje significativo y Feuerstein (1998) como de intrascendente. Así las cosas, es necesario recalcar que conceptualmente, la escuela tradicional es rutinaria, mecanicista y concentrada en un aprendizaje insulso que no logra modificar las representaciones mentales ni el pensamiento de los estudiantes. Empero, nada de lo expuesto hasta aquí significa que se debe soslayar la memoria ya que todo aprendizaje, por su dimensión debe perdurar en ella; en este escenario, la barricada que establece el aprendizaje tradicional es que únicamente quedan guardados en la memoria de corto plazo.

Parfraseando la crítica que De Zubiría Samper (2011) hace a la escuela tradicional, es evidente que el reparo más fuerte lo realiza frente a la postura anacrónica de los contenidos, toda vez que este enfoque asume que deben permanecer incólumes en el tiempo, motivo por el cual han naufragado en las revueltas olas de las informaciones

específicas y han relegado el problema de la selección de los contenidos al azar y al tiempo; así por ejemplo, cita a Platón haciendo alusión a una máxima que la historia la ha convertido en axioma: *“La ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más temible; una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor”* , subrayando definitivamente que la precitada reflexión, seguramente perdida en la maraña del tiempo, aún sigue vigente.

- MODELO PEDAGÓGICO AUTOESTRUCTURANTE. (De Zubiría, 2011)

Considerada como una revolución pedagógica, con una posición explícitamente centrada en el estudiante; asiente que el discente es el sujeto que tiene un aprendizaje autónomo y se autorregula. Es por este argumento que sus teóricos focalizan a la educación en la dirección de privilegiar los intereses, necesidades y motivaciones del alumno, razón por la cual la escuela activa es la expresión de un avance representado en el favorecimiento de la humanización de la enseñanza y permite reivindicar, como la afirma Wallon (1984) a la dimensión socioafectiva.

El rechazar el absolutismo del profesor, la operatividad infecunda y el automatismo que caracteriza a la escuela tradicional no garantiza que a través de la pedagogía activa se logre generar un impacto sensible en los contenidos y en el alcance de la transposición didáctica. De manera puntual, se pretende hacer referencia al error de asumir como un hecho que la innovación metodológica per se, generaría cambios trascendentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, su impacto se limitó a la formación de los conceptos cotidianos, según la connotación dada por Vygotsky (1992), mas no al desarrollo de un pensamiento abstracto hipotético y lógico en los estudiantes como lo plantean teóricos contemporáneos como Merani (1969) y Reich (1993).

Avanzando en el razonamiento que exigen los referentes teóricos en comento, se debe agregar que las corrientes constructivistas, como posición de avanzada en el ámbito de la pedagogía contemporánea, defienden a la autoestructuración; más aún si se parte de la premisa que el conocimiento es una construcción del ser humano y no una simple réplica de la realidad, en virtud que la verdad tiene una interpretación relativa, y sea concluido, en la génesis de este constructo, que el papel de la ciencia es cimentar y no descubrir realidades,

es así que resulta enriquecedora la máxima “*el mayor aporte de conocimiento del siglo XX fue el conocimiento de los límites del conocimiento*” (Morin, 2001, 59).

En consonancia con la pedagogía activa, el constructivismo ha propendido, en el proceso del aprendizaje significativo, por las construcciones previas del estudiante en aras de superar la visión cortoplacista, informativa, acumulativa y mecánica favorecida por la pedagogía tradicional.

- MODELO PEDAGÓGICO DIALOGANTE (Not, 1992)

Como respuesta a la pedagogía tradicional y a la activa, en los escenarios de la pedagogía de cara al siglo XXI, se está blandiendo el modelo dialogante e interestructurante, que si bien no tiene su génesis precisamente en los albores del nuevo milenio, es una alternativa pertinente que reconoce el papel activo del estudiante y el rol preponderante de los mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que facilitan la configuración de una síntesis más que dialéctica, dialógica, ya que no se propende por la superación de los contrarios sino de su coexistencia, sin que pierdan la potencial connotación de antagónicos. Lo argumentado hasta aquí supone que se privilegia la interacción como condición del sistema, a partir del principio hologramático, en aras de trascender el reduccionismo que se limita a las partes y al holismo, que se somete al todo. (Morín, 2001)

Dicha síntesis, debe habitar en un recinto académico que reconozca que el conocimiento es una construcción externa al aula y que la reiteración cumple una función determinante en la transposición didáctica; a pesar de que los aspectos aludidos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes. De cualquier modo, alude el desistimiento del rol dominante que dichos enfoques magistrocentricos le conceden a los procesos rutinarios y mecánicos; especialmente, cuestiona el papel pasivo a ultranza que desempeña el estudiante, especialmente en el proceso de aprendizaje. Conjuntamente, reconoce en la pedagogía activa y en el enfoque constructivista, el rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje; no obstante, sus postulados deben resignificar el papel del docente en el ejercicio de la transposición didáctica.

Es menester concluir que el conocimiento se construye por fuera del aula, pero debe ser reconstruido de manera activa e interestructurada, apalancado a partir del diálogo suscitado entre el estudiante, el saber y el docente. Así que un modelo dialogante debe

contemplar las dimensiones humanas y el compromiso de la comunidad educativa de potencializar cada una de ellas, a saber: el pensamiento, el afecto, la sociabilidad, los sentimientos y la praxis (De Zubiría y Otros, 2006).

En definitiva, los profesores se constituyen en los actores estratégicos de enlace frente a la dimensión cognitiva de los discentes; hecha esta salvedad, se debe reiterar que el propósito no sólo transmitir conocimientos, sino desarrollar en el estudiante su nivel cognitivo, praxiológico y actitudinal, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado. Por consiguiente, trasegar por la pedagogía dialogante implica apropiarse de la teoría de la modificabilidad cognitiva, en virtud que esta opción implica una visión dinámica, relativista, propositiva y contextual, en donde el actor convergente y el mentor del efecto Pigmalión es el profesor, Feurstein (1993). La anterior reflexión tiene como condicionante al factor de adaptación, evitando regresiones o estacionalidades en zona de confort, para que la actitud frente al cambio sea necesariamente positiva y en consecuencia sea compatible con los propósitos presentes en la trasposición; así, evocando a Falik y Feurstein (1990) (Citado por De Zubiría, 2011; 80) , es preciso citar que *“lo único inmodificable es la capacidad de modificar”*.

En síntesis, tanto el estudiante como el docente son actores susceptibles de modificación a cualquier edad, siempre y cuando intervenga un trabajo intencionado y trascendente del profesor; de lo contrario, se dilapidarán potenciales talentos por carecer de una mediación de calidad (De Zubiría y otros 2006); de hecho, cuando los estudiantes reciben una educación de calidad, el 75% mantiene sus niveles intelectuales o los mejoran, (De Zubiría y otros 2004).

- **DIMENSIONES DEL MODELO PEDAGÓGICO**

En la línea de Flórez (1994) la dimensión epistemológica, filosófica, curricular, sociológica, psicológica, planeación académica y evaluativa, son indicadores que perfilan las características del modelo, los cuales se proceden a sintetizar a partir del estudio realizado por Arreola (2012)

- **Dimensión epistemológica.**

Se construye con base en la orientación teórica de los planes de estudio, lo cual implica identificar los constructos que sustentan el modelo pedagógico, como síntesis de la producción intelectual y material de una sociedad en un determinado momento histórico. Es preciso identificar el conjunto teórico al cual se inscribe con el fin de identificar los factores determinantes que permiten la construcción de una visión particular del sujeto de transformación, constituyéndose en el eje sobre el cual giran las otras dimensiones.

- **Dimensión filosófica.**

Los programas académicos, desde la complejidad del ser humano, deben tener una respuesta concreta a la pregunta que indaga sobre el tipo de individuo que se quiere formar, frente al reto de ser parte de una sociedad en construcción. Así, la educación y formación del sujeto de transformación difiere entre una concepción positivista y una sociocrítica. Es por lo anteriormente expuesto, que se requiere unificar esfuerzos para trabajar en la educación superior con didácticas contemporáneas que intervengan al cambio axiológico y que contengan lineamientos de la pedagogía afectiva, para aplicarlas en el ejercicio profesional y expresar las dimensiones humanas en la realidad en la que habitan los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando crítica y constructivamente en la responsabilidad social.

- **Dimensión planeación.**

Hace referencia a las estrategias didácticas concurrentes con el modelo pedagógico que deben formularse e implementarse para alcanzar los propósitos, perfiles y competencias definidas en el PEP, con los cuales se determinará los cursos alternativos de acción antes, durante y luego de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un programa académico en consonancia con su direccionamiento estratégico y fiel a los corpus teóricos que lo sustentan, debe establecer de manera proactiva propuestas divergentes que le permitan avanzar en sus funciones misionales. En este sentido, se debe realizar una autorregulación centrada en los lineamientos del modelo pedagógico concertado por la comunidad universitaria, para lograr desarrollar en el estudiante las competencias planteadas en los microcurrículos, exhortando a realizar una mediación pedagógica para generar los denominados factores discrepantes del asombro que minimizan la monotonía y la uniformidad en el aula, Dewey (2007).

En este contexto y respetando la libertad de cátedra promulgada en la Constitución Nacional de Colombia, se exhorta a considerar los planteamientos desarrollados por Flórez (1994), así:

- Tomar como punto de partida los preconceptos.
- Generar un cambio conceptual para que se configure la construcción significativa de nuevos conceptos.
- Contrastar los conceptos con la realidad.

Conjuntamente, se sugiere acudir a la pedagogía problémica dada la relevancia de los resultados generados cuando el estudiante es artífice de su aprendizaje; de hecho, es importante citar que los individuos dan prioridad en aprender aquello que consideran significativo para su proyecto de vida. Lo anterior quiere decir, que el estudiante puede desarrollar sus competencias si lo hace a través de la experiencia directa; obrando en consecuencia, los estudios de caso y la práctica empresarial son los espacios que le permitirán al estudiante confrontar la teoría con la realidad. En los tópicos de planeación, desde el programa se tiene claridad que el profesor debe motivar y hacer seguimiento al trabajo autónomo del estudiante, porque el conocimiento que el individuo descubre por sí mismo confirma sus expectativas y le impregna un mayor sentido de pertenencia, Obando y Aranguren (2000).

▪ **Dimensión curricular.**

Alude a los contenidos y experiencias registrados en la estructura curricular, que a su vez hace referencia a la organización de los conocimientos y a los saberes que el estudiante requiere, guardando un orden, secuencia, complementariedad, requisitos para la promoción, permanencia, finalización de estudios y contenidos necesarios para cada unidad de aprendizaje.

En este sentido, a partir de las tendencias de sus diferentes componentes y necesidades del entorno se debe determinar los contenidos y experiencias que deben registrarse en el mapa curricular, trascendiendo la simple organización de actividades académicas, en virtud de que el currículo es entendido como la ruta para el desarrollo de las competencias y el alcance de los propósitos definidos.

Con los anteriores elementos de juicio, la administración curricular se debe llevar a cabo a partir de los siguientes criterios: secuencia de cursos y semestres, articulación entre

áreas, campos y componentes, los contenidos básicos o mínimos para cada una de las unidades de aprendizaje y la organización de las actividades académicas, segmentadas en cursos, talleres, seminarios y prácticas.

A manera de síntesis, se debe registrar que se debe asumir el compromiso curricular de manera proactiva, es decir, abordarlo como un espacio en construcción sin reducir la tarea educativa por esencia compleja a objetivos, Stenhouse (1991).

- **Dimensión Sociológica**

Invita a dirimir sobre el epicentro del proceso de aprendizaje. En otrora, se tenía la disyuntiva si debe centrarse en el estudiante o en el profesor, actualmente, frente al reto de la Universidad del siglo XXI, la respuesta es la interestructuración, en donde tanto el docente como el discente sean los sujetos activos en los diferentes momentos del acto educativo. En otras palabras, tanto el estudiante como el profesor deben ocupar un rol protagonista en el escenario educativo. En este orden de ideas, en el recinto de la pedagogía dialogante resulta conveniente citar a Dewey (2007) quien planteaba que no es posible aprender ni enseñar a pensar sino a cómo pensar bien y de manera puntual cómo obtener dominar el pensamiento crítico, que según el autor se necesita una mentalidad abierta, motivación y responsabilidad ante las consecuencias.

- **Dimensión psicológica.**

Es claro que los ritmos de aprendizaje hacen parte del universo que constituye la realidad de cada estudiante, situación que se explica desde la percepción del discente como individuo con necesidades y habilidades muy singulares. Como respuesta en la labor del docente se debe definir el tiempo necesario para efectuar la planeación y la ejecución de su mediación para el desarrollo de los contenidos considerados pertinentes, posibles y deseables.

En el entendido de que los estudiantes tienen diferentes respuestas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores deben propender por una pedagogía afectiva, para propiciar acercamientos dialogantes y es por ese motivo que se convierte en un imperativo propiciar espacios de retroalimentación significativa con el estudiante, en aras de asumir el rol de mentor con el fin de sensibilizar al discente, el interés espontáneo por el conocimiento, Dewey (2007).

▪ **Dimensión evaluativa.**

La evaluación se concibe como una actividad permanente y sistemática, orientada a propiciar la autorregulación que asegure la vigencia de un currículo con pertinencia y pertenencia, Silva (2000), procurando que se produzcan encuentros y desencuentros como síntesis dialogal, Habermas (1971). Frente a este reto, la evaluación en toda su dimensión es el escenario de discusión permanente crítica y propositiva de la interacción de los actores presentes en la mediación pedagógica, Carr y Kemmis (1988), de ahí que, se considera de vital importancia el impacto de la heteroevaluación, coevaluación y auto evaluación, como estrategia para avanzar en el objeto de transformación.

LOS PRINCIPIOS que animan a la evaluación son:

- Los procesos se centrarán más en la evaluación – valoración que, en la calificación, no será solo un ejercicio numérico, sino una actividad permanente y dinámica.
- Será una posibilidad de aprender a partir del error de allí los procesos de retroalimentación.
- La participación de todos es necesaria, esta va desde el acuerdo pedagógico, donde se definirán: qué pretendemos que la comunidad haga, con qué saberes, cómo se evaluarán y que nivel de desarrollo de conocimientos, actitudes, valores deben alcanzar los discentes.

Los PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN quedaran claros al precisar que se evalúa para:

- Orientar el proceso educativo y mejorar la calidad.
 - Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
 - Favorecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento, de sus capacidades y habilidades.
 - Identificar las dificultades en el aprendizaje, los aciertos y los errores para brindar oportunidades de progreso.
 - Promover a los estudiantes
- Modelo Didáctico

Un modelo didáctico es un instrumento teórico práctico con el que se transforma la realidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su génesis se encuentra en los paradigmas y modelos pedagógicos que aportan los fundamentos teóricos para intervenir un

contexto educativo en particular, la cual no es una propuesta rígida sino prescriptible, en consonancia con el contexto, especialmente con los intereses particulares de los estudiantes. En esencia, es una representación de la realidad, adaptable, organizada, proclive al análisis y a la evaluación del sistema de la mediación cultural. En consecuencia, se constituye en una alternativa dinámica maleable, es decir es abierto y flexible.

En este sentido Medina, Mata & Arroyo (2002) explican que un modelo didáctico no es más que la representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que facilita su conocimiento y propicia un mejoramiento continuo al seleccionar e identificar la relación de simbiosis entre ellos. De lo anterior se infiere que existe un plan estructurado para configurar un currículo, especialmente en lo que concierne al diseño de material de enseñanza y su implementación en la transposición didáctica, de ahí que Joyce, Weil y Calhoun (2002) afirma que los modelos de enseñanza son por excelencia modelos de aprendizaje, que se dan en diferentes momentos, en la lógica de reconocer a la enseñanza en enseñar a como aprender

1.3.1.4 Corrientes Pedagógicas

Es una línea de pensamiento pedagógico de connotación innovadora que se encuentra en proceso de investigación, sistematización y validación; de hecho, son tendencias fuertemente marcadas de la educación, que aún no se estructura con la jerarquía de modelo ni en la fundamentación de un enfoque, pero que progresivamente va ganando adeptos y por ende tiene la posibilidad de crear su propia escuela. (Canfux, 1996).

Las corrientes pedagógicas pueden ser: (i) radicales, cuando proponen cambios profundos en el sistema educativo o en la teoría curricular, sirva de ejemplo la pedagogía liberadora, el romanticismo educativo y la pedagogía personalista; (ii) moderadas, cuando se orientan a mejorar particularidades de la concepción, así por ejemplo, está el neoconductismo y la educación por proyectos; (iii) innovadoras, cuando se ofrece nuevas alternativas en educación, como es el caso de la pedagogía autogestionaria, inspirada en Rousseau, que exhorta la autogestión para la toma de conciencia para autorregularse, en donde debe participar toda la comunidad universitaria o la pedagogía para la convivencia, (Monterrosa, 1999), que propone las bases para la intervención socioeducativa para transformar la universidad en una comunidad crítica y armoniosa, con el objetivo de

construir una convivencia inspirada en la pluralidad y la mutua comprensión. (Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruz, 2005)

Así que una corriente se caracteriza por servir de base para los modelos pedagógicos, aunque es más coyuntural que estructural, está en proceso de experimentación y por lo tanto no tiene una organización curricular definida.

En consonancia con los anteriores planteamientos y considerando que las corrientes estimulan la investigación educativa y sientan las bases epistemológicas para los paradigmas, enfoques y modelos, a continuación se realizará una sinopsis de las que han surgido como producto de cambios sociales y en virtud de su aporte en la información epistemológica.

- Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

En este aparte referencial se tiene como propósito establecer el vínculo y las diferencias entre las corrientes pedagógicas tradicional, conductual, activa, social, personalizada, conceptual y constructivista. Se considera relevante la elaboración de la síntesis antedicha por su potencial correlación con los estilos de enseñanza aplicados en las ciencias económicas y administrativas. Resulta significativa esta consideración por constituirse en la representación pedagógica que surge de la dinámica del entorno, apalancándose en teorías de orden psicológico, antropológico y sociológico, en una relación sistémica compleja que aborda los propósitos de formación, el diálogo discente-docente, los contenidos, los lineamientos de modelo pedagógico, la evaluación y la concepción educativa.

- La Corriente Pedagógica Tradicional.

Es menester citar a Valer (2003) con el fin de respaldar la apreciación que la educación es meramente académica, relegada al interior del aula y centrada en el propósito transmisioncita de información específica, con una relación docente vertical, en donde el estudiante asume un papel pasivo. Conjuntamente, afirma que el método que prevalece es la clase magistral y que la didáctica reiterativa que se privilegia es la exposición oral, la cual tiene una connotación descriptiva. Se debe agregar que la evaluación tiene una finalidad específica en el sentido de establecer el alcance memorístico de los conocimientos que se pretende transmitir al estudiante. Al respecto Durkheim (1998) señala que la educación es un esfuerzo continuado por imponer perspectivas, formas de pensamiento y de actuar, al igual que aprender normas que culturalmente necesita la sociedad. Toffler (1998)

sostiene que la educación consta de dos partes fundantes, una descubierta que hace referencia a la educación para trabajar denominado modelo de fábrica y otra encubierta que la dimensión en donde se aprende a reproducir normas y patrones.

- La Corriente Pedagógica Conductual.

Esta corriente concibe a la educación como factor de movilidad social. Los propósitos se correlacionan con los objetivos y metas educativas concebidos como resultados tangibles en busca de la formación de un profesional eficiente y eficaz. Infiriendo el aporte del estudio realizado por Plazas (2006) para Skinner la conducta es un fenómeno observable y medible de ahí que la evaluación aplicada al estudiante es el mecanismo de comprobación de cambios en la conducta observable en él; se está haciendo referencia a un condicionamiento operante en razón de explicar la conducta de los estudiantes como un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno. También se deriva los aportes de Pavlov, denominado condicionamiento clásico, en el que el aprendizaje es una respuesta emocional involuntaria que produce respuestas automáticas. Conjuntamente, se relaciona las conclusiones de Watson centradas en que la conducta puede condicionarse y por consiguiente la psicología debe permitir predecir y controlar la conducta.

- La Corriente Pedagógica Activa

Considerando las observaciones epistemológicas obtenidas del trabajo de Narvéez (2006), esta corriente, conocida como escuela nueva, surge como réplica a la escuela tradicional, que privilegia la acción como garantía del proceso de aprendizaje y la humanización de la enseñanza en un ambiente de libertad. Su propósito es educar por la vida y para la vida, para que con experiencias significativas el estudiante domine su realidad interpersonal y sociogrupal. Los modelos didácticos corresponden y se adaptan al ritmo de cada estudiante, quien asumido como sujeto y/o como objeto de la práctica educativa. Los contenidos son seleccionados con el fin de propiciar una reflexión y participación colectiva. En la evaluación se maximiza al estudiante propositivo y el nivel de aprendizaje sugerido por el discente.

- La Corriente Pedagógica Personalizada.

Según Rogers (1989, 2000), debe efectuarse de acuerdo a las características de cada estudiante, considerándolo como un todo biológico, psicológico y social. Se hace apología a la autonomía con responsabilidad. El vínculo en los procesos de enseñanza y aprendizaje

se sugieren que debe estar permeado por la empatía; valoración mutua en el rol que le compete al estudiante y al profesor, quien debe ser el mentor del compromiso del estudiante con su propia educación. En esta alternativa, los contenidos surgen de la realidad del contexto y deben proporcionar experiencias que formen al estudiante el esfuerzo para conseguir logros, propiciando la autoevaluación. Desde la didáctica, el docente propicia el análisis y la síntesis y la evaluación propende por la flexibilidad; permite repetir la “tarea” para mejorarla y corregirla.

- Corriente Pedagógica Social.

Piensa que la educación debe estar al servicio de la transformación social y debe erigirse como fuente de conocimiento e intercambio de experiencias. Sus postulados son concurrentes con el sujeto de transformación como ser polivalente, es decir capaz de intervenir el objeto de transformación, Valer (2003).

En América Latina se destaca Paulo Freire, quien cuestiona el esquema neoliberal del sistema educativo; y en Europa, en esta línea, es célebre el italiano Antonio Gramsci.

Esta corriente privilegia la formación del hombre preparado para logra su emancipación en las diferentes dimensiones de su interacción social, quien deberá desarrollar competencias integrales para protagonizar con capacidad crítica la intervención comunitaria, de donde se colige que se hace uso de la pedagogía problémica.

En general, según Ramírez (2008) la base epistemológica de la pedagogía crítica se sustenta en la participación social, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización y la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. En este corriente se plantea la relación con el currículo y la concreción de la pedagogía crítica en la didáctica, de tal manera que coexista un diálogo entre el docente y el discente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3.1.4.Tendencias

Morales (2008), aclara que una tendencia es una figura educativa que complementa, refuerza o modifica un paradigma, enfoque, modelo o corriente pedagógica. Así mismo, el autor puntualiza que las tendencias expresan las demandas sociales en materia de educación y genera los aportes más relevantes en las investigaciones educativas de punta y en consecuencia permiten actualizar constantemente el currículo para responder a los retos sociales y científicos. También son importantes en materia de las apuestas investigativas, en

razón que inspira la apertura de nuevas líneas y son la simiente de nuevos enfoque y modelos pedagógicos.

En términos generales el autor precitado enfatiza que una tendencia es un proyecto a largo plazo que no tiene un alto posicionamiento en la comunidad académica y su sustento teórico está en construcción al igual que su validación práctica.

En este orden de ideas, se puede poner por caso las siguientes tendencias: (i) la autogogía, también llamada autoaprendizaje, autoevaluación, autodisciplina y autogestión, que responde a las exigencias del constructivismo; (ii) la hodogogía, que hace referencia al acompañamiento que se debe realizar al proceso educativo; (iii) la infogogía, que se encuentra en el aprendizaje virtual o pedagogía interactiva; (iv) neurogogía, que es la aplicación de los descubrimientos neurológicos a los procesos de aprendizaje; (v) pedagogía cuántica, en una forma de educar en la acción y en la creación, es entendida como la forma de enseñar al ser humano a ser humano, cultivando los hábitos sanos de emocionalidad equilibrada, en virtud que son las emociones las que afectan el comportamiento cerebral; (v) pedagogía sinérgica o del esfuerzo concentrado, dirigida a interpretar la real expresión de la conducta psicosocial del adulto frente a una situación de aprendizaje (Adam, 2001); y (vi) la pedagogía de género, parafraseando a Martin & Rose (2012), promueve la lectoescritura, de hecho, es una propuesta teórica y práctica sustentada en los géneros discursivos focalizada a maximizar el trabajo en equipo y la mediación del docente.

1.3.2. Postura del Modelo Pedagógico Frente al Currículo

Partiendo de la premisa que todo modelo pedagógico adopta una postura frente al currículo en relación a sus propósitos, contenidos, secuencias y considerando que las teorías relacionadas tienen un sustento social, antropológico y psicológico, se asumió la pertinencia de presentar una síntesis inherente a la teoría curricular, toda vez que en consonancia con el concepto de Vygotsky, (1985) el currículo es la instancia mediadora entre la institución y la sociedad, representa desde el enfoque sistémico una dimensión sociocultural, en donde los actores de la transposición didáctica en los proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra influenciado por la dinámica de contexto; de hecho, Bruner (1988) afirma que el currículo posee una impronta transcendental en el desarrollo humano.

Según Kemmis (1988) el concepto de currículum tiene su genealogía en la Universidad de Glasgow, dicho término se empleó durante el siglo XVI Y XVII para aludir a la secuencialidad y complementariedad de los estudios. En estas reflexiones, no se pretende penetrar en la historia del currículum, sino enfatizar que se construye en la cotidianidad de la práctica educativa, aunque es evidente, de acuerdo a Kliebard (1992), que la historia del currículum ha tenido como epicentro el contenido de la enseñanza, sin soslayar el por qué y por quién. Además, aludiendo a Godet (2000), permite la construcción de un árbol de competencias del currículum, en donde confluye el pasado, presente y futuro, con el fin de forjar una actitud proactiva para la construcción del escenario apuesta de la Universidad de cara al siglo XXI; facilita la identificación de factores de cambio y por ende permite avizorar rupturas. Infiriendo a Tanner (1995), se puede concluir que conocer la trayectoria histórica del currículum permite optimizar su autorregulación. Es evidente que el marco teórico y conceptual del currículum es el sustrato del momento histórico en los que habitaron los eruditos que los construyeron y por ende su interpretación es totalmente prescriptiva.

En este orden de ideas, implica el reto de explicar el currículum como un resultado dialéctico de la dinámica histórica y cultural, por lo tanto, en continua construcción, Kemmis (1983); de hecho, como natural consecuencia, se evidencia un desarrollo evolutivo del concepto. Aludiendo a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), se encuentra que el concepto de currículum tiene una connotación de integralidad y flexibilidad que permite planificar, evaluar y justificar un PEP. En este orden de ideas, pretender implementar un currículum implica conocer las tendencias disciplinares; tener claro las necesidades del entorno; conocer sobre el proceso de aprendizaje y la complejidad de los discentes, dado que un currículum se concibe como un plan para el aprendizaje, en un ejercicio de conciliación de la teoría con la práctica, Stenhouse (1991). Por lo anterior, se puede expresar que el desarrollo del individuo está en función de las diferentes dimensiones del entorno y que rol protagónico de la educación es hacer posible que organicen sus experiencias, Dewey (2007).

Así mismo, parafraseando a Zabalza (1987), el currículum abarca el conjunto de propósitos, competencias cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales, es decir, un esquema integral y flexible, provisto de una razón para cada una de ellas. De manera agregada,

Pansza (1990), explica que en el currículo debe existir intencionalidad en el propósito de producir aprendizajes, privilegia el enfoque problémico desde el qué y cómo se enseña, otorgándole una especial preponderancia a la evaluación como factor integrador entre la construcción y la acción.

De lo anterior se colige que el concepto de currículo se torna relevante en el constructo del enfoque, toda vez que debe considerarse como piedra angular para articularse con los modelos, tanto pedagógico como didáctico y con las correspondientes estrategias para alcanzarlos.

Con una visión global, la semántica curricular aglutina, en calidad de categoría de análisis, temáticas como la organización de contenidos, la implementación y trasposición didáctica. Empero, la variable clave es el diseño, el cual debe estar alineado con el modelo pedagógico, que con base en un diagnóstico situacional, permite formular estrategias y tácticas para alcanzar los objetivos de aprendizaje y evaluar su alcance, auscultando los propósitos correspondientes, realizando un monitoreo del desempeño entre lo planeado y lo ejecutado; es decir, realiza una conciliación entre currículo formal y currículo real, e incluso, incluye al currículo oculto como representación real de un microentorno de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los factores que determinan un currículo son complejos, en razón que aglutinan categorías de orden teórico y pragmático que expresan el alcance del PEP en un sistema de cambios vertiginosos. En este sentido, en el ámbito curricular, es relevante identificar las tendencias; los rasgos de universalidad; la generación de conocimiento y su socialización; la complejidad de los actores sociales; el desarrollo de las competencias del docente y las que se debe privilegiar en el estudiante.

En este sentido, para reflexionar sobre el reto de cambiar, resignificar o transformar una arquitectura curricular y así alinearla con el modelo pedagógico, a partir de los códigos que la identifican, es posible identificar ciertas tendencias que se sintetiza a continuación, (Barreto, 2010):

- a. **El currículo como sustento de la función docencia.** Se encuentra la orientación del currículo como formación, en cuyo recinto, los docentes desde su práctica pedagógica realizan metacognición privilegiando la acción, (Posner, 2002). Esta tendencia, prolija desde las postrimerías del anterior siglo ha inspirado la

dinámica de una representación de una realidad que genere respuesta a la exigencia social de los óptimos de calidad (Lafuente, et al, 2007), vale decir que el propósito no se debe reducir a una simple redefinición sino a un cambio epistemológico (González, 2005).

Es evidente que en esta tendencia se construye con base en el contexto histórico y precisa indagar sobre sus preceptores y los principios rectores. De sus postulados se destaca que permite establecer las oportunidades de mejora a las cuales está dirigido y da respuesta a la identificación de los factores de cambio considerados desde el micro, macro, meso y meta entorno. En general, esta tendencia privilegia un cúmulo de experiencias de orden dialógico y por tanto dialéctico.

- b. **Currículo integrado, por competencias y estratégico.** Según esta tendencia el currículo se construye con la dinámica en la que ocurren las funciones sustantivas. Acoge los denominados troncos comunes con el fin de desarrollar las competencias en un esquema que facilita la articulación con diferentes sistemas educativos y la movilidad en doble vía.

Esta orientación se centra en el aprendizaje del estudiante, significativo y proclive a la metacognición, que le es posible realizar al estudiante en el ejercicio del trabajo autónomo. Aquí es relevante mencionar como se presenta la metamorfosis de la información en conocimiento, tomando como mediador a la experiencia; y lo más importante, su aplicabilidad para afrontar esquemas de oportunidades y a partir de ahí la generación de nuevo conocimiento. (Sacristán, 1998)

Conjuntamente, la tendencia en comento se aborda desde un enfoque sistémico, en donde prima la motricidad y dependencia de sus factores críticos de éxito, como son los propósitos, objetivos, contenidos, estrategias y evaluación, con la plena convicción de identificar oportunidades de mejora en el espectro de alternativas metodológicas que en contexto le concedan la impronta de pertinencia, este es el recinto propicio para el aprendizaje basado en problemas-ABP. Este esquema de arquitectura curricular debe dar respuesta a planes de desarrollo de connotación “glocal”, tal como lo presenta Tuning para Europa

(González, Wagennar 2008) y el proyecto Tuning para América Latina (Benetone, Esqutini, González, Maletá, Siufi, Wagennar, 2007). Este esquema curricular aclara que no es suficiente saber cómo sino como se debe hacer. En esta tendencia se pone de manifiesto qué deben aprender los estudiantes; cómo se apropian del conocimiento; cómo adquieren las competencias, habilidades y actitudes; y cómo se debe evaluar las mismas.

Esta forma de construcción curricular obedece a planes estratégicos de carácter internacional, nacional, sectorial, regional y local, en virtud de acoger intereses colectivos, maximizar el imaginario colectivo de excelencia y contrastarlos con la evaluación de la calidad educativa con el fin de contar con alternativas divergente para afrontar situaciones complejas. Además de lo cognitivo, asocian al currículo con una reflexión praxiológica docente-discente, motivados por una pedagogía afectiva (De Zubiría, 2003) en pos de desarrollar un pensamiento crítico que permita el mejoramiento continuo del profesor. Complementariamente, se vislumbra una vertiente axiológica como elemento articulador de la dimensión cognoscitiva y praxiológica.

- c. **Currículo flexible.** Esta tendencia se opone a formar al discente en un solo momento y para siempre, en virtud que el proceso educativo siempre ha sido susceptible a cambios. Pedroza (2005), asocia la flexibilidad curricular con la movilidad de actores universitarios, en un ámbito de intercomunicación horizontal; como ruta para consolida a largo plazo el ser, saber y saber hacer. En este sentido, la flexibilidad curricular trasciende el raciocinio de flexibilización del plan de estudios y de la posibilidad del discente de elegir los cursos a desarrollar; es autonomía universitaria que permite utilizar espacios, tiempos, conocimientos y experiencia para estructurar la legitimidad de los saberes, (Nazif 1996).

Así las cosas, sintetizando el aporte de Díaz (2005) la flexibilidad curricular es susceptible a las necesidades de contexto y al avance de la disciplina y sensibiliza al profesor a ser polivalente y por ende dialogal; al cambio de paradigma para que apoyado del modelo pedagógico torne exitosa su transposición didáctica, tornando visible el sistema de créditos, permitiendo

trabajar en equipo con diferentes unidades académicas (Pedroza, 2004). Conjuntamente, facilita trabajar esquemas pedagógicos como los núcleos problémicos y viabiliza la interinstitucionalidad y el tránsito desde la multidisciplinariedad hasta la transdisciplinariedad.

En esta tendencia también es pertinente asociar los currículos que agreguen la pedagogía por proyectos como un escenario propicio para fortalecer la función sustantiva de investigación en un ámbito de discusión permanente de la teoría con la realidad en contexto. Los proyectos en comentario deben ser resultados de la reflexión colectiva de orden dialogal empoderando al discente de autonomía, responsabilidad, identidad, sinergia y práctica social, aunque según Brazón y Esté (2004) admite que es un proceso en construcción con resultados parciales.

- d. **Currículo Transversal.** Esta tendencia es complementaria con la connotación interdisciplinar del currículo en la ruta hacia la transdisciplinariedad, en una vía de exploración personal y unidad del conocimiento, sin pretender tener un objeto de estudio en común. (Cheque, Bazán, Lamas, Griffero, Díaz. 1994)

Según Díaz (2002) esta tendencia privilegia el control del estudiante frente al propio proceso de aprendizaje y procura una respuesta para afrontar las dinámicas coyunturales que no pueden resolverse desde las simples alternativas de los planes de estudio, dado que los ejes transversales, además de ser integradores, son inclinados a las competencias actitudinales, ya que aporta en el crecimiento del capital humano e interfiere positivamente en la intervención de las diferentes dimensiones del entorno con pensamiento crítico y divergente.

Para Moreno Marimón (1994), la transversalidad se constituye en finalidades educativas que desde el ámbito privado trascienden lo público, generando rupturas con el paradigma clásico que subyace en el actual momento histórico. Para el autor precitado, es el espejo de agua en donde cualquier tema es susceptible de ser sometido a la crítica racional.

Romeo (2001) sostiene que el principio orientador de la transversalidad influye en los procedimientos metodológicos y contenidos, el cual se identifica con el currículo holístico. El anterior planteamiento coincide con Salmerón Castro (2000) si se interpreta el holismo con la integración sistemática a partir de asumir

con un realismo pragmático la dinámica del conocimiento actuando en consecuencia con el PEP.

En consecuencia, aludiendo a Pereira de Gómez (1999) en la simbiosis entre la transversalidad y holismo, el currículo debe constituirse en una propuesta cultural en la dirección de los valores que la comunidad comparte y que contribuye a hilvanar el tejido y capital social que orientan el imaginario colectivo de los pueblos.

El currículo transversal (Barreto. 2010) es una tendencia que favorece el desarrollo humano y que maximiza la dimensión ética, porque responde a la necesidad de ofrecer una formación integral para habitar con los acontecimientos que acontecen en la aldea global. Así las cosas, la estructura curricular permite un despliegue de pensamiento creativo, crítico que resuelve problemas planificando, actuando y apropiando de las acciones a la comunidad académica. En este sentido, la arquitectura curricular está provista de cursos estratégicos alternativos de acción para que el discente, con base en la metacognición autorregule su aprendizaje. Entonces la transversalidad curricular, ética y desarrollo humano se deben articular para expresar que son factores de cambio de una tendencia inaplazable de cara a optimizar el capital humano que exige la competitividad en un mundo en el que acontecen cambios vertiginosos y disruptivos.

Conjuntamente, en la transversalidad no se puede dejar de lado la adopción y uso de las tecnologías de la información y la comunicación-TIC- evitando transgredir el humanismo. Esta tendencia habita en la sociedad de la información y sociedad del conocimiento. La primera emerge como expresión del advenimiento del internet y la realidad de la tecnología de punta que traducen los diferentes datos a formatos digitales como sustento de la revolución informática Brunner (1999). La segunda surge de la implementación de las TIC en el diario acontecer de las relaciones sociales de producción y por consiguiente en la dimensión social y cultural, trascendiendo marcos temporales y espaciales. Esta realidad exige el desarrollo y resignificación de competencias de la WEB 2.0 que ningún esquema curricular o modelo pedagógico puede desconocer, así: desarrollo de software libre, los programas de aplicación, las bibliotecas electrónicas, los tesauros, entre

otros, que demanda modelos didácticos y nuevos roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A manera de corolario, el conocimiento es aquella información que puede ser asimilada por la mente humana; en este sentido la información es el medio del conocimiento que interpreta hechos y sucesos con cierta intencionalidad UNESCO (2005).

Obrando en consecuencia, citando a Cabero (2002) la instrumentación debe dejar la impronta de modernización curricular; debe estar provista de herramientas que permitan la simulación de fenómenos, la interactividad que facilite el trabajo en equipo sin restricciones físicas y con la posibilidad de acceder a información en tiempo real, conjugando la ética, la práctica y la reflexión. Complementariamente, acudiendo a Torres (1991), en la transversalidad se le debe adicionar las manifestaciones del currículo oculto que representa un conjunto implícito de elementos de corte axiológico, que los discentes acogerán para actuar en la dimensión social, toda vez que un importante componente de lo que se enseña y se aprende se encuentra al margen de lo contemplado en el currículo formal y especialmente en el real. Empero, es menester aclarar que el currículo oculto no debe suscitarse por inercia sino en el resultado de la intencionalidad que subyace en el modelo pedagógico y didáctico que permite comprender la complejidad del estudiante, que tiene lugar fuera de los ambientes educativos tradicionales, sin que necesariamente sea susceptible de explicitarse como metas educativas. Para Bourdieu (1990) el currículo oculto funciona como “estructuras estructurantes” que trasciende el raciocinio de estudiantes y profesores pero que se debe aprovechar de manera proactiva para hacer visible lo oculto, con el fin de que se torne perceptible las experiencias no previstas en la transposición didáctica.

En síntesis, acudiendo a Posner (2002) los criterios para concebir la teoría curricular son en primera medida de corte filosófico, en la dimensión de definir el concepto de hombre a formar; psicológico, en razón que se requiere caracterizar el proceso de formación para establecer el ritmo que debe generarse el aprendizaje; sociológica, en aras de propiciar el encuentro dialogante estudiante y profesor, con el propósito de dirimir de manera divergente el interrogante del epicentro del proceso educativo: ¿discente o docente? que engloba las estrategias metodológicas y técnicas utilizables; y evaluativas, en la visión del desarrollo de competencias.

En definitiva, la implementación, seguimiento y estudio de los criterios referidos se constituyen en la inspiración de la investigación curricular en razón que se correlacionan con la evolución y tendencias orientadas a forjar teoría en esta materia.

1.3.2.1. Enfoques Curriculares.

- Currículo Técnico. Se inscribe en el paradigma positivista, de acuerdo a Carr (1990), es la expresión de la pedagogía por objetivos, explica que la educación como natural y externa a los sujetos que la protagonizan, en consecuencia, concluye que es susceptible de planificar. Es viable señalar que se constituye en la simplificación de la teoría educativa en ciencia aplicada; es la reducción ideológica a una racionalidad instrumental, por consiguiente, privilegia la reproducción social y un medio para perseguir fines (Tyler. 1949).

De acuerdo a Ruiz (1996), este enfoque se sustenta en el paradigma positivista y la psicología conductista. Además de Tyler, Boom figura como el autor más connotado de este enfoque en cuya taxonomía conjuga categorías como conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Desde la óptica de Tyler, se destaca el análisis de los propósitos y objetivo, la selección y organización de contenidos, las vivencias y la evaluación del aprendizaje y del mismo currículo. El autor citado explica que el enfoque en referencia es la imagen del modelo de gestión industrial trasladado a la esfera educativa, por tal motivo puede ser explicado como una instrumentalización del currículo, se dirige por una vertiente eficientista en cuya didáctica subyacen los objetivos y la evaluación como factores determinantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castante y Braga. 1995)

En este sentido, se concluye que, en la particularidad de las ciencias económicas y administrativas, si bien se requiere adoptar herramientas tecnológicas, se debe evitar que el currículo tome un carácter instrumental e impedir a toda costa centrarse en la enseñanza per se del recurso y más bien focalizarse en la agregación del mismo como estrategia pedagógica. Es decir, deben asumirse como técnicas que deben ser contextualizadas y por lo tanto no deben ser aprendidas de forma mecánica y reproductiva. El anterior argumento explica la razón de concebir el currículo como conocimiento por transmitir y en la tendencia a confundirlo en la maraña del imaginario asignaturista.

Estebaranz (1994), se expone la crítica que realizan los expertos a este enfoque. Inicia reconociendo aspectos positivos, como el de su fácil adaptación a ciertos cursos y cierto nivel de enseñanza por seguir una secuencia lógica, racional y proclive a la

evaluación. Pero, de otra parte, también sintetiza ciertos cuestionamientos, señala que no permite justificar de manera solvente la priorización de objetivos y margina los aprendizajes no intencionados que en definitiva ocurren. Adicionalmente, la crítica más álgida se resume al identificar que la transposición didáctica puede reducirse a una simple técnica alejada del contexto social. Por su parte Stenhouse (1993) realiza una diatriba académica en el sentido de cuestionar el enfoque técnico por ser una simplificación instruccional y conductual del currículo.

1.3.2.2. Enfoque Práctico.

Se clasifica en el paradigma fenomenológico, surge como constructo opuesto al enfoque técnico, enarbolando el discurso del binomio teoría y contexto, en el entendido que no es oportuno homogenizar los objetivos y la praxis educativa, en virtud que la complejidad del ser humano es una realidad innegable; del anterior argumento se discurre que el currículo debe construirse en el ámbito de la pluralidad y la diferencia (Arancibia. 2001); así, en la arquitectura curricular práctica, en contraposición al técnico, sus propósitos se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no en un producto. Al respecto, Carr y Kemmis (1988) argumenta el ámbito constructivista del currículo elaborado desde las realidades concretas. Estos autores enfatizan que los objetivos y las técnicas en particular deben ser concebidas como pautas orientadoras y apoyo a los criterios que sustentan el discernimiento profesional.

El principal exponente de este enfoque es Schwab, al respecto de los postulados que defiende este autor, resumiendo a Kemmis (1993), se destaca que la razón pragmática subordina la técnica, dado que esta última implica simples procesos y procedimientos y la primera exige pensamiento crítico y juicio práctico. Schwab (1978) se opone a la planificación centrada en los objetivos y destaca que el espíritu del diseño curricular es reflexionar sobre los principios que guían la acción. El autor antedicho acepta la realidad pragmática del currículo y expresa escepticismo de establecer cuerpos teóricos al servicio de la práctica si se elude la convergencia del discente, docente, entorno y el ámbito, al menos, interdisciplinar de enseñanza y aprendizaje; al respecto, complementariamente, Estébaranz (1994) destaca la estructura sustantiva, es decir los conceptos de las disciplinas y la estructura sintáctica, catalogada como los métodos de relación dialéctica e integral utilizados para producir conocimiento.

Respecto al enfoque en referencia Braga (1999), asume el currículo como el escenario de interacción humana y ética del análisis crítico en el aula, cuya evaluación, afirma, es especialmente cualitativa. Conjuntamente, de Elliott (2004) se puede condensar que los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la investigación, sólo tienen sentido en la práctica, porque únicamente la investigación acción permite resolver los problemas de la cotidianidad pragmática de la educación. En consecuencia, se deduce que bajo el esquema en comento la teoría se constituye en la fuente y en el timonel para la acción; de hecho, el currículo es expresión de práctica y los objetivos son catalogados como senderos para la praxis.

Reid (1978) se refiere a las limitantes del enfoque práctico en donde se identifica que los medios y los fines son igualmente de escabrosos; el autor realiza un discernimiento y concluye que si bien los valores deben considerarse relevantes, éstos no determinan la acción, asume que es exegético generar un quehacer apropiado por los actores sociales y por ende reflexiva, sin las ataduras determinísticas de las normas. Así, la flexibilidad curricular es la piedra angular del éxito de su implementación y en la mayoría de universidades su alcance aún es limitado. Además, Kemmis (1988) permite establecer que un enfoque de tal connotación exige que los docentes y demás estamentos estén empoderados sobre los valores, teoría, práctica educativa y especialmente que sean dominadores del debate y deliberación pragmática.

1.3.2.3. Enfoque Sociocrítico.

Es el enfoque emancipador, crítico, problémico y dialéctico por excelencia, se constituye en una alternativa a los enfoques antes referidos, es el que evidencia mayor conformidad entre la teoría y la práctica. Tiene sus orígenes en la teoría comunicacional de Habermas y en la escuela crítica alemana de Frankfurt (Arancibia, 2001). Autores como Giroux (1992) explica que de este enfoque se analizan cualitativamente los factores de cambio sociales. Los representantes más connotados de este paradigma social educativo son Stenhouse, Giroux, Kemmis, Apple y Carr. (Elliot. 1991), señala que el esquema curricular crítico tiene espacios de intersección con el práctico al asumir que el docente es el mentor de su metacognición a partir de la investigación de su propia práctica. Habría que decir también, acudiendo a Braga (1999), que desde la concepción curricular el interés técnico no es

concurrente ni compatible con el práctico y en consecuencia se encuentra en total discrepancia con el crítico.

Citando a Carr y Kemmis (1988), la realidad se entiende construida socialmente y pretende emancipar a los individuos de la dominación del reduccionismo del positivismo, así las cosas, el currículo es homologado como la propia práctica del docente en concordancia con su cosmovisión, acciones y ejecuciones pedagógicas y didácticas en el ámbito de la investigación acción. Por lo tanto, se convierte en un imperativo que los educadores protagonicen la función sustantiva aludida desde la singularidad de su labor docente.

Para Ruiz (1996) el currículo debe promover la crítica ideológica; debe ser el sustrato de la reflexión colectiva en su desarrollo y diseño. Se debe agregar que según el análisis realizado por Freire (1997) que el currículo en la pedagogía crítica sitúa en contienda académica a estudiantes y docentes e invita a intervenir los problemas de la realidad en la que habitan y es por esta razón que la fuente natural de los contenidos es la condiciones del contexto. Todo esto parece confirmar que la praxis gravita entre la reflexión y la acción. Dicho lo anterior, esta concepción curricular implica trabajar en equipo con toda la comunidad educativa en el objeto y sujeto de transformación.

Conviene subrayar que la praxis se desarrolla en el la dinámica sistémica del mundo social y cultural, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje coexistan en la relación dialéctica entre discente y docente, en donde el aprendizaje es la expresión de autonomía para el estudiante, dando lugar a una reflexión crítica y a una construcción de significados que se construye socialmente, cuyos factores de cambio seleccionados deben ser incluidos como contenidos curriculares que se instauran como representaciones de la interpretación del mundo y que no necesariamente son verdades reveladas.

Dicha reflexión señala que todos los aspectos incluidos en el currículum son contenidos culturales, es decir, representaciones e interpretaciones del mundo natural o social que no constituyen necesariamente verdades completas. Concluyendo en este razonamiento, sintetizando a Carr y Kemmis (1988), es preciso minimizar las concepciones positivistas respecto a la racionalidad, objetividad y verdad; fomentar las categorías interpretativas de los docentes y a la vez proporcionar los medios para identificar las

interpretaciones potencialmente distorsionadas y establecer los elementos de juicio para redireccionarlas.

A manera de cierre, en menester mencionar que la realidad institucional y la complejidad de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en barricada para la implementación de este enfoque (Goyes y Uscátegui. 2000).

1.4. LINEAMIENTOS DE MODELO PEDAGÓGICO PRESENTES EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS PROGRAMAS.

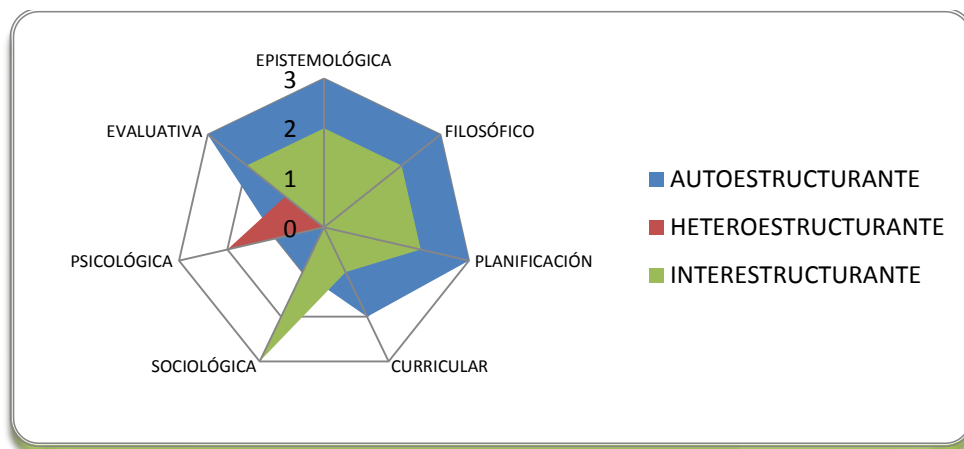
Con el fin de identificar los rasgos de modelo pedagógico presentes en los Proyectos Educativos de los Programas –PEP- de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño, se decidió interpretar el conjunto de parámetros que los determinan, analizando las siguientes dimensiones: epistemológica, filosófica, planificación escolar, curricular, sociológica, psicológica y evaluativa, las cuales se las asoció con factores determinantes de los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, según el análisis hermenéutico presentado en la metodología; a dicha asociación se le fijó una escala de correspondencia entre 0 a 3, en donde 0, significa una relación nula, 1 débil, 2 media y 3 fuerte. En este orden de ideas, la opción cuya puntuación es la más alta representará el modelo o los lineamientos pedagógicos predominantes.

1.4.1. Proyecto Educativo del Programa de Administración de Empresas

De acuerdo a los resultados del Anexo 2³, el programa de Administración de Empresas no se inscribe de manera expresa en un modelo pedagógico, empero señalan que la corriente crítica y la pedagogía problémica cumplen esa función. En términos generales, como se puede observar en el Gráfico 1.

³ Instrumento, en donde se consignaron los fragmentos extraídos de los PEP de cada uno de los programas académicos objeto de estudio, relacionados con las dimensiones epistemológica, filosófica, planificación escolar, curricular, sociológica, psicológica y evaluativa, las cuales fueron tomadas textualmente con la intención de clasificarlos en los diferentes modelos pedagógicos: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante.

Gráfico 1. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Administración de Empresas.



Fuente: Elaboración Propia. Software Excel. Se observa la evaluación de las dimensiones correspondientes, permiten visualizar que tiene un fuerte sesgo constructivista, seguido de manera preponderante por un marcado espacio interestructurante, dejando rezagada ciertas trazas tradicionales y conductistas.

Desde la concepción epistemológica se identifica que se adhiere al materialismo dialéctico, especialmente, porque tiene como criterio la práctica humana y se asume que el conocimiento posee como única constante el cambio; es evidente que se presenta una propuesta curricular sensible a la evolución del conocimiento y a un mundo cuya realidad estructural presentan grandes disrupciones, de modo que se tiene claro que la actual generación de profesores y discentes debe resolver nuevos interrogantes. En concordancia con esta línea de pensamiento, en el PEP se establece dos principios fundamentales: la Autonomía Universitaria y la Libertad de Cátedra.

En la esfera filosófica, es posible interpretar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se alinean con el pensamiento crítico, en consonancia con su postura epistemológica. Conjuntamente, se destaca el desafío de llevar a cabo, especialmente para la región de su área de influencia, una educación superior con transformaciones relacionadas con el cambio axiológico y las exigencias de una vertiginosa dinámica coyuntural.

En este sentido, desde la planificación, es congruente con las bases teóricas que sustentan a la pedagogía problémica, sin sustraerse de la concepción de la didáctica integral, sistémica y contextualizada, necesaria en la función docente. Se infiere la presencia de un modelo didáctico concurrente con las pedagogías activas, particularmente

se alude a la enseñanza por descubrimiento y construcción que se contrapone a la estrategia expositiva. Esta reflexión coincide con Iglesias (2002), en el sentido de que la mejor posibilidad de aprender se presenta cuando el conocimiento previo es activado para incorporar nuevas experiencias, en contextos similares en el que se implementará en el campo profesional. Así las cosas, se destaca que en el PEP se ostenta nuevos esquemas para aprender a aprender, aprender ser, aprender a hacer y aprender a emprender.

En la dimensión curricular, se observa un enfoque con características tanto técnicas como prácticas, aunque esta mixtura puede resultar en confrontación, en razón que el enfoque práctico se clasifica en el paradigma fenomenológico y surge como constructo opuesto al enfoque técnico, enarbolando el discurso del binomio teoría y contexto, en el entendido que no es oportuno homogenizar los objetivos y la praxis educativa, ya que la complejidad del ser humano es una realidad innegable, así, en la arquitectura curricular práctica, en contraposición a la técnico, sus propósitos se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no en un producto.

En cuanto a la dimensión sociológica, se afirma que el centro del proceso de aprendizaje es el estudiante, aunque en la direccionalidad del proceso educativo se presenta como dialogal. Se exalta el impacto del encuentro de la experiencia del otro, pero en especial la significancia del choque con la propia vivencia, de tal manera que se generará un diálogo y una síntesis intersubjetiva, es decir, se propone un encuentro interaccional, cercano, simétrico, responsable y emancipador.

En el campo psicológico, se reflexiona que en la Universidad existe una pluralidad de individuos, cada uno con un estilo cognitivo, afectivo y vincular; con un cúmulo de expectativas diferentes y hasta opuestas entre sí, que pretenden dialogar y generar un conocimiento de ese encuentro comunicativo, de ahí que se presenta aun docente mentor del interés espontáneo por el conocimiento.

En términos de evaluación, se presenta como un aspecto central de la formación del administrador de empresas; se maximiza la retroalimentación y la autorreflexión del docente y discente, para que cada actor asuma un rol consiente y exprese las inquietudes de los aspectos que debe modificar, aprender o fortalecer. Evidentemente, se esgrime la evaluación integral del estudiante, empero, no se explica cómo se monitoreará el desarrollo

de las competencias definidas, ya que se encuentran líneas difusas del seguimiento a la estrategia cognitiva para regular los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La síntesis del análisis se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Administración de Empresas.

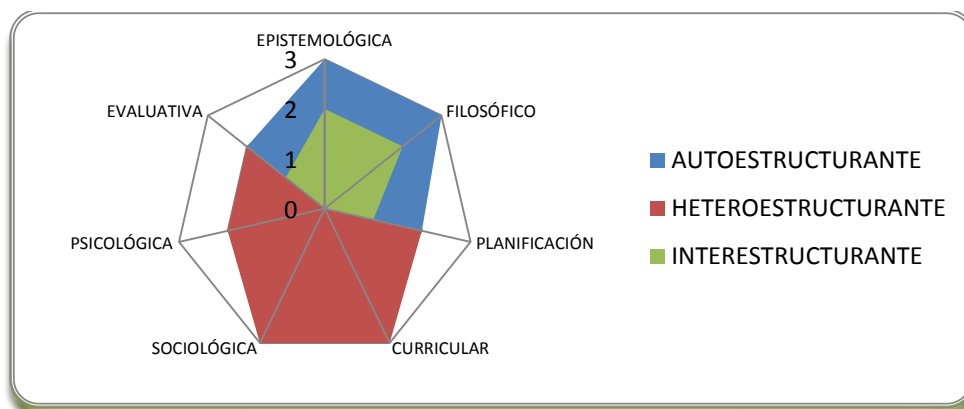
DIMENSIÓN	FACTOR CRÍTICO	HETEROESTRUCTURANTE	AUTOESTRUCTURANTE	INTERESTRUCTURANTE
Epistemológica	Materialismo Dialéctico	0	3	2
Filosófico	Pensamiento Crítico	0	3	2
Planificación	Pedagogía Problémica	0	3	2
Curricular	Técnico-Práctico	1	2	1
Sociológica	Dialogal	0	1	3
Psicológica	Flexibilidad Curricular	2	1	0
Evaluativa	Integral	1	3	2
	Total	4	16	12

Fuente: Elaboración Propia.

1.4.2. Proyecto Educativo del Programa de Contaduría Pública

El programa de Contaduría Pública, asume que su modelo pedagógico es problematizador; al respecto, según De Zubiría (2003), dicha alternativa no se la puede catalogar como modelo sino como didáctica, la cual es clasificado por el autor como contemporánea dentro del grupo de la estructural cognitiva y el ABP, en las didácticas funcionales. Al margen de la anterior observación, tomando como criterio de interpretación los elementos textuales del Anexo 2, como se presenta en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Contaduría Pública.



Fuente: Elaboración Propia. Software Excel. En este esquema se identifica un fuerte sesgo heteroestructurante, con lineamientos autoestructurantes, particularmente en lo que respecta a la dimensión epistemológica, filosófica y evaluativa, aunque se avizora que existe un asomo de un espacio interestructurante, que seguramente ha venido evolucionando a la par del acontecer del programa académico.

Considerando la dimensión epistemológica, en el PEP se propone una conjunción entre la corriente crítica y el constructivismo. La primera se presenta como expresión emancipadora y medio de reflexión y pensamiento crítico; alude la participación en la transformación social y el redireccionamiento de la visión tradicional de la pedagogía, comprometiéndose en reorientar el saber, ser y el hacer de la disciplina. En segunda, señala su adhesión a los lineamientos pedagógicos autoestructurantes, reivindicando la autonomía, la crítica y la reflexión que debe ser puesto en escena en la función docencia, privilegiando la configuración del aprender a aprender permanentemente, sin soslayar la posibilidad interestructurante de aprender a convivir a través del diálogo; en este orden de ideas, plantea un reto al cuerpo de docentes para asumir un rol de liderazgo, en un papel de mentores de procesos proclives a la significancia.

Abordando el escenario filosófico, en el documento base se reflexiona sobre la complejidad y pedagogía al interior de la Universidad; puntualmente, se asume la pluralidad de entender las disciplinas fundantes de la contaduría pública en virtud que el mundo es dinámico y cambiante, razón por la cual exige esfuerzos para construir y constituir procesos de enseñanza y aprendizaje dispuestos a renovarse y reinventarse, para salir de los marcos estrechos de la pedagogía tradicional. En este contexto, se destaca que

se evidencia la preocupación de construir la vida intelectual de los docentes, estudiantes y de la universidad misma; se deduce que existe conciencia que en la Universidad no se habita para esterilizar procesos de enseñanza y aprendizaje, sino de existir para saber y aprender en el multiverso. Así mismo, se colige, según Corominas y Vincens (2006) que en este programa académico no admite la predominancia de un único estatuto científico válido; de hecho, de acuerdo a Candiotti (2009), cada día pierde vigencia la epistemología centrada en los criterios de demarcación, por lo tanto, desde la complejidad reconoce otras formas de entender la ciencia.

En cuanto a la planificación, se concluye que el programa se diversifica en una postura ecléctica; apreciación concurrente con su visión filosófica, en razón de ser consecuentes en que encasillarse en un solo modelo pedagógico no siempre se ajusta a la realidad educativa de un programa académico; es más, contar con una amplia gama de alternativas pedagógicas permite mayores opciones de solución a situaciones recurrentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante esta conjetura es oportuno mencionar que no existe una interpretación consensuada de las bondades del eclecticismo, dado que algunos autores lo consideran como una limitante epistemológica y otros eruditos lo catalogan como un logro, porque se asumen los aspectos más significativos de diferentes constructos. Es así que, desde la vertiente filosófica, es calificado como el intento inútil de conciliar elementos mutuamente excluyentes; en cambio, desde la psicología, es la selección y organización natural extraídos de rasgos compatibles para formar un sistema con lineamientos hologramáticos que no debe ser confundido con el sincretismo o intento acrítico de combinar sistemas incompatibles, (Ortiz, 2000).

En la dimensión curricular se observa una pedagogía por objetivos; tal vez por sus características disciplinares es posible deducir que en ciertos espacios académicos simplifica los preceptos educativos a ciencia aplicada, de ahí que es posible avizorar que dentro de la convergencia teórica en la que se sustenta se encuentran trazas del paradigma positivista y la psicología conductista. Se encontró en ciertos segmentos de la estructura curricular, que esta se asemeja al modelo de gestión industrial, por lo cual es susceptible de ser catalogado como una instrumentalización de esta, la cual posiblemente se orienta por una vertiente eficientista, en cuya didáctica subyacen los objetivos y la evaluación como

factores determinantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se concluye que predomina rasgo marcados del enfoque curricular técnico.

En lo sociológico, a pesar de que se hace apología a los lineamientos del modelo pedagógico autoestructurante, sobresalen iniciativas que aluden a la reproducción del saber; seguramente, el contexto disciplinar del programa exhorta a que predomine la escuela transmisionista, en donde la acción y el rol del docente es magistrocentrico. También se infiere, según algunas líneas del PEP, que la transposición didáctica es externa al estudiante y la maximización de la enseñanza es la alternativa de garantizar su asimilación. Además, se colige la existencia de un método que pondera el papel predominante del docente, cuya característica fundamental se rige por los contenidos, conceptos y saberes al margen del estudiante. No obstante, esa pugna entre identificar un estudiante objeto y un estudiante autónomo, tiene una contrapartida que vislumbra un recorrido tendiente a eclipsar paulatinamente el evento pedagógico desencadenado sobre el sujeto que aprende, para construir un escenario en donde se asume que predominará una educación autoagenciada, que es liberada sobre el educativo por sí mismo.

En la dimensión psicológica, en el PEP se presenta una propuesta comprensiva del universitario, empero, en el documento no se menciona aspectos de orden cognitivo o afectivo; sin embargo, se argumenta que la flexibilidad, con sus diferentes trayectorias, coadyuva las limitantes presentes en los ritmos de aprendizaje que hacen parte del universo que constituye la realidad de cada estudiante, situación que se explica desde la percepción del discente como individuo con necesidades y habilidades muy singulares.

En términos de evaluación, la síntesis realizada admite pensar que se concibe como un espacio formativo que busca posicionar en el docente y discente un pensamiento crítico y un espíritu ético, que supera la racionalidad de calificar una inerte instrumentalidad. De hecho, se presenta como parte de los procesos y procedimientos que permiten lograr los propósitos de formación, aunque la limitante se centra en no vislumbrar cursos de acción que permitan la reorientación del desarrollo de las competencias integrales a partir de los indicadores que señala el estatuto estudiantil.

Los resultados de la revisión documental se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Contaduría Pública.

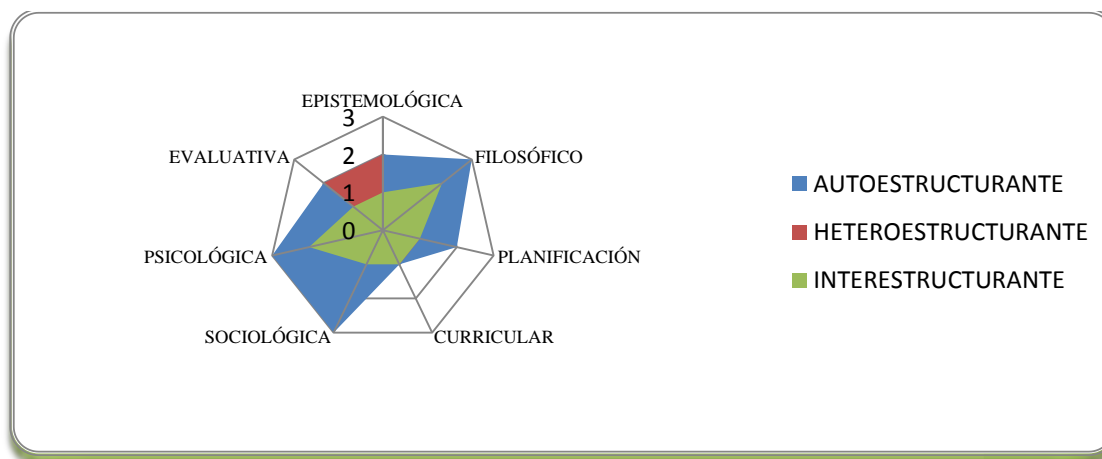
DIMENSIÓN	FACTOR CRÍTICO	HETEROESTRUCTURANTE	AUTOESTRUCTURANTE	INTERESTRUCTURANTE
Epistemológica	Constructivismo	0	3	2
Filosófico	Complejidad	0	3	2
Planificación	Eclético	2	2	1
Curricular	Técnico	3	0	0
Sociológica	Centrado En El Docente	3	1	0
Psicológica	Flexibilidad Curricular	2	1	0
Evaluativa	Integral	2	2	1
Total		12	12	6

Fuente: Elaboración Propia.

1.4.3. Proyecto Educativo del Programa de Comercio Internacional

El programa de Comercio Internacional plantea que su modelo pedagógico es problematizador; lo cual como ya se ha esclarecido no se la puede catalogar como modelo sino como didáctica contemporánea estructural cognitiva. No obstante, el consolidado de las dimensiones, ver Anexo 2, permiten identificar que sobresalen los lineamientos de un modelo pedagógico autoestructurante, como se presenta en el gráfico 3;

Gráfico 3. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Comercio Internacional.



Fuente: Elaboración Propia. Software Excel, Permite identificar que sobresalen los lineamientos de un modelo pedagógico auto-estructurante, también se identifica un importante espacio interestructurante, particularmente en las dimensiones psicológica y filosófica. De otra parte, aunque con un espacio reducido, se encontró que desde la evaluación y lo epistemológica persisten un espacio heteroestructurante.

Se identificó que la dimensión epistemológica se sustenta en el positivismo, en lo sociocrítico y en la hermenéutica. La anterior postura es eventualmente cuestionable debido a la dificultad de integrar y complementar el paradigma positivista centrado en lo cuantitativo hasta el polo opuesto del constructivismo, en una mixtura que recorre todas las gamas epistemológicas. Sin embargo, es susceptible de interpretar que desde la apertura que implica una complejidad implícita se esté avanzando en la adopción de un paradigma epistemológico ecléctico, cuya pluralidad de poder ser puesta en escena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiría de manera más expedita una sinergia transdisciplinaria, cuya integralidad admitiría consolidar un modelo pedagógico dialogante.

En la esfera filosófica se focaliza argumentos del materialismo dialéctico, de cuya postura se infiere que en el programa de Comercio Internacional pretende explicar desde esta postura los fenómenos económicos, políticos y sociales de la globalización, con lo cual posibilita que se la asuma de manera global e integradora, favoreciendo el pensamiento crítico y la sensibilidad social, liberando las mentes de los educandos. Ahora bien, si se confronta los anteriores argumentos con la dimensión epistemológica, seguramente quienes estructuraron el PEP pretenden exponer las consideraciones del positivismo, el materialismo dialéctico y lo histórico-hermenéutico, heterogéneas, por cierto, como enfoques del método científico y preponderar su valor para la investigación y la acción educativa con el fin de asumir alternativas pedagógicas novedosas.

En la planificación se privilegia la pedagogía problémica, la cual resulta ventajosa en el contexto del aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, por ende, en el desarrollo de competencias profesionales. Así las cosas, si el nivel de preconcepciones del estudiante es apropiado y los profesores se han apropiado de la metodología, los resultados son los deseados, especialmente si se considera que las ciencias económicas y administrativas se sustentan en campos disciplinares adaptables al constructo problémico. Sin embargo, queda como reflexión que no se alude lo referente a los núcleos problémicos que facilitan definir líneas de investigación alrededor del objeto de transformación, factores críticos de éxito cuando se pretende conjugar al objeto y al sujeto de transformación.

En lo concerniente al plano curricular, se observó elementos predominantes del currículo técnico, identificado por la premisa esbozada entorno a la interacción de contenidos de los cursos, de cuya secuencia se puede deducir que llevado a la práctica en el

aula el aprendizaje es concebido como adquisición, retención, acumulación y reproducción de información, con lo cual es posible reducir la educación a una reiteración de un conocimiento fijo y acabado, basado en objetivos y tal vez evaluada desde la unilateralidad del docente.

En el espacio sociológico, se plantea que el estudiante ocupa el lugar central todo el proceso gravita alrededor de su aprendizaje. Se identificó que la orientación referida se fundamenta en el constructivismo, a partir de la premisa que señala que el conocimiento no es transferible sino es la síntesis de la construcción que hace el propio estudiante. Frente al anterior reto, es preciso forjar educadores dispuestos a esculpir ambientes donde el desarrollo integral del estudiante supere con creces el aprendizaje con el siguiente trinomio: descubrimiento, comprensión y aplicación del conocimiento.

En la dimensión psicológica, en el PEP se presenta una propuesta comprensiva del universitario como un actor dinámico en los procesos de enseñanza y aprendizaje; además, expresa el compromiso que al respecto debe tener el docente de cara a los retos cognoscitivos y afectivos. Lo anterior permite concluir que se tiene sensibilidad sobre el multiverso en el que habita el estudiante y su correlación con sus ritmos de aprendizaje.

En el escenario evaluativo, se encontró que la focalizan en el seguimiento de la autogestión formativa y se constituye en la guía del proceso pedagógico. Sin embargo, no se puede omitir que también la asumen como un instrumento para calificar objetivos de las llamadas “asignaturas”, sesgándose en los momentos finales del proceso, desdibujando los propósitos de evaluación mencionados. Adicionalmente, no se identificó las estrategias que permitan que la evaluación sea el medio para coordinar las acciones para que el enseñar y el aprender sucedan sincronizadamente; en consecuencia, la disyuntiva a intervenir se centra en propender por los resultados del aprendizaje o en construir las relaciones para aprender.

Los resultados del análisis interpretativo se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Comercio Internacional.

DIMENSIÓN	FACTOR CRÍTICO	HETEROESTRUCTURANTE	AUTOESTRUCTURANTE	INTERESTRUCTURANTE
Epistemológica	Positivismo-Crítico Social-Hermenéutica	2	2	1
Filosófico	Materialismo Dialéctico	0	3	2
Planificación	Pedagogía Problemática	1	2	1
Curricular	Técnico	1	1	1
Sociológica	Centrado En El Estudiante	0	3	1
Psicológica	Flexibilidad Curricular	0	3	2
Evaluativa	Integral	2	2	1
	Total	6	16	9

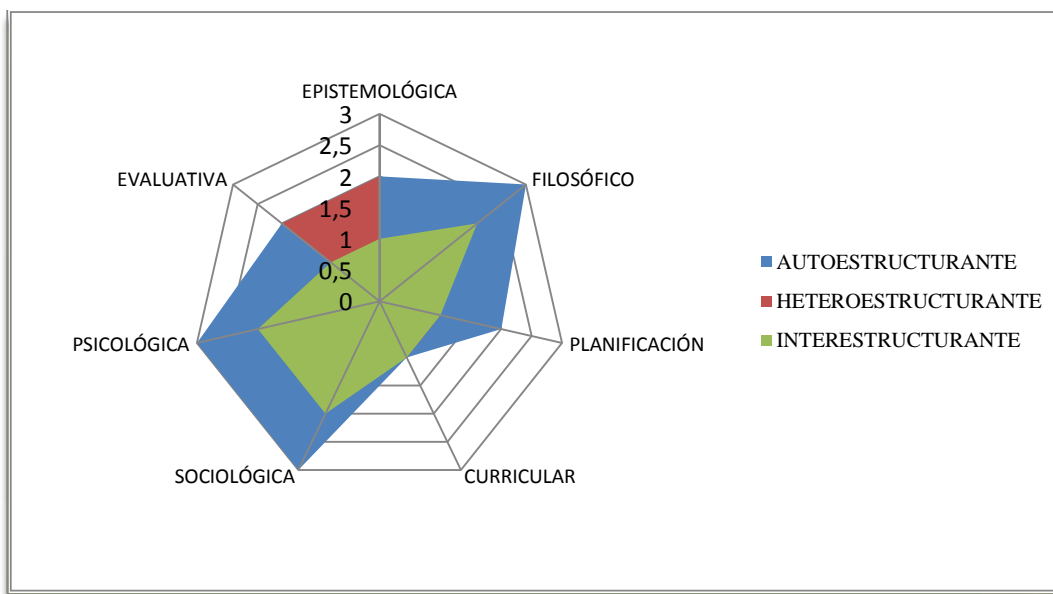
Fuente: Elaboración Propia.

1.4.4. Proyecto Educativo del Programa de Mercadeo

El programa de Mercadeo plantea que su modelo pedagógico es problematizador; lo cual como ya se ha señalado, no se lo puede catalogar como modelo sino como didáctica contemporánea estructural cognitiva. No obstante, el consolidado de las dimensiones de la revisión documental del Anexo 2, permiten identificar que sobresalen los lineamientos de un modelo pedagógico autoestructurante, como se presenta en el gráfico 4.

Es oportuno mencionar que, en este espacio de interpretación y reflexión, considerando la total afinidad con las observaciones encontradas en el PEP del programa de Comercio Internacional, no se abordarán las siguientes dimensiones: curricular, sociológica psicológica y evaluativa. En relación a las dimensiones epistemológica, filosófica y de planificación, a pesar de tener elementos comunes, se decidió agregar ciertas apreciaciones asumidas como complementarias.

Gráfico 4. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Mercadeo.



Fuente: Elaboración Propia. Software Excel. Permiten identificar que sobresalen los lineamientos de un modelo pedagógico autoestructurante también se identifica un importante espacio interestructurante, particularmente en las dimensiones psicológica y filosófica. De otra parte, aunque con un espacio reducido, se encontró que desde la evaluación y lo epistemológica, persiste un espacio heteroestructurante.

En la dimensión epistemológica, seguramente en una línea conductora de la unidad académica en la que se inscriben, al igual que en el programa de Comercio Internacional, se sustenta en el positivismo, en el paradigma sociocrítico y en la hermenéutica. Al respecto, además de las reflexiones realizadas en el PEP del programa antedicho, es menester preguntarse, según lo afirma Merani (1983) qué si ese intento conciliador de naturaleza discordantes por medio de la adopción y adaptación selectiva, permiten dentro del alcance de lo posible y de lo deseable, construir un fundamento epistemológico consistente para apropiarlos en la praxis de las funciones sustantivas. En este orden de ideas, es oportuno invitar a la reflexión de la conveniencia de un eventual eclecticismo, en virtud que Vigotsky (1991) plantea que los intentos eclécticos de sincronizar elementos heterogéneos, de distinta naturaleza y origen científico se alejan del precepto de la sistematicidad y genera una irrupción brusca de sus bondades que se asumen dispuestas en favor del acto educativo.

Así las cosas, la una postura ecléctica es eventualmente cuestionable debido a la dificultad de integrar y complementar el paradigma positivista centrado en lo cuantitativo hasta la antípoda del constructivismo, en una mixtura que recorre todas las gamas

epistemológicas, tal vez mutuamente excluyentes. Sin embargo, es susceptible de interpretar que desde la apertura que implica una complejidad implícita en los lineamientos pedagógicos, se esté avanzando en el reto de avanzar en la adopción de un paradigma epistemológico ecléctico, cuya pluralidad, al lograr ser puesta en escena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiría una ruta propicia para sortear una eventual entropía interdisciplinaria, cuya sistematicidad permitiría consolidar un modelo pedagógico dialogante.

En la esfera filosófica se focaliza argumentos en el materialismo dialéctico, que además de las planteadas en el programa de Comercio Internacional, se deduce que obedece a plantear una posición crítica que está sufriendo daños colaterales irreversibles en la era de la globalización económica y de manera especial, en la cultural. En este contexto, es pertinente interpretar que dicha postura filosófica se presenta como un espacio conciliador para que un escenario tan propio del neoliberalismo como lo es el mercadeo, especialmente desde la tendencia consumista, genere un espacio de reflexión para evitar estar bajo el dominio de prácticas potencialmente alienadoras como lo es el mercadeo sin responsabilidad social empresarial.

En la dimensión planificación, como se había anunciado, se enarbola la pedagogía problemática. Así al tenor de los argumentos, articulados a lo planteado en el programa de Comercio Internacional, el propósito de mayor significancia se orienta en la formación y el desarrollo del pensamiento crítico en el cuerpo de docentes y discentes, propuestos para dinamizar cambios en la sociedad, especialmente, de su área de influencia.

Los resultados del análisis hermenéutico se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Mercadeo.

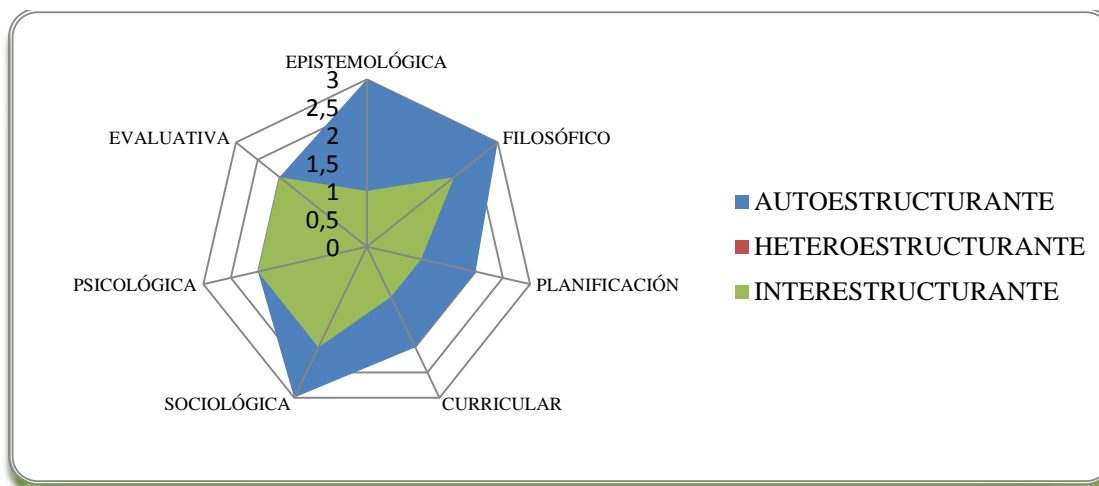
DIMENSIÓN	FACTOR CRÍTICO	HETEROESTRUCTURANTE	AUTOESTRUCTURANTE	INTERESTRUCTURANTE
Epistemológica	Positivismo-Criticosocial-Hermenéutica	2	2	1
Filosófico	Materialismo Dialéctico	0	3	2
Planificación	Pedagogía Problémica	1	2	1
Curricular	Técnico-Práctico-Sociocrítico	1	1	1
Sociológica	Centrado en el estudiante	0	3	2
Psicológica	Flexibilidad Curricular	0	3	2
Evaluativa	Integral	2	2	1
	Total	6	16	10

Fuente: Elaboración Propia.

1.4.5. Proyecto Educativo del Programa de Economía

El programa de Economía plantea en su PEP que no se orienta por un solo paradigma, es más, se puede inferir que también transita por una vertiente ecléctica; sin embargo, como se puede observar en los apartes textuales del Anexo 2, existen indicios que permiten deducir que predominan lineamientos pedagógicos autoestructurantes, con una fuerte tendencia interestructurante, como se esquematiza en el gráfico 5. En este sentido, es importante registrar que es el único programa de la Facultad en el que no se encontró trazas conductistas o de la pedagogía tradicional, en lo que al PEP concierne.

Gráfico 5. Lineamientos de modelo pedagógico identificados en el programa de Economía.



Fuente: Elaboración Propia. Software Excel. Existen indicios que permiten deducir que predominan lineamientos pedagógicos autoestructurantes, con una fuerte tendencia interestructurante

La dimensión epistemológica, es posible interpretar que se procura alejarse de los constructos que tornan abstracta la enseñanza y se plantea un enfoque multiparadigmático en el que se analiza en contexto las corrientes tradicionalmente dominantes, del tal forma que favorece reflexionar al discente, con un realismo pragmático, la misión y visión de la economía, propicio para el desarrollo del pensamiento crítico. Así las cosas, en el PEP, desde los paradigmas alternativos, se propone formar en la creatividad desde la pluralidad, lo cual implica mayor audacia en la formulación y apropiación de los lineamientos pedagógicos, al igual que en la arquitectura de la estructura curricular.

Desde la argumentación filosófica, se concentran argumentos susceptibles de incluirse en constructos que respaldan la economía del desarrollo y la corriente crítica. En este sentido, se encuentran planteamientos que coinciden con su postura paradigmática de implementar procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del pluralismo teórico, para apropiarse en el estudiante diferentes visiones del mundo, generando un análisis crítico en el cual se colige será traducido en las funciones sustantivas. De lo anterior se concluye que el pensamiento crítico es la verdadera medida del alcance del sustento paradigmático, lo cual significa que no es suficiente transmitir conocimientos, si esto fuera posible, sino forjar una masa crítica de nuevas generaciones de economistas que trabajen en el fortalecimiento de la economía del desarrollo, profundizando en los estudios relacionados con el hombre y los problemas sociales, que influyen el trinomio economía, cultura y sociedad. (Payarés y Garnica, 2010)

En relación a la planificación, guardando cierta similitud con el programa de Contaduría Pública; se infiere que el programa adopta una posición ecléctica, lo cual es consecuente con su fundamentación epistemológica y filosófica, aunque la tarea determinante es valorar las posibles contradicciones implícitas en los diferentes constructos, lo cual no quiere decir que sea prudente subyugarse tímidamente a los preceptos de una teoría dominante, lo cual, por la crisis paradigmática es prácticamente imposible en la actualidad. En este orden de ideas, el PEP se aluden a las didácticas contemporáneas y particularmente se advierte un escenario heurístico, que en su conjunto amerita una síntesis que evalúe las eventuales coincidencias, discrepancias y complementos entre sí.

En lo concerniente a la dimensión curricular se propone un enfoque emancipador, crítico, problémico y dialéctico por excelencia, de ahí que se infiere que las funciones sustantivas se disponen a resolver los problemas de la realidad del entorno, por tal motivo asume que la fuente natural de los contenidos deben ser las condiciones del contexto; es decir, la praxis en la que se orienta el programa de Economía gravita entre la reflexión y la acción. De lo anterior se colige que esta concepción curricular implica trabajar en equipo con toda la comunidad educativa en la dimensión del objeto y sujeto de transformación. Conjuntamente, en la concepción de estructura curricular, se tiene como tarea el impregnarle mayor maleabilidad al positivismo y darles cabida a las categorías interpretativas, la cual de por sí ya es una tarea compleja.

En lo sociológico, se identificó que el centro del proceso es el estudiante, quien construye su propio conocimiento mediante el diálogo de lo pensado, para poder debatir sus ideas. Es decir, a pesar de los marcados lineamientos autoestructurantes, es posible identificar una orientación interestructurante, en razón que se alude la coexistencia sistemática entre el docente y el discente, favoreciendo el aprendizaje en primera persona, reconociendo, a diferencia del constructivismo, el papel preponderante del profesor como mediador. Ahora bien, el reto lo constituye la voluntad del docente en ser el mentor de generar una interacción continua, centrándose en el desarrollo integral del estudiante más que en el aprendizaje.

En la dimensión psicológica, no se establece de manera expresa tiempos relacionados con el ritmo de aprendizaje. Aunque se puede inferir que no se ha soslayado ese propósito, toda vez que se hace referencia en mitigar las potenciales limitantes representada en la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje a través de las oportunidades que brinda la pedagogía dialogante que en el PEP se alude. En consecuencia, la condición ineludible se centra en que el profesor reconozca las singularidades individuales de sus estudiantes relacionadas con el desarrollo cognoscitivo, praxiológico y actitudinal.

Se menciona que la evaluación correspondiente a la pedagogía tradicional está desapareciendo, dándole paso a la integralidad de las dimensiones humanas propias de la interestructuración. En este sentido, la evaluación tiene un propósito de conceder al estudiante la oportunidad de seguir aprendiendo de las experiencias significativas de sus

pares y de la que en él acontece. Sin embargo, se puede apreciar huellas conductistas en el esquema de evaluación que presente en el estatuto estudiantil de la Universidad.

Tabla 5. Calificación por puntos del modelo pedagógico identificados en el programa de Economía.

DIMENSIÓN	FACTOR CRÍTICO	HETEROESTRUCTURANTE	AUTOESTRUCTURANTE	INTERESTRUCTURANTE
Epistemológica	Paradigmas Alternativos	0	3	1
Filosófico	Economía Del Desarrollo- Críticosocial	0	3	2
Planificación	Ecléctico	1	2	1
Curricular	Sociocrítico	0	2	1
Sociológica	Centrado en el estudiante	0	3	2
Psicológica	Flexibilidad curricular	0	2	2
Evaluativa	Integral	1	2	2
	Total	2	17	11

Fuente: Elaboración Propia.

1.5. DISCUSIÓN

Antes de reflexionar sobre los hallazgos puntuales del ejercicio interpretativo, es oportuno, a manera de preámbulo, establecer la diferencia entre modelo educativo y modelo pedagógico y las consideraciones sobre el propósito de un PEP.

Es claro que en la categoría del modelo educativo, se aborda las diferentes dimensiones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en todos los contextos de la realidad, bien sea social o individual, es decir, lo educativo es el objeto que existe en dicha interacción. Ahí no solo se consignan los objetivos misionales de la universidad, sino su filosofía educativa que sustenta el PEI, centrándose en diferentes visiones que aluden a la sociedad y sus diferentes actores estratégicos, especialmente en la relación docente y discente.

En conjunto, la categoría del modelo pedagógico asume el compromiso de afrontar lo educativo en dos vertientes: lo históricosocial como entorno y en lo pedagógico como práctica general, a través de la didáctica como herramienta teórica e instrumental, razón por la cual aborda y resignifica lo educativo desde un espacio epistemológico y metodológico.

Lo escrito hasta aquí supone que los modelos pedagógicos buscan en la filosofía de la educación respuestas a cuestionamientos relacionados con la complejidad del ser humano

(Díaz y Quiroz. 2001), en una tarea cuya esencia es armonizar el proceso educativo, en el sentido de determinar qué enseñar, a quiénes y con qué procedimiento (Flórez, 2005).

Por consiguiente, en un PEP se deberá indicar como se asume lo pedagógico en un programa académico, evitando que se limite a una instancia enunciativa, de manera que resulta un ejercicio de reflexión colectiva, en donde los diferentes estamentos se apropian de las implicaciones de implementar una postura pedagógica, así que la tarea no se limita a seleccionar un modelo pedagógico predeterminado, sino a proponer uno que resulta de la realidad en la que habita la Universidad y sus programas académicos.

Así mismo, en el PEP se debe integrar una representación de la realidad desde lo didáctico, consecuente con los lineamientos de modelo pedagógico consensuado en una unidad académica, la cual debe ser una oportunidad de metacognición permanente y no restringirse a la programación de medios educativos para la transposición didáctica.

Conjuntamente, es imperativo reflexionar sobre el proceso evaluativo, el cual debe trascender el criterio discriminatorio de promoción o permanencia, concibiendo una información amplia de las dimensiones humanas del estudiante (Rojas y Ospina, 2011).

En definitiva, estructurar un modelo pedagógico en un PEP implica conjugar la concepción disciplinar con los constructos derivados de la teoría educativa, lo cual no es posible si las de decisiones no tienen implicaciones curriculares, entendidas como el componente estratégico de la política académica, que a su vez deben tornarse visibles en el diseño de programas, que deben ser asumidos con rigor por los actores del proceso.

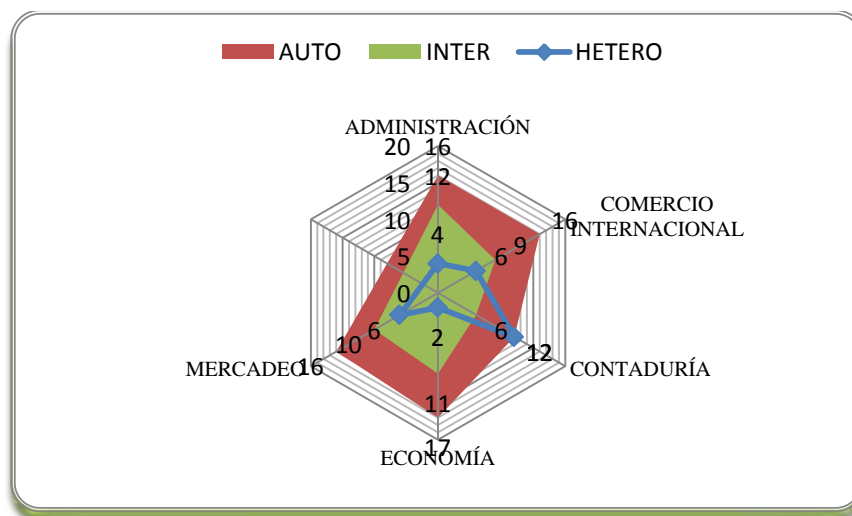
En términos generales, en su estructura y apropiación será preciso procurar que no exista distancia entre el modelo pedagógico consignado en el PEP, frente a los implementados en la transposición didáctica, minimizando la posibilidad de que se realice una mediación pedagógica al margen de los lineamientos que el programa académico haya adoptado y adaptado.

1.5.1. Lineamientos de Modelo Pedagógico: Aporte para una discusión desde la experiencia de las Ciencias Económicas y Administrativas

En los PEP analizados cuando se registra el epígrafe “modelo pedagógico”, se lo relaciona, por lo general con la pedagogía problémica, la cual se ha reiterado es una didáctica estructural cognitiva. Empero los resultados evidencian, a partir de la consideración de los elementos teóricos de categorización deductiva de las dimensiones (Flórez. 1994), que los

lineamientos que predomina en los programas académicos objeto de estudio son de connotación autoestructurante, con tendencia interestructurante y con ciertas huellas heteroestructurantes, ver gráfico 6.

Gráfico 6. Lineamientos de Modelo Pedagógico Predominante en los Programa Académicos de la FACEA



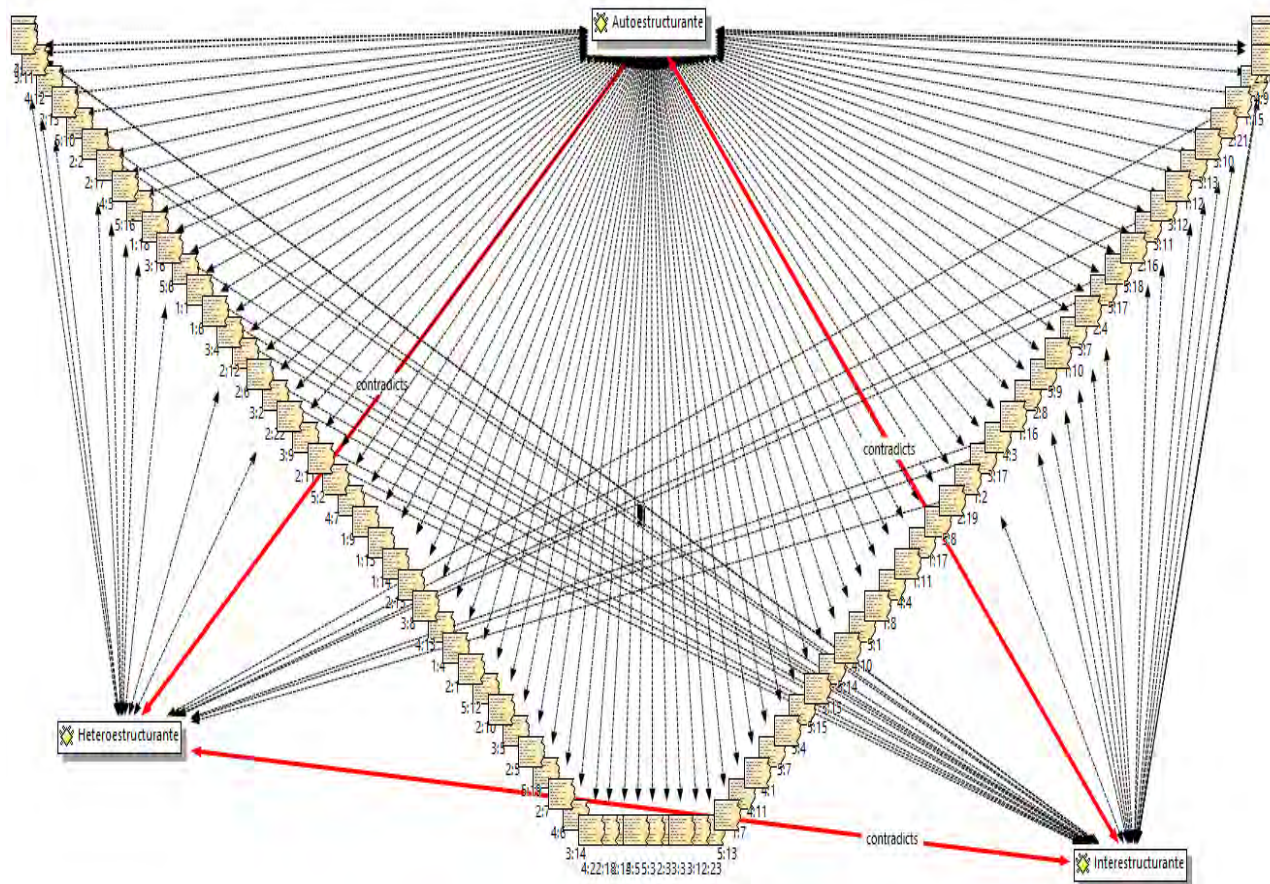
Fuente: Elaboración propia. Los lineamientos que predomina en los programas académicos objeto de estudio son de connotación autoestructurante, con tendencia interestructurante y con ciertas huellas heteroestructurantes.

La anterior observación permite pensar que los diferentes escenarios en los que se grafican los lineamientos de modelo pedagógico son consecuentes con el PEI de la Institución que reza: “[...] , la organización curricular del pregrado y postgrado se adaptará a las necesidades de formación, en cada una de las áreas de las ciencias, las humanidades, la filosofía, las artes, dando posibilidades a las múltiples estructuras curriculares y enfoques pedagógicos, que garanticen la excelencia académica [...]” En este contexto, desde el alcance del PEI, es pertinente la posibilidad de orientarse por la interestructuración, en virtud que en el precitado documento cita: “[...] La Universidad de Nariño se apropia de la pedagogía fundamentada en el diálogo, en lo humano y en la diversidad conceptual; la asume como la disciplina que reflexiona, re-contextualiza, relaciona y busca la convergencia de los saberes para: comprender, explicar y transformar las prácticas educativas y sociales [...]”. (Universidad de Nariño, 2013)

La anterior conclusión se contrastó con la ayuda del análisis en el Software Atlas Ti, como se puede observar en el gráfico 7, con lo cual se corrobora la prevalencia del modelo

pedagógico autoestructurante, evidenciando la presencia de trazas heteroestructurante y una marcada tendencia de avanzar hacia las bondades interestructurantes o pedagogía dialogante.

Gráfico 7, Relación de los Modelos Pedagógicos con los PEP.



Fuente: Elaboración Propia, Software Atlas Ti. Se corrobora la prevalencia del modelo pedagógico autoestructurante, evidenciando la presencia de trazas heteroestructurante y una marcada tendencia de avanzar hacia las bondades interestructurantes o pedagogía dialogante.

Nada de lo expuesto hasta aquí significa que se haya registrado en los PEP de manera expresa alguno de los modelos precitados, más aún, los hallazgos tocan la susceptibilidad de pensar en la existencia de un eclecticismo, que exhorta a concluir que se está gestando una transición hacia una pedagogía dialogante, al menos en el discurso que en el proyecto educativo se consigna.

Ahora bien, como se ha dicho, en los PEP no se evidencien de manera directa un modelo pedagógico en particular, sino que se alude a las corrientes pedagógicas, particularmente se

enfatisa en la corriente crítica, toda vez que se exalta que la educación debe estar al servicio de la transformación social. De hecho, los programas académicos hacen hincapié en el sujeto de transformación, es decir, se destaca al universitario como ser polivalente, capaz de intervenir el objeto de transformación, excepto en el programa de Economía, lo cual no implica que al economista no se le disponga de un espacio pedagógico para que desarrolle competencias integrales, para protagonizar con capacidad crítica la intervención comunitaria.

Los lineamientos autoestructurantes identificados en los documentos revisados, señalan que los programas académicos se focalizan en el constructivismo social, en razón que la realidad figura como una edificación humana del individuo frente a su contexto, sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales.

Se infiere que se acoge aportes de los diversos constructivismos enriquecidos a partir de la teoría sociocrítica, que posibilitan el análisis, el desarrollo y le otorgan un matiz de innovación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Conviene subrayar que, en las distintas estructuras curriculares, los estudiantes son catalogados como forjadores principales de sus propios aprendizajes, pero sin soslayar al docente; se tiene como denominador común a un sujeto de transformación encaminado a encontrar sentido a la interacción educativa en la que participa.

Llama la atención que en los PEP se destaca la actividad constructiva que encausa a los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia su potenciación, en particular, porque en los propósitos y perfiles definidos se proyecta trabajar en un discente innovador y propositivo frente a la realidad económica, social y cultural; es decir, el factor diferencial radica en la acción constructivista derivada del discente, con el liderazgo del profesor, que lo conducen a escenarios no necesariamente previstos en el esquema de planeación.

Desde la dimensión filosófica, psicológica y sociológica, se identifica un constructivismo que esquematiza una alternativa integradora entre motivación y aprendizaje, que favorece a los estudiantes, ya que dinamiza el querer aprender.

En consecuencia, los programas académicos estudiados se están alejando de los modelos transmisionista unidireccionales, aunque no se ha superado las estructuras curriculares cerradas, en donde prevalecen aún los contenidos y los esquemas didácticos basados en la secuenciación, que como lo señala Blumenfeld (2000) limitan el aprendizaje significativo.

Se destaca que los programas en cuestión poseen una posición centrada en el discente, que facilita el aprendizaje autónomo y la metacognición gradual, de ahí que potencializa los intereses,

necesidades y motivaciones del alumno, que a la vez se constituye en un factor determinante para consolidar la humanización de la enseñanza en la ruta de la dimensión socioafectiva.

Ahora bien, es claro que desde la postura constructivista no se admite planteamientos unidireccionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que como lo explica Larochelle y Bednarz (1998) el docente es un mentor y por ende el actor estratégico, para que las construcciones de los discentes se aproximen a la esencia de la arquitectura curricular y logren desarrollar habilidades complejas; sin embargo, no se encuentra en los PEP un plan de acción que permita al profesor apropiarse de las posturas constructivistas, que al mismo tiempo eviten los pseudoposicionamientos proclives a la tergiversación y a la ambigüedad.

Así las cosas, es evidente que el constructivismo no se erige a partir de un decálogo únicamente retórico, sino de directrices orientadoras y marcos interpretativos en donde el profesor y el estudiante se apropien de un trabajo reflexivo y aflore la creatividad, particularmente por parte de los mediadores culturales, para hacer frente a una función docente que es indiscutiblemente prescriptiva, es decir, para cada contexto en particular, con acciones que coadyuven a intervenir las zonas indeterminadas de la práctica docente (Schon. 1993).

En oportuno traer a la palestra de esta discusión, los aportes de Barreto, Gutierrez, Pinilla y Parra (2006), en el sentido de que en cualquier PEP se debe establecer un mecanismo en contexto para que los docentes ejerzan su mediación y permitir, de esta manera, que los estudiantes construyen el conocimiento, siendo un tema álgido lo motivacional y lo afectivo, transcendentales para que genere el cambio conceptual y se maximice la mediación pedagógica, que desde la vertiente autoestructurante, en diversas esferas universitarias se ha visto relegada.

Así mismo, otra realidad que debe ser resuelta es la potencial resistencia al cambio que se genera frente a la reciprocidad educativa que debe existir entre el profesor, el estudiante y el saber (Ocampo, 2002), toda vez que la relación es proclive a ser horizontal. Desde este punto de vista se debe revisar la congruencia de la didáctica frente al constructivismo, que según el enfoque cognitivo es un proceso de construcción y de aprender de manera significativa. Entonces, siguiendo los postulados de Claret (2003) en los PEP se debe plantear esquemas que permitan reflexionar, reproducir, apropiarse y aplicar los diferentes espacios epistemológicos y al mismo tiempo integrar los preconceptos del discente con los conceptos del profesor en un encuentro pedagógico participativo y equilibrado, con una evaluación por procesos, permanente e integral.

En términos generales, llama la atención que de cara al advenimiento de la cuarta revolución industrial no se realice una propuesta constructivista en el diseño didáctico relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación, que favorezca la creación de formas de aprendizaje innovadoras, centradas en el que aprende.

Otro rasgo, aunque menos relevante que el anterior, son los que corresponden a la interestructuración, la cual puede constituirse en una alternativa pertinente, que facilitan la configuración de una síntesis dialógica en un espacio hologramático.

Es importante consignar que todos los programas académicos analizados reconocen que el conocimiento es una construcción externa al aula y que la reiteración cumple una función determinante en la transposición didáctica; a pesar de que los aspectos aludidos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes, que son los rasgos predominantes en ellos. En este sentido, se observa, paradójicamente, que subsisten enfoques magistrocentricos que dificultan superar posibles procesos rutinarios y mecánicos.

Es menester reflexionar que no se ahonda en los cursos alternativos de acción pedagógicos que permitan el encuentro del conocimiento que se construye por fuera del aula y el que debe ser reconstruido de manera activa e interestructurada, a través del diálogo suscitado entre el estudiante, el saber y el docente.

Indiscutiblemente, lo más relevante identificado en los PEP es el hecho de que los profesores se constituyen en los actores estratégicos de enlace frente a la dimensión cognitiva de los discentes, con el propósito de trascender la tarea de transmitir conocimientos, focalizándose en desarrollar en el estudiante su nivel cognitivo, praxiológico y actitudinal, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado.

Además, se debe reflexionar si transitar hacia una pedagogía dialogante implica promover secuencias diferenciales según el ciclo de desarrollo, que de acuerdo a De Zubiría (2011) son contenidos cognitivos, procedimentales y estructuras conceptuales, de orden y de decisión, aspectos que no se encuentran consignados en los PEP.

Por otra parte, los lineamientos más atenuados en los PEP, con excepción del programa de Contaduría Pública, son los que identifican al modelo pedagógico heteroestructurante, cuya limitante potencial es la reducción de la finalidad educativa a la acción “repetición y corrección”, por parte del docente y de la “imitación y copia” por parte del estudiante.

Frente a este panorama, las trazas identificadas deben ser rápidamente superadas porque se oponen al pensamiento crítico y al constructivismo; de hecho, es la antítesis del aprendizaje significativo, en razón que la acción educativa no debe limitarse a copiar el acervo cultural y transmitírselo a un sujeto que se cataloga de transformación, en el que debe prevalecer el desarrollo del pensamiento, que dinamiza el potencial creativo.

Conjuntamente, se observa un peso excesivo destinado a los contenidos y a las informaciones específicas, que normalmente limitan los espacios heurísticos, dado que en este esquema los datos deben ser memorizados, creando una atmósfera rutinaria, mecanicista y concentrada en un aprendizaje frívolo que no logra modificar las representaciones mentales ni el pensamiento de los estudiantes.

Parafraseando la postura de De Zubiría (2011) frente a la pedagogía tradicional, es evidente que la crítica más vertical subyace en la postura anacrónica de los contenidos, toda vez que este enfoque asume que deben perdurar inmodificables en el tiempo.

1.5.2. Consideraciones de la Tendencia Ecléctica y Evaluación de Competencias

A partir del acervo teórico analizado en los PEP, se extrajeron apartes textuales que justifican el entramado teórico de diferentes corrientes. La variedad de posturas pedagógicas asumidas por los programas académicos de la FACEA, permiten deducir la validez de la implementación de un enfoque plurimetodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que admite interpretar que los programas académicos analizados proponen un conjunto de lineamientos que direccionan al docente a la implementación propositiva de un enfoque ecléctico, la cual es una tendencia educativa coherente con la complejidad en la que habita la Universidad del siglo XXI.

Sin embargo, como lo afirma Gagné (1985), el adjudicarse estar en una escuela seleccionadora, exige estar racionalmente organizado y evidenciar sistematicidad, con el fin de evitar asumir en la función docencia arbitrariedades pedagógicas, en virtud que adoptar una posición ecléctica enfrenta al docente como responsable de los lineamientos pedagógicos y de estrategias didácticas que parten de los siguientes principios: selección, secuencia, pertinencia y coherencia (Salazar & Bastidas, 2005).

En este sentido, el docente debe seleccionar estratégicamente las didácticas que se ajusten al contexto psicológico y sociológico de los estudiantes; es decir, debe ser consecuente con sus estilos de aprendizaje. En cuanto a la secuencia, ésta se refiere al orden en el que deberán implementarse las estrategias didácticas, procurando identificar las rupturas más que las

linealidades. En relación a la pertinencia, se alude a la elección de alternativas didácticas que respondan a la realidad pragmáticas de los contextos educativos. En lo concerniente a la coherencia, no es más que la posibilidad de contrastar los contenidos aprendidos en la realidad, en una situación específica, en donde el discente habrá de aplicarlos.

De lo anterior se colige que para la implementación de un enfoque ecléctico se requiere, al igual que en el modelo autoestructurante, conocer minuciosamente las singularidades y el estilo de aprendizaje del estudiante y no se puede dejar de lado la evaluación diagnóstica que permita implementar estrategias para el desarrollo de las competencias integrales; también son relevantes los ámbitos de trasposición didáctica, tomando situaciones de aprendizaje correlacionadas con la cotidianidad del estudiante.

En estos términos, partiendo de la hipótesis que los programas se focalizan con una configuración ecléctica, la decisión es potencialmente acertado, en razón que encasillarse en un solo modelo pedagógico no siempre se ajusta a la realidad educativa de un programa académico; es más, contar una amplia gama de alternativas pedagógicas permite mayores alternativas de solución a situaciones recurrentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Definitivamente, acoger un enfoque ecléctico implica un especial compromiso con las diferentes dimensiones de competencias para que los discentes logren transferir los aprendizajes a contextos reales. El sesgo constructivista que habita en el enfoque plurimetodológico de los PEP, hace más compleja la tarea de poner en escena esta alternativa pedagógica, especialmente si se relaciona con el denominado aprendizaje significativo, que según Novak y Gowin (1988), es la contraposición de los postulados inherentes en el modelo autoestructurante. Así mismo, según los autores ya citados, es importante tener en cuenta que la transposición didáctica es el intercambio de estructuras cognitivas entre el profesor y el estudiante, en donde se establece total diferencia entre conocimiento y aprendizaje, el primero, dice el autor, es público y compartido, el segundo se acoge a la intimidad idiosincrática del estudiante, por lo tanto, se debe pensar en una mediación pedagógica negociada, es decir dialogal, en razón que nadie aprende si no lo desea.

En consecuencia, en toda administración curricular se debe prever, especialmente en las posturas eclécticas, como el docente intervendrá la diferenciación progresiva, es decir cómo debe intervenir para que los preconceptos interactuarán con el nuevo conocimiento para la consolidación de nuevos significados y cómo hacer para que se diferencien progresivamente; conjuntamente, se debe preguntar con qué elementos de juicio cuenta para participar en la

reconciliación integrativa de ideas, conceptos y proposiciones, los cuales deben estar en una permanente reestructuración, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser dinámicos, Moreira (2000).

Considerando el aporte de Castillo (2002) y habiendo planteado ciertos elementos de reflexión de las implicaciones teóricas que sustentan un posible enfoque ecléctico presentes en los PEP, es oportuno pensar en el alcance de la evaluación, cuyos resultados deben ser implementados para la retroalimentación, con el fin de promover el aprendizaje y realizar ajustes a la dimensión del modelo pedagógico que gravita alrededor del episteme de la planeación académica. Por lo expuesto, este enfoque demanda un modelo didáctico que propicie una comunicación en doble vía entre profesor y estudiante, construyendo escenarios de aprendizaje significativo, en donde se intersecten dichos actores con el alcance de la estructura curricular de cada programa.

A modo de cierre, luego de un rápido recorrido por el enfoque ecléctico, es evidente que esta discusión tiene un sesgo constructivista, con la intención de propiciar inquietudes sobre el modelo didáctico que faciliten el desarrollo y evaluación de competencias que den cuenta que el aprendizaje integral de los estudiantes no sólo se transfiera a contextos inmediatos sino a lo largo de la vida. Indudablemente, el enfoque ecléctico y las competencias hilvanan un imperativo de modificar los lineamientos convencionales de enseñar y aprender, ya que es apenas obvio que el objetivo no es acumular conocimientos, sino propender por alcanzar propósitos ligados con el desarrollo humano: cognitivo, valorativo y praxiológico; y en consonancia, un proceso evaluativo plasmado en los PEP que mensione el logro de competencias.

De otra parte, también es oportuno reflexionar acerca de los lineamientos conductistas presentes en los PEP y preguntarse si son pertinentes en la Universidad del siglo XXI. Las posibles respuestas pueden emerger si se parte de la hipótesis que los conceptos de estímulo y respuesta han evolucionado, de tal manera es catalogado como un sistema con una alta organización y estructura (Ribes. 1999). Ahora bien, es posible que para la mayoría de los eruditos el binomio pedagogía tradicional y conductismo podrían llegar a demostrarse vacíos, lo cual no quiere decir que para la psicología educativa deje de tener vigencia, toda vez que ha venido evolucionando. Así, tomando la tesis de Peña (2010), la vertiente conductista no exhorta a repetir los postulados teóricos de Skinner o Watson, sino a indagar por nuevas rutas que permitan

analizar y sintetizar los fenómenos que desde la dimensión conductual se presentan tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

1.6. CONCLUSIONES

Es oportuno iniciara concluyendo que los enfoques teóricos sobre el aprendizaje son: el conductismo, cognoscitivismo y el constructivismo. Así mismo, es de resaltar que el modelo pedagógico es el medio fundamental del PEI y por lo tanto del PEP y su adecuada estructuración e implementación se correlacional con el desarrollo de las funciones sustantivas.

En los PEP analizados, el epígrafe “modelo pedagógico”, se lo asocia con la enseñanza problémica, la cual en sí es una alternativa didáctica. Desde las dimensiones del modelo pedagógico, predomina un esquema autoestructurante; se focalizan en el constructivismo social, aunque se acoge aportes de los diversos constructivismos enriquecidos a partir de la teoría sociocrítica, que posibilitan el análisis, el desarrollo y le otorgan un matiz de innovación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se enfatiza en el sujeto de transformación, encaminado a encontrar sentido a la interacción educativa en la que participa. En este contexto, se identificó una apuesta singular, amplia, en donde se identifican distintas tendencias sobre la manera de cómo desarrollar competencias integrales en los estudiantes, que incluye paradigmas, concepciones, principios, políticas y cursos alternativos de acción para la administración curricular, en consonancia con el PEI de la Universidad de Nariño.

Desde la dimensión filosófica, psicológica y sociológica, se observa un constructivismo que esquematiza una visión integradora entre motivación y aprendizaje, que favorece a los estudiantes, ya que dinamiza el querer aprender; en consecuencia, los programas académicos analizados se están alejando de los modelos transmisionista unidireccionales, aunque no se ha superado las estructuras curriculares cerradas, en donde prevalecen aún los contenidos y los esquemas didácticos basados en la secuenciación.

Se identificó que los programas académicos poseen una posición centrada en el discente, que facilita el aprendizaje autónomo y la metacognición gradual, de ahí que potencializa los intereses, necesidades y motivaciones del estudiante, que a la vez se constituye en un factor determinante para consolidar la humanización de la enseñanza, en la ruta de la dimensión socioafectiva.

Los PEP, en general, son la expresión de una opción académica abierta y flexible, proclive a la metacognición y por lo tanto es susceptible de admitir la autorregulación sobre la

marcha. Empero, cada programa académico se caracteriza por tener enfoque más flexibles que otros.

Los lineamientos identificados guardan cierta coherencia con los campos disciplinarios con los que se articula, asumiendo un compromiso con el desarrollo individual y con los principales problemas de la región de su área de influencia, haciendo de la interacción universitaria un escenario más que dialéctico, dialogal, propendiendo que el discente adquiriera un pensamiento crítico, creativo de la realidad en la que habita.

Se destacan las estrategias que soportan los lineamientos pedagógicos orientados al desarrollo de competencias integrales, superando progresivamente el reduccionismo, adoptando corrientes pedagógicas concurrentes con el deber ser de la Universidad del siglo XXI, en pleno advenimiento de la cuarta revolución industrial, evidenciando criterios educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos y evaluativos acordes a la nueva realidad. En este sentido, dichos lineamientos pretenden cerrar la brecha que genera el verticalismo a partir de la implementación de una transposición didáctica dispuesta a la construcción colectiva del conocimiento.

Otro rasgo, aunque menos relevante que el autoestructurante, son los de connotación interestructurante, que se presentan como alternativa pertinente en la configuración de una síntesis dialógica. Todos los programas académicos analizados reconocen que el conocimiento es una construcción externa al aula y que la repetición cumple una función determinante en la transposición didáctica; a pesar de que los aspectos aludidos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes, que son los rasgos predominantes en ellos; empero, paradójicamente subsisten enfoques magistrocentricos que dificultan superar posibles procesos rutinarios y mecánicos.

En los PEP no se profundiza en las estrategias que permiten el encuentro del conocimiento que se construye por fuera del aula y el que debe ser reconstruido de manera activa e interestructurada, a través del diálogo suscitado entre el estudiante, el saber y el docente. Indiscutiblemente, lo más relevante que se logró identificar en la documentación analizada, se resume en el hecho de que los profesores se constituyen en los actores estratégicos de enlace frente a la dimensión cognitiva de los discentes, con el propósito de trascender la tarea de transmitir conocimientos, focalizándose en desarrollar en el estudiante su nivel cognitivo, praxiológico y actitudinal, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado.

En cuanto a las huellas conductistas, llama la atención la eventual persistencia de una escuela tradicional, potencialmente rutinaria, mecanicista y concentrada en un aprendizaje que puede llegar a ser insubstancial; que no logra modificar las representaciones mentales ni el pensamiento de los estudiantes. Lo anterior no significa que se deba soslayarse la memoria, ya que todo aprendizaje, por su dimensión debe perdurar en ella; en este escenario, la barricada que establece el aprendizaje tradicional es que únicamente quedan guardados en la memoria de corto plazo.

En relación a las trazas conductistas observadas, es importante señalar que para la mayoría de los eruditos el binomio pedagogía tradicional y conductismo podrían llegar a demostrarse anacrónicos, lo cual no quiere decir que para la psicología educativa dejen de tener vigencia, toda vez que ha venido evolucionando. Es decir, no se exhorta a repetir los postulados teóricos de Skinner o Watson, sino a indagar por nuevas rutas que permitan analizar y sintetizar los fenómenos que desde la dimensión conductual se presentan tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

En esta línea variopinta, se deduce que los programas académicos objeto de estudio pretenden estar en consonancia con los acontecimientos científicos y sociales, en la senda de los ideales que las prácticas postmodernas han impregnado en la educación superior.

Se infiere que se está adoptando un currículo de transición, toda vez que el conductismo es progresivamente reemplazado por metodologías integradoras de carácter holístico, que incorporan una pedagogía afectiva y cambio axiológico en el marco de un sesgo constructivista.

Los lineamientos más atenuados en los PEP, con excepción del programa de Contaduría Pública, son los que identifican al modelo pedagógico heteroestructurante, cuya limitante potencial es la reducción de la finalidad educativa a la acción “repetición y corrección”, por parte del docente y de la “imitación y copia” por parte del estudiante. En general, en el documento se observa un peso excesivo destinado a los contenidos y a las informaciones específicas, que normalmente limitan los espacios heurísticos, dado que en este esquema los datos deben ser memorizados, que tal vez no logran modificar las representaciones mentales ni el pensamiento de los estudiantes.

La variedad de posturas pedagógicas asumidas por los programas académicos de la FACEA, permiten deducir la validez de la implementación de un enfoque plurimetodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que admite interpretar que los programas académicos

analizados proponen un conjunto de lineamientos que direccionan al docente a la implementación propositiva de un enfoque ecléctico, la cual es una tendencia educativa válida con la complejidad en la que habita la Universidad del siglo XXI.

1.7. RECOMENDACIONES

Como ejercicio de autorregulación y de reflexión colectiva, desde el PEP, se deberá indicar como se asume lo pedagógico en un programa académico, evitando que se limite a una instancia enunciativa, procurando que los diferentes estamentos se apropien de las implicaciones de implementar una postura pedagógica; así que la tarea no se puede limitar a seleccionar un modelo pedagógico predeterminado, sino a proponer uno que resulta de la realidad en la que habita la Universidad y sus programas académicos. La anterior sugerencia se realiza en el sentido de que en los PEP o en los documentos maestros, es posible consignar lineamientos que no hacen parte de la cotidianidad de los programas académicos.

En términos generales, considerando su estructura y apropiación, es preciso procurar que no exista distancia entre el modelo pedagógico consignado en el PEP, frente a los implementados en la transposición didáctica, minimizando la posibilidad de que se realice una mediación pedagógica al margen de los lineamientos que el programa académico haya adoptado y adaptado; es decir, se debe planear, apropiar y actuar para que lo concerniente al modelo pedagógico no se convierta en un discurso y progresivamente se convierta en la realidad esperada, lo cual no vulnera la libertad de cátedra como derecho constitucional.

En el PEP se debe integrar una representación de la realidad desde lo didáctico, consecuente con los lineamientos de modelo pedagógico consensuado en una unidad académica, la cual debe ser una oportunidad de metacognición permanente.

Es imperativo reflexionar sobre el proceso evaluativo, el cual debe trascender el criterio discriminatorio de promoción o permanencia, generando una información amplia de las dimensiones humanas del estudiante.

Es importante institucionalizar en el espacio destinado en la planeación académica, un trabajo destinado al análisis y discusión de las posturas dialogantes y sus contribuciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para generar modificaciones sistémicas en el cuerpo de docentes que se evidencie en la intervención pedagógica, el diseño de material didáctico, la evaluación, investigación e interacción social.

La propuesta estratégica que se configure debe ser compartida con los estudiantes, de tal manera que tomen una verdadera conciencia del aprendizaje y de los procesos para autorregularse, para que construyan una forma personal de aprender.

Es urgente que al interior de las unidades académicas comprometidas, se promueva un debate que permita evaluar si los programas académicos poseen y aplican un enfoque adecuado, que permita monitorear el desarrollo de competencias, desvaneciendo las prevenciones que se generan al enfrentar el reto de adscribirse a un modelo o lineamientos de modelo pedagógico coherente con los propósitos de un programa académico.

Considerando la multiplicidad de lineamientos pedagógicos y didácticos, para evitar una aplicación tímida o ambigua de los mismos, se requiere analizar la pertinencia y la manera de apropiarla en los estudiantes.

Es oportuno que a partir del constructo que sustenta el modelo pedagógico, se fomente en los profesores una actitud crítica y reflexiva de su práctica docente, en especial si se pretende acoger una vertiente ecléctica, con el propósito de atenuar las debilidades y dinamizar las potencialidades propias de las complejidades del quehacer educativo.

Se debe buscar desarrollar programas de capacitación y optimizar estrategias para que en el cuerpo docente, desencadene una predisposición afectiva y motivacional requerida en la interestructuración, en virtud que en la actitud el factor crítico de éxito es la generación de expectativas para lograr un clima motivacional propicio en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los PEP debe considerarse la importancia de sopesar el paradigma, en donde el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje sea el profesor o que a ultranza pase a ser el estudiante; toda vez que una pedagogía dialogante requiere los actores precitados cedan el protagonismo, la palabra y el tiempo a la interestructuración, de tal forma que la educación sustentada únicamente en el aprendizaje, trascienda al desarrollo integral del estudiante, propendiendo por la interdependencia gradual y escalonada de las tres dimensiones del ser humano: cognitiva o analítica, afectiva y praxiológica .

Los alcances constructivistas deben tomarse como núcleo de integración y agregar críticamente lineamientos procedentes de corrientes pedagógicas pertinentes, para hacer una interpretación que puedan ser adaptadas en diferentes situaciones educativas, previo diagnóstico

de las problemáticas que alrededor de estas graviten, con el fin de establecer un diálogo bidireccional entre el estudiante, el saber y el docente.

Estructurar un modelo pedagógico en un PEP implica conjugar la concepción disciplinar con los constructos derivados de la teoría educativa, lo cual no es posible si las decisiones no tienen implicaciones curriculares, entendidas como el componente estratégico de la política académica, que a su vez deben tornarse tangibles en el diseño de programas, que deben ser asumidos con rigor por los actores del proceso.

Las trazas tradicionales y conductistas identificadas deben ser rápidamente superadas porque se oponen al pensamiento crítico y al constructivismo, toda vez que son considerados como la antítesis del aprendizaje significativo. Es más, los cambios en las diferentes dimensiones del entorno son inminentes y ya están sucediendo; las disrupciones presentes en las diferentes organizaciones deben ir a la par de la innovación pedagógica.

Para la implementación de un enfoque ecléctico se requiere, al igual que en el modelo autoestructurante, conocer minuciosamente las singularidades y el estilo de aprendizaje del estudiante y no se puede dejar de lado la evaluación diagnóstica, que permite implementar estrategias para el desarrollo de las competencias integrales; también son relevantes los ámbitos de trasposición didáctica, tomando situaciones de aprendizaje correlacionadas con la cotidianidad del educando.

Para afrontar una escuela seleccionadora exige estar racionalmente organizado y evidenciar sistematicidad, con el fin de evitar asumir arbitrariedades pedagógicas en la función docente, en virtud que adoptar una posición ecléctica enfrenta al docente como responsable de los lineamientos pedagógicos y de estrategias didácticas que parten de los siguientes principios: selección, secuencia, pertinencia y coherencia, por lo tanto la propuesta didáctica debe ajustarse al contexto psicológico y sociológico de los estudiantes, es decir debe ser consecuente con sus estilos de aprendizaje.

Acoger un enfoque ecléctico implica un especial compromiso con las diferentes dimensiones de competencias para que los discentes logren transferir los aprendizajes a contextos reales, especialmente si se tiene en cuenta el sesgo constructivista que habita en el enfoque plurimetodológico de los PEP, lo cual hace más compleja la tarea de poner en escena esta alternativa pedagógica, substancialmente si se relaciona con el denominado aprendizaje significativo.

Trasegar por la pedagogía dialogante implica apropiarse de la teoría de la modificabilidad cognitiva, en virtud que esta opción implica una visión dinámica, relativista, propositiva y contextual, en donde el actor convergente y el mentor del efecto Pigmalión es el profesor, para que las oportunidades no se conviertan en frustración

Los aspectos relacionados con los lineamientos de modelo pedagógico deben ser objeto de autoevaluación y autorregulación para concluir si son claramente conocidos y apropiados por la comunidad académica y evidenciar su coherencia entre el PEI, PEP y contenidos curriculares. Para una adecuada construcción de la fundamentación teórica del PEP, seguir las dimensiones del modelo pedagógico se constituye en una alternativa válida.

1.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, E (2001) *Teoría Sinérgica del Aprendizaje en la Educación Superior*. II Jornadas de Investigación, "Encuentro con la Educación". Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/adam2001.pdf>

Aristegui, R. Bazán, D. Leiva, J. López, R. Muñoz, B. Ruz J. (2005). *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Psykhe vol.14 no.1. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Arancibia, M. (2001). *Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (27), 75-95. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100006&lng=en&tlng=es. 10.4067/S0718-07052001000100006.

Arreola, M. (2012). *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid.

Ausubel, D. P. (2002), *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona, España, Paidós.

Baeza, M. 2002. *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido* " Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.

Barreto, N. (2010). *Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional*. Quaderns Digitales No. 16. Recuperado de:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.v
isualiza&articulo_id=10905](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.v
isualiza&articulo_id=10905)

Barreto, C; Gutiérrez, L; Pinilla, B; Parra, C. (2006). *Límites del constructivismo pedagógico*. Educación y Educadores, 9(1), 11-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100002&lng=en&tlng=es.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

Benetone, Esqutini, Gonzáles, Maletá, Siufi, Wagennar (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina – Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007*. Universidad de Deuston, Universidad Groninge, recuperado de: <http://tuning.unideusto.org>

Blumenfeld, P.; et al. (2000), “*La enseñanza para la comprensión*”, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (eds.). *La enseñanza de los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Roc Filella Escolà (trad), Barcelona, Paidós Ibérica (Temas de educación), pp. 115 – 184

Braga G. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (Proyecto Docente)

Brazón, M. y Esté, A. (2004) *Una propuesta de acción para las escuelas*. Dirección electrónica: <http://www.fundatebas.com/002004.htm>

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

_____. (1999). *Globalización cultural y posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica, Santiago,

Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo/CNCA

Cabero A, J. (2002) *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad de Sevilla. Comunicar, N° 3, p.p. 14-25. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/12.htm>.

Canfux, V. (1996). “*Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*”. CEPES. La Habana.

Candioti, M. (2009). “*Las equívocas Tesis sobre Feuerbach de Karl Marx*” en Nessie. Revista digital de filosofía contemporánea, nº 2: “Vespusia”.

Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta moebio. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm

- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carretero, M. (1997), *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, Argentina, Aique.
- Cardoso, H. (2007). *Del proyecto educativo al modelo pedagógico*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4(8). Recuperado en: <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/print/cardoso-proyecto.pdf>
- Cascante, C. & Braga, G. (1995) *Una guía práctica*. Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Valladolid. P. 224.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Corominas, J. y Vincens, J.A. (2006). *Xavier Zubiri, la soledad sonora*. Taurus: Madrid.
- Chueque, M, Bazán, I, Lamas M, Griffero M, Díaz P. (1994). *La inter y transdisciplinariedad: una cuestión pendiente*. Docentes Cátedra Administración Unidades de Información- Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- Chiappe, A. (2008). *Diseño instruccional: oficio, fase y proceso*. Educación y Educadores. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200014&lng=en&tlng=es
- De Zubiría, J. (2011) *Los Modelos Pedagógicos, Hacia Una Pedagogía Dialogante*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, Tercera Edición.
- De Zubiría y otros (2006). *¿Cómo formar el talento?*. Cali. Coedición de la Gobernación del Valle del Cauca y el Instituto Alberto Merani.
- _____ (2004). *Una propuesta para la formación valorativa. La experiencia del Instituto Alberto Merani*. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2003). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Copyright. Bogotá.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

- Díaz B, F. y Hernández, G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw–Hill.
- Díaz Villa, M (2005), "*Flexibilidad y organización de la educación superior*", en *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño, comps. México : M.A. Porrúa
- _____. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2001). *Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos*. Revista avanzada, 10, 116 - 129
- Durkheim, É. (1998). *Educación y pedagogía: ensayos y controversias*, Buenos Aires, Losada.
- Elliott. J. (2004). *La lucha para redireccionar la relación entre conocimiento y acción en la academia: algunas reflexiones sobre la investigación-acción*. Educar. 34. 11-26.
- _____. (1991). *Investigación-Acción para el Cambio Educativo*, Open University Press: Milton Keynes.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones, Capítulo VII.
- Falik, L. y Feuerstein, R. (1990). *Modificabilidad de la Estructura Cognitiva: Una Nueva Perspectiva para el asesoramiento y la psicoterapia*. International Journal of Cognitive Educación y Aprendizaje Mediado.
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X
- Feuerstein, R., Jackson, Y. y Lewis, J. (1998). Feuerstein's IE and structural cognitive modifiability. En R. Samuda (Ed.), *Advances in Cross-Cultural Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- _____. (2005). *Pedagogía del Conocimiento. Colombia*. McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Feuerstein, R. & Hoffman, M. (1992). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid, España. Bruño.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Fondo de Cultura Económica. (séptima reimpresión), Nro. 213. (Original publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de *The structure of scientific revolutions*).
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Ediciones Siglo XXI

- Godet, M. (2000). *La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica*. Barcelona: Alfaomega
- González T. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la Universidad. En: La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- González y Wagennar (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process, An Introduction, Proyecto Tuning Europa*. Universidad de Deuston, Segunda Edición, recuperado de: <http://tuning.unideusto.org>
- Goyes, I. Uscátegui, M. (2000) *Teoría curricular y universidad*, Pasto. Ediciones Unariño.
- Habermas, J. (1971). *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt: Suhrkamp
- Hernández, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*. Perfiles educativos, 30(122), 38-77. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es.
- _____. (1999), "La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares", Perfiles Educativos, vol. 21, núms. 85-86, pp. 46-71.
- Iglesias, J. (2002). *El aprendizaje Basado en Problemas en la Formación Inicial de Docentes*. Perspectivas, 32(3).
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa
- Lafuente, J. et al (2007). *El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional*. Educ. méd., Barcelona, Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000300004&lng=es&nrm=iso
- Larochelle, M. y Bednarz, N. (1998), "Constructivism and education: beyond epistemological correctness", en M. Larochelle, N. Bednarz y J. Garrison (eds.), *Constructivism and education*, Cambridge, Estados Unidos, Cambridge University Press.
- Kliebard, H. (1992). *Forjar el plan de estudios de América: Ensayos de la historia y la teoría del currículo*. Nueva York, NY: Routledge.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Breviarios del
- Martin, J. R. & Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Australia: Equinox.
- Medina, A. Mata, F. S., & Arroyo, R. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.

- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo
- _____. (1983). *Diccionario de Pedagogía*. Grijalbo, Barcelona
- Miras, M. (1993), "Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos", en C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, España, Grao.
- Monterrosa, A.(1999). *Docencia universitaria*. Colombia. Tercer Mundo Editores.
- Morales, G. (2008). *Interacciones e Implicaciones Entre Filosofía Y Educación*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 4, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846110003.pdf>
- Moreno, M. (1994). *Una mirada constructivista*, en Cuadernos de pedagogía, n.º 227, julio-agosto 1994, Pp. 32-35. Barcelona: Fontalba
- Morín, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para una educación de futuro*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- _____. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor
- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. Educere, Vol. 10 no. 35. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es.
- Nazif, M., (1996) *Modernidad y currículo*. Santiago de Chile: PIIIE.
- NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra. edición en español.
- _____. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Obando, J. y Aranguren, J. (2000). *¿Moviéndonos con el péndulo? El constructivismo y la interpretación ambiental*. Revista de Investigación.
- Ocampo, J. (2002) "El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica". En: Revista Educación y Cultura, No. 59. Enero 2002, Bogotá, D.C., Colombia.
- Ortiz, E. (2000). *El peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas. El caso de las concepciones de Vigotsky y Piaget*. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 5. No. 3. Recuperado de:

<http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/PSICOLOGIA%20EDUCATIV A/189400303.pdf>

- Pansza (1990). *Didáctica, disciplina y debate*. Revista DIDAC Número 6.
- Payarés, B. Garnica, L. (2010). *Cultura y economía en el desarrollo social humano*. Revista Humanidades Médicas. Vol. 10 No. 3. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300003&lng=es&tlng=es.
- Pedroza, R. (2005) "*La flexibilidad académica en la universidad pública*", pp. 19–41, en *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño, comps. México : M.A., Porrúa.
- _____, (2004) "*Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional*", en *Dep cuadernos*.
- Peña, T. (2010). *¿Es viable el conductismo en el siglo XXI*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a02v16n2.pdf>
- Pereira, M. N. (1999). *Educación en valores*. México: Trillas
- Plazas, E. (2006). *B. F. Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria*. Universitas Psychologica, vol. 5 no. 2 Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200013&lng=en&tlng=es.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Posner, G. (2002) *Análisis del currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill
- Pozo, I. (2005). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez. R. (2008). *La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.
- Reid, W. (1978). *Pensando en el currículo*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- Ribes, E. (1999). *Condicionamiento y Lenguaje*. México: Taurus..
- Rogers, C. (1989), *La persona como centro*, Barcelona, Herder.

- _____. (2000), *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*, Barcelona, Paidós Ibérica
- Rojas, W; Ospina, C. (2011). *Consideraciones sobre el sentido de un proyecto educativo en Contaduría Pública*. Cuadernos de Administración. Revistas de Administración y Negocios. Vol. 27. No. 45. Recuperado de: <http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernosadmin/article/view/616/2490>
- Romeo, J. (2001) *Los Objetivos Fundamentales Transversales En Busca De Un Currículo Holístico*. Estud. pedagóg. [online], n.27, pp. 119-130. ISSN 0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100009>.
- Ruiz, J. M. (1996). *Teoría del Currículum. Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitaria.
- Sacristán JG. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. Pérez, G. (1983). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- Sánchez, A. (2001). *El método hermenéutico aplicado a un nuevo Canon: hacia la autorización de la producción escrita de los estudiantes de inglés*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica.
- Salmeron, A. M. (2000). *Pluralidad razonable y educación moral*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie). Vol. 2, 1. México. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2nº1/contenido-contenido.html>
- Salazar, L, & Batista, J. (2005). *Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros*. Paradigma, 26(1), 55-88. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100004&lng=es&tlng=es
- Schwab, L. (1978). *La práctica: Traducción a los planes de estudio*. En Westbury y
- Schön, D. (1993), *El profesional reflexivo*, Barcelona, España, Paidós.
- Serrano, J, & Pons, R. (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación educativa. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es

- _____. (2011). *La adquisición del conocimiento: Una perspectiva cognitiva en el dominio de las matemáticas*. Educatio Siglo XXI.
- Silva, T. (2000). *Teoría cultural y educación: un vocabulario crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Estudos Culturais, vol. 4)
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Tercera edición. Ediciones Morata. España.
- _____. (1993). *"La Investigación Como Base De La Enseñanza"*. Madrid. Morata.
- Tanner, D., y Tanner, L. (1995). *Desarrollo del Plan de estudios: teoría a la práctica* (3ª ed.).
- Tyler, R. W. (1949). *Principios básicos de currículo e instrucción*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torres, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Tolchinsky, L. (1994). *Constructivismo en educación*. II Seminario sobre Constructivismo y Educación. Puerto de la Cruz: Universidad de La Laguna.
- Toffler, A. (1998). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes Editores S.A., 15ª ed.
- UNESCO, (2005) *Hacia las Sociedades del Conocimiento*” coord. Günther Cyranek Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional. Acuerdo No. 035 de 15 de marzo de 2013, Consejo Superior Universidad de Nariño. Pasto. Recuperado de: <http://secretariageneral.udenar.edu.co/archivos/035-PEI.pdf>
- Valer, L. (2003). *Innovaciones Pedagógicas: Pedagogías Contemporáneas, Teoría y Debate*. Lima: Programa de Especialización a Distancia. UNMSM.
- Velasco, N. (2002). *El nuevo proyecto educativo de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Revista chilena de pediatría, .Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000300001>
- Vigotsky, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor
- _____. (1985). *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade. Buenos Aires.
- _____. (1991). *Obras Escogidas*. Tomo I. Visor. España.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.
- Wilkoff (Editores), *Ciencia, plan de estudios, y educación liberal: Ensayos Seleccionados de José J. Schwab*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zábálzá, M. A. (1987): *«Diseño y desarrollo curricular»*. Narcea, Madrid.

CAPÍTULO II

EL MODELO PEDAGÓGICO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

2.1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en las universidades del mundo y Colombia no es la excepción, se ha evidenciado una tendencia a formular políticas institucionales encaminadas a cerrar la brecha entre currículo, modelo pedagógico, transposición didáctica y su incidencia en el resultado de las funciones sustantivas (Quintero, Munévar y Munévar, 2008), lo cual es concurrente con la cultura de la autorregulación, que en la mayoría de los casos propende por incluir una revisión crítica de la educación superior, confrontándola con el estilo de cómo ésta es impartida por los profesores, (Carr 1996) y (Carr y Kemmis,1988) y a la vez, como es recibida por los estudiantes.

En el caso de la Universidad de Nariño, se ha otorgado una gran importancia a las competencias pedagógica de los docentes, más aún, cuando desde la Facultad de Educación, programas como la Especialización y la Maestría en Docencia Universitaria, se han focalizado en el propósito de fortalecer el perfil integral de los profesores, en aras de que el equipo de académicos represente una fortaleza institucional.

En este orden de ideas, el capítulo que se presenta a continuación se enmarca dentro del rol en el aula del profesor de ciencias económicas y administrativas del Alma Máter y cómo percibe que asume la mediación pedagógica en su especificidad y cuál es la del estudiante frente a la transposición didáctica o propuesta de enseñanza del docente. Así, para alcanzar los propósitos de este apartado, se acogió las bondades del enfoque cuantitativo, trascendiendo la información típica que admite la estadística descriptiva, a través de la inferencia que permite realizar el análisis factorial, representativo del análisis multivariado.

En relación a las fuentes de información primarias, con el fin de realizar una triangulación metodológica, se tomó como referencia los hallazgos encontrados en los proyectos educativos analizados en el primer capítulo del presente trabajo y los referentes teóricos que gravitan alrededor del episteme del modelo pedagógico, con lo cual se estableció una diferencia

hologramática entre la pedagogía heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, de acuerdo a la percepción del 70% del equipo de profesores que tuvieron labor docente en la FACEA durante la vigencia 2015 y una muestra representativa de 289 estudiantes de los programas académicos identificados como unidades de análisis, cuya apreciación fue analizada a partir de la aplicación de un muestreo aleatorio simple proporcional, cumpliendo con el precepto de significancia estadística.

En este contexto, previo caracterizar al talento humano del equipo de profesores, con base en una codificación abierta surgieron tres propósitos alineados en una línea interpretativa que permitió identificar: (i) los lineamientos de modelo pedagógico; (ii) el modelo didáctico; y (iii) las estrategias didácticas, presentes en la mediación pedagógica en los programas académicos objeto de análisis.

Secuencialmente, se presenta una discusión que parte de la premisa de que un docente al ser una autoridad epistemológica, no únicamente debe estar preparado en su campo disciplinar, sino que debe desarrollar de manera continua las competencias pedagógicas que su rol de mediador cultural exige. Conjuntamente, se pretende responder a cuestionamientos relacionados con la lectura de la interacción que se genera entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, contrastar el alcance de la implementación de los lineamientos de modelo pedagógico propuestos en el correspondiente PEP, reflexionando, si en la práctica su aplicación sujeta a las consideraciones particulares de los profesores, que reducen el compromiso de la planificación curricular a una práctica eclécticamente dispersa, que margina la alternativa interestructurante pertinente en la actual cartografía sociocultural o si por el contrario, actúan en consecuencia y los resultados son observados desde una perspectiva similar por estudiantes y profesores.

2.2. METODOLOGÍA

Este capítulo fue desarrollado acudiendo al paradigma cuantitativo, permitiendo recolectar información con base en la medición numérica del análisis estadístico, con el fin de deducir a través de patrones de tipo didáctico, cuáles son los lineamientos de modelo pedagógico implementados por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa de la Universidad de Nariño en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El alcance del estudio es exploratorio, descriptivo y correlacional. La investigación se inicia como exploratoria en razón que la literatura consultada no evidencia antecedentes del

contexto en el cual se desarrolló el estudio. Es descriptivo, dado que también busca especificar características, perfiles, procesos y rasgos inherentes con el constructo del modelo pedagógico y las tendencias que en la materia perciben las unidades de análisis y elementos muestrales. Además, se describen situaciones y eventos relacionados, detallando en qué consisten y como se manifiestan. Conjuntamente, guardando una secuencialidad y complementariedad, es correlacional, porque estudia el grado de asociación existente entre diferentes variables, que en cierta medida tiene una connotación explicativa mediante un patrón predecible para la población objeto de análisis. (Hernández- Fernández- Baptista, 2010), en este sentido, se tomó el criterio para evaluar el grado de asociatividad entre variables del coeficiente de correlación de Pearson, ver tabla 6.

Tabla 6. Grado de Asociatividad

r=1	Correlación perfecta
0,8 < r < 1	Correlación muy alta
0,6 < r < 0,8	Correlación alta
0,4 < r < 0,6	Correlación moderada
0,2 < r < 0,4	Correlación baja
0 < r < 0,2	Correlación muy baja
r = 0	Correlación nula

Fuente: Elaboración Propia, Adaptado de: Estadística, Correlación Lineal (2016)

En el alcance del análisis descriptivo se utilizó en el coeficiente de variación estimado – C.V.E.- aclarando de que no existe una regla universal para interpretar los rangos en los que se establece un resultado determinado; no obstante, considerando diferentes estudios tomados como referencia, se tuvo en cuenta las siguientes denominaciones: excelente, si su C.V.E. es menor del 3% ; de buena calidad, entre el 3% y el 5 %; aceptable, entre el 5 % y el 15%; De uso restringido, si es mayor del 15% (DANE, 2005).

El método de investigación desarrollado en el presente capítulo es el deductivo, analítico y de síntesis; el primero puesto que en la investigación se indaga de lo general a lo particular, a través de observaciones controladas; el segundo, en razón que se distingue las partes de un todo y procede a la revisión ordenada de cada uno de sus elementos por separado; y el tercero, concebido desde la dialéctica, en razón de identificarse como un momento de coexistencia recíprocamente incluyente del ejercicio de análisis, es decir, sin análisis no hay síntesis, en virtud

que relaciona los elementos que componen el objeto de estudio y a la vez permite establecer conclusiones en contexto. (Briones, 1996)

Considerando que las unidades muestrales fueron los programas académicos de Mercadeo, Administración de Empresas, Comercio Internacional, Economía y Contaduría; y los elementos muestrales, lo constituyeron los docentes y estudiantes de los programas precitados, se determinó que se aplicaría un censo y un el muestreo aleatorio simple proporcional, respectivamente, aplicando instrumentos debidamente validados, ver anexos 3 y 4, cuyas preguntas orientadoras corresponden a didácticas relacionadas con lineamientos de los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, tomando como base un universo de 18 docentes tiempo completo, 34 docentes hora cátedra⁴ y 1170 estudiantes; con base en este último dato, se decidió emplear la siguiente expresión matemática que se responde a muestras finitas así: (Hernández et al., 2010)

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{(N - 1) * e^2 + Z^2 * p * q}$$

En donde:

n = tamaño de la muestra.

N = población.

Z = valor estandarizado en la distribución normal (95%).

p = probabilidad de éxito (0.5).

q = probabilidad de fracaso (0.5).

e = margen de error permitido en la muestra (5%).

Aplicando la fórmula, en el cuadro 6 se presenta los siguientes resultados.

Tabla 7. Tamaño de la Muestra

	Número	Muestra
Estudiantes	1170	289

Fuente: Elaboración Propia, Datos Vicerrectoría Académica y OCARA semestre B 2015.

⁴ Los datos referenciados aluden al universo del estamento docente de la FACEA, de los cuales es oportuno citar que el instrumento de recolección de información fue respondido por 70% de las unidades de análisis, es decir treinta y ocho (38) profesores.

El instrumento aludido, derivado de la reflexión realizada en la categorización fue aplicado a un total de 289 estudiantes como elementos muestrales, el cual se distribuyó proporcionalmente de acuerdo al número de discente por programa, durante los dos semestres de la vigencia 2015, previo la ejecución de varios pilotajes en el año 2014, como se muestra en la tabla 8. Una vez estructurado el diseño y tamaño de la muestra, se procedió a validar los instrumentos, ver anexos 3 y 4, con el propósito de contrastar el imaginario pedagógico y percepciones de los estamentos consultados, implícita en los lineamientos de la realidad pragmática de lo que se concibe como modelo pedagógico.

Se aclara que las características de los elementos muestrales, sexo y edad, no fueron variables tenidas en cuenta en esta investigación, en razón que no se consideró relevante relacionar los resultados con estas características. No obstante, en el segmento de estudiantes se alude la variable sexo, como evidencia de la equidad de género, en razón que desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres. (Ordorika, 2015)

Tabla 8. Proporción de Encuestas

PROGRAMA	ESTUDIANTES	%	Encuestas a Realizar – Tipo Liker
ECONOMÍA	311	27%	77
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	409	35%	101
CONTADURÍA PÚBLICA	180	15%	45
COMERCIO INTERNACIONAL	149	13%	37
MERCADO	121	10%	30
TOTAL	1170		289

Fuente: Elaboración Propia, Datos Vicerrectoría Académica y OCARA semestre B 2015

2.3.PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS QUE DEFINEN AL MODELO PEDAGÓGICO.

Según el concepto de Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2005), los modelos didácticos son una representación de la realidad, de la cual se sirven los docentes para configurar y estructurar la práctica educativa, conjugando la teoría con la praxis en una forma abierta, adaptable y modificable.

De manera similar, Medina & Villa (1995) asienten que los modelos didácticos tienen que ser dinámicos, contruidos e implementados en contexto; además, según Jiménez, González y

Ferrerres (1989), afirman que deben ser flexibles, abiertos y probabilísticos. Conjuntamente, los autores referidos argumentan que para su correspondiente apropiación debe tenerse un conocimiento preliminar del ámbito de aplicación como de las características del propio modelo y de las potencialidades de su ejecución. Así las cosas, es de advertir que los modelos didácticos son la imagen significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje inscritos y por consiguiente del modelo pedagógico, por constituirse en elementos clave en su relación sistémica.

Parafraseando a Joyce & Weil (1985), también se puede explicar a la didáctica como un plan estructurado, diseñado para configurar el currículo y la innovación del material de enseñanza y para orientar la transposición didáctica.

En general, avanzando en el referente teórico que de manera puntual atañe a esta investigación, se realizará una reseña crítica acudiendo a De Zubiría (2003), en donde se describe los rasgos de las didácticas tradicionales, activas y contemporáneas, las cuales están en plena correspondencia con los modelos heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, respectivamente.

2.3.1. Didáctica Tradicional. (De Zubiría, 2003)

Acoge el método heteroestructurante, es decir, en su espacio el profesor posee los conocimientos que va a “enseñar”. Tiene como propósitos la transmisión del saber académico; se focaliza en los programas y tiene como prioridad la reproducción fiel de la información que ofrece el docente, quien tiene un rol directivo e imparte sus enseñanzas siguiendo directrices institucionales. Simultáneamente, su rol maestrocentrista lo avala para presentarse ante sus estudiantes como titular del saber. También se debe reseñar que en su posición es inflexible y no negociable; los recursos didácticos se limitan a ayudas audiovisuales, textos y carteleras, entre otros. De otra parte, en el discente predomina la memoria, es receptivo y por consiguiente pasivo; atiende en silencio, permanece en el aula y observa la labor del maestro; su cuestionamiento se sesga a precisar las explicaciones del profesor.

De lo anterior se colige que el método básico de aprendizaje es el academicista; el docente orienta su la clase bajo un esquema rígido de disciplina a unos estudiantes que son receptores pasivos, Flórez Ochoa (1994). Es decir, el conocimiento transmitido es el legado de anteriores generaciones que se consideran como una verdad concluida, con contenidos distantes de la experiencia de los discentes y de las realidades del contexto.

A manera de inferencia, la didáctica tradicional se relaciona con la educación de carácter, que gravita alrededor de la disciplina, de ahí que De Zubiría (2011) concluye que el aprendizaje es un acto de autoridad; el currículo se focaliza en el profesor y el método verbalista de enseñanza. Adicionalmente, Flórez (1994), afirma que el método y el contenido didáctico se traslapa con la emulación de las mejores prácticas, es decir del mejor desempeño caracterizado como el patrón ideal.

2.3.2. Didácticas Activas. (De Zubiría, 2003)

Son métodos autoestructurantes cuyo propósito es educar por la vida y para la vida, para que los individuos puedan responder a la inercia estructural y a la dinámica coyuntural, comprometiéndose para la construcción de cambios significativos en el objeto de transformación; al respecto, Claparede (1988), citado por De Zubiría (2003) afirma: “Para preparar para la vida debe la educación ser una vida. Y si la educación se propone ser una preparación para la vida sin ser ella misma una vida [...] ¡no prepara para la vida!”.

En esta visión de la realidad, el rol del profesor es asertivo, se caracteriza por un fuerte liderazgo afectivo que orienta, asesora y lleva a la mínima expresión el papel directivo. En este sentido, el docente debe conocer la realidad del dicente, comprenderlo y propiciar un diálogo amplio focalizado en su bienestar (Soler, 2000); no se trata de imponer didácticas sino de inquietar, pactar y cuando sea oportuno negociar; no son didácticas coercitivas, ni propician prohibiciones, sino que fomentan el autocontrol de los estudiantes, admite el diálogo y el trabajo en equipo, como criterios para socializar el aprendizaje.

En síntesis, diseñar didácticas activas no requiere expresar autoridad a ultranza, en razón que esta alternativa cuenta con herramientas dispuestas para la acción autónoma del estudiante y concurren para que el rol del profesor sea de apoyo y asesoría (Cousinet, 1988).

El papel del estudiante es el de aprender haciendo, se identifica por ser un sujeto afiliativo y autónomo. Las didácticas activas parten del principio de que el estudiante posee un potencial para su propio desarrollo, por lo cual, permitir que contraste una realidad concurrente con sus intereses. Además, exhorta al docente a propiciar un ambiente motivante, tranquilo y prolífero en recursos, para trocar en el estudiante los típicos esquemas mentales que limitan la posibilidad de convertirse en mentores de su propio proceso de aprendizaje.

Estas didácticas aportan al desarrollo de las competencias de los estudiantes y están asociadas con estrategias investigativas, la consulta, la experimentación, la socialización y el

compartir experiencias significativas. En este orden de ideas, es menester que las didácticas en mención sean totalmente planeadas en equipo para que los estudiantes asuman un rol afiliativo y solidario, con el fin de que se apropien del papel que deberán desempeñar en la sociedad.

Actuando en consecuencia, la estructura curricular debe poseer un alto índice de flexibilidad, en virtud que posibilita adaptarse a los reales y potenciales requerimientos de los estudiantes. Para desarrollar este tipo de didácticas los ambientes de aprendizaje deben estar dispuestos para el trabajo en equipo y deben ser la expresión de experiencias agradables. Conjuntamente, ressignifica la distribución de los tiempos, toda vez que no da lugar a que se susciten horarios fragmentados. Las didácticas en referencia deben ser elegidas de los temas escogidos por los estudiantes, previo auscultar el mundo consultado en el denominado por De Zubiría (2003) “el gran libro de la vida”, posteriormente se plantea visitas guiadas para contrastar de manera real y objetiva con escenarios que despierte un interés relevante.

Se debe agregar, con base en el propósito didáctico, que el profesor debe ser un líder afectivo, que con sus didácticas propenda por el desarrollo de competencias, exigiendo y a la vez acompañando, orientando y asesorando a un estudiante autónomo, que motivado trabaja permanentemente sobre sus intereses con capacidad de autorregulación; así por antonomasia, como resultado se obtendrá seres humanos libres, afectivos con pleno dominio de su realidad intrapersonal y sociogrupal, con grandes posibilidades de intervenir su entorno.

Con una visión global, según Westbrook (1993) las didácticas son relevantes cuando permiten enfrentar al estudiante con situaciones problemáticas que emergen cuando las actividades despiertan interés; es de entender que las didácticas deben ser el factor de cambio que permiten articular el interés del estudiante con el esfuerzo de asumir la disciplina como un acto que vence resistencias y da la posibilidad de encontrar soluciones a problemas del contexto.

Con respecto al desarrollo de habilidades intrapersonales, según Dewey (1988), que afectan directamente a la autorregulación, el autor es categórico al afirmar que las didácticas deben estar dispuestas a organizar la interacción diaria de los discentes, creando un clima en el aula que permita intensificar el trabajo cooperativo, solidario y amistoso (Beltrán, 2000). En general estas habilidades generan autoconocimiento, autovaloración y autoadministración que aprueban el establecimiento de relaciones constructivas. En relación a las habilidades interpersonales, las didácticas activas permiten conocer a los otros, valorarlos y compartir con ellos, con gran incidencia en la prevención y solución de conflictos.

Desde las habilidades sociogrupales, las didácticas activas permiten conocer al colectivo, trabajar consolidando sinergias y aportar en el desempeño deseado y posible de los estudiantes; lo importante de esta opción didáctica es su maleabilidad para focalizarse en la interacción social, ya que su flexibilidad le permite sensibilizar el espíritu afiliativo humano (Standing, 1976).

2.3.3. Didácticas Contemporáneas. (De Zubiría, 2003)

A continuación, se hará referencia, a manera de síntesis, al aporte de De Zubiría (2003), con base en el cual se abordará el epígrafe antedicho en tres matices, a saber: funcional, estructural y existencial.

Las didácticas funcionales privilegian las habilidades de operaciones, al igual que las competencias operacionales y heurísticas, se destaca el aprendizaje basado en problemas y la modificabilidad cognitiva.

Las didácticas estructurales, apalancada en saberes e instrumentos mentales y competencias instrumentales, se dividen en dos contextos, una cognitivo y otro cognitivo afectivo. Las didácticas cognitivas acogen al aprendizaje significativo, la pedagogía problémica y el cambio axiológico; las didácticas cognitivo afectivas se focalizan en la enseñanza para la comprensión y en la pedagogía conceptual.

Las didácticas existenciales por su parte, poseen instrumentos y operación personales, destacándose la pedagogía afectiva.

2.3.3.1. Didácticas Funcionales.

- El Aprendizaje Basado en Problemas-ABP

Es considerada una didáctica centrada en el aprendizaje, en el ejercicio investigativo y reflexivo que sistemáticamente siguen los discentes para dar respuesta a un problema planteado por el docente, (Molina-García-Pedraz-Antón, 2013) buscando activar el conocimiento previo, identificar problemas colaterales, subyacentes a dicha situación desde diferentes matices; en este sentido Barrows y Tamblyn (2012) lo definen como el aprendizaje procedente del proceso de trabajar hacia el conocimiento del problema.

Para Bustamante, Aliaga, Torres (2012), esta didáctica es una alternativa divergente, dotado con una base constructivista de aprendizaje, en el cual el punto de partida es un problema o imagen de futuro del ámbito profesional del discente, ideal para simular una toma de decisiones asertiva.

De acuerdo a Bejarano, Lirio, Martínez, Manzanares, Palomares y Rodríguez (2008), el ABP como didáctica se irgue como un método que activa el aprendizaje integrado y que a la vez conjuga el qué con el cómo y el para qué se aprende, por lo tanto, resulta una alternativa relevante para alcanzar los perfiles definidos.

De ahí se infiere que el ABP como didáctica funcional se basa en el estudiante como mentor de su propio aprendizaje, la cual es pertinente diseñarse con base en talleres contextualizados y progresivos para trabajarse en equipo, asesorados por el docente. El propósito se concentra en desarrollar competencias vinculadas con la capacidad de resolver problemas. Además, este tipo de didácticas promueve el pensamiento crítico y fortalece el aprendizaje autónomo, altamente significativo focalizado en el objeto de transformación (Pezoa & Labra, 2000).

Para el desarrollo de las competencias, se acude al estudio de casos con el fin de plantear una situación en contexto con variables o categorías que deben ser relacionadas para profundizar sobre la situación problémica. En este sentido, se generan las condiciones necesarias para plantear desde una óptica analítica la respuesta a una pregunta problémica, con lo cual se da un sentido único al proceso de aprendizaje.

Así las cosas, de manera transversal, el ABP es una didáctica efectiva para crear espacios de diálogo, de tolerancia que activa la dimensión cognoscitiva, la comunicación y la toma de decisiones del trabajo colectivo, en razón que privilegia la cohesión, transferencia y aplicabilidad del conocimiento; así mismo, constituye un escenario apuesta para la interdisciplinariedad y la apropiación del aprendizaje significativo en alianza estratégica con el aprendizaje por descubrimiento, (Arancibia, Herrera & Strasser, 2005).

Para concluir, como método didáctico, el ABP es una expresión activa de la pedagogía, que se opone a la didáctica expositiva, en donde a través de su implementación se resignifica o se genera conocimientos nuevos sobre la realidad y simultáneamente, facilita cambios en los equipos de trabajo y en el entorno para propiciar la interacción social. (Restrepo, 2005).

- Modificabilidad Cognitiva

Estas didácticas sustentan su estructura a partir de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, la cual afirma que el organismo humano es un sistema abierto propenso a modificarse a sí mismo, condicionado por un actor mediador quien cumple un rol determinante en la selección, organización y transmisión de estímulos provenientes del exterior, procurando su

comprensión, interpretación y utilización por parte del discente, de ahí que Feuerstein y Kozulin (2002) afirma que la inteligencia no es una cantidad sino una función esencialmente modificable.

Así mismo, explican que la didáctica en comento haciendo referencia a la experiencia del aprendizaje mediado, como resultado de la interacción activa entre el sujeto y los factores internos y externos de estimulación, a partir de tres criterios universales, a saber: (i) intencionalidad y reciprocidad, en donde el docente actúa con una interacción intencionada, se plantea metas que orientan la selección y organización de la información y del material didáctico necesario para alcanzar los objetivos trazados, los cuales son compartidos con el estudiante para optimizarlos en el trazo del mejoramiento continuo; (ii) mediación del significado, aquí el profesor presenta situaciones de aprendizaje de forma sugestiva y apreciable para el discente, de manera que exista una relación activa y emocional vinculante, frente a lo cual debe ser consciente de la importancia y finalidad que éstas poseen para el desarrollo de sus competencias profesionales; (iii) la mediación trascendencia, en la lógica de una mediación que debe superar el raciocinio de la necesidad inmediata que la originó, conjugando el pasado con una finalidad proactiva de mejorar el desempeño del estudiante.

En este orden de ideas, De Zubiría (2002) a partir de diversas investigaciones concluye que los estudiantes no evidencian los resultados esperados debido a que no utilizan con eficiencia y eficacia las funciones cognitivas que son el prerrequisito de las operaciones mentales. Además, De Zubiría (2003), argumenta que éstas didácticas son concebidas como procesos de pensamiento que viabilizan el aprendizaje y el alcance de competencia, de ahí que se enfatiza abordarlas en la enseñanza de operaciones mentales.

Cabe señalar que es una didáctica complementaria al ABP, debido a que aísla y caracteriza las habilidades requeridas para la enseñanza en una escala de desarrollo. Las diferencias sustanciales se explican desde dos vertientes: la primera, se enfoca en el actuar directivo del profesor frente a los contenidos de aprendizaje, en razón que es él quien diseña y selecciona los contenidos y dirige los procesos y procedimientos tanto de enseñanza como de aprendizaje, configurándose como fuente de estímulos que fortalecen e intensifican el proceso de pensamiento; la segunda, hace énfasis en la forma de cómo se diseñan las experiencias de aprendizaje, en cuyo escenario el docente delinea experiencias de trabajo que conducen al estudiante a tomar conciencia de las estrategias adoptadas para generar el conocimiento, De Zubiría (2003).

2.3.3.2. Didácticas Estructurales

Se diseñan con base en instrumentos mentales con el fin de fortalecer o desarrollar competencias instrumentales, son de connotación cognitiva y afectivas. Las primeras, se elaboran con base en: el aprendizaje significativo, pedagogía problémica y cambio axiológico; las segundas, son diseñadas en el contorno de la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual.

- Didácticas Cognitivas

En este segmento epistemológico se requiere realizar un periplo teórico alrededor del aprendizaje significativo, la pedagogía problémica y el cambio axiológico.

- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

De acuerdo a los aportes de Ausubel (2002), este tipo de didácticas obedecen a un proceso relacionado con un nuevo conocimiento, articulado con la estructura cognitiva cuando se aprende de manera no literal. Moreira (2000) explica que no se trata de una unión asilada, sino que en este proceso de nuevos contenidos, éstos adquieren significado para el discente cuando se convierten en factores de ruptura o en agentes de transformación de la estructura cognitiva en la cual influye el nuevo conocimiento; por lo tanto, se colige que estas didácticas dotan de significado a un nuevo contenido siempre y cuando interactúen con el estudiante con conceptos inclusivos, claros y disponibles en su mente. Para Pozo (1996), estas didácticas se explican desde el alcance de la teoría constructivista ya que es el propio estudiante el que genera y construye su aprendizaje.

Ausubel (2002) afirma que estas didácticas superan el alcance del proceso hasta llegar al producto, a partir de una actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del estudiante y la presentación de un material de la misma connotación por parte del docente, el cual debe ser representacional, conceptual y proposicional. Los recursos didácticos, debe ser organizados jerárquicamente atendiendo a la estructura cognitiva: subordinado, superordenado o combinatorio.

En consecuencia, el aprendizaje representacional conduce a la apropiación de conceptos ya que éstos constituyen la ruta del aprendizaje proposicional y por ende, del aprendizaje significativo, a través de la comunicación y considerando los siguientes principios: la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial y la consolidación, Ausubel (2002).

Para la implementación de estas didácticas, los actores estratégicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben apropiarse de los siguientes factores clave de éxito, así:

- (i) convergencia del pensamiento, el sentimiento y la acción, de ahí que Moreira (2000) afirma que cualquier evento educativo es la praxis de intercambiar pensamientos y sentimiento entre estudiante y profesor;
- (ii) significados y responsabilidades compartidos, según Ausubel (2002) aprender de manera significativa depende de la apropiación y decisión del individuo, siempre y cuando el estudiante cuente con los subsumidores⁵ relevantes y con material de significatividad lógica, en esta dirección Novak y Gowin (2004) argumenta que la enseñanza se confirma cuando el mensaje del material didáctico que el discente capta, es el significado que el docente confirma que dicho material tiene para el estudiante;
- (iii) constructo subyacente, el docente debe ser consciente de que las didácticas en mención son una idea suprateórica compatibles con el episteme del constructivismo, en consecuencia, el profesor puede diseñar las didácticas aludidas desde la asimilación, la acomodación y equilibración piagetanas debido a que son susceptibles de asociarlas con los subsumidores, también es sensible de correlacionarse con la internalización propuesta por Vygotsky y la transformación del significado lógico, al igual que el papel de la mediación social en la configuración del conocimiento, en síntesis, el aprendizaje será más significativo en la medida de generar mayor capacidad a los sujetos de construir modelos mentales progresivamente explicativos y predictivos, alejados de cualquier reduccionismo o positivismo a ultranza;
- (iv) proceso crítico, en el entendido que las didácticas serán significativas si despiertan el interés y la voluntad del estudiante, permitiendo que la mediación no se limite a generalizaciones vagas sin significado psicológico y trucas en su aplicación Novak (1998), por lo tanto, las didácticas, deben a invitar al discente a prodigar su pensamiento crítico frente a su proceso cognitivo desde diferentes aspectos, propendiendo que se maneje únicamente un lenguaje compatible con el conocimiento Ausubel (2002).

- LA DIDÁCTICA PROBLÉMICA (De Zubiría, 2003)

Para conceptualizar esta didáctica basta con razonar que es la dialéctica que se genera en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martínez-Hernández 1998), la cual se vuelve tangible cuando los estudiantes son ubicados sistemáticamente ante una situación problemática,

⁵ Concepto, idea proposición ya existente en la estructura cognitiva capaz de servir de “anclaje” para la nueva información de modo que adquiera, de esta manera, significados para el individuo.

construyendo escenarios participativos, asumiendo como elemento fundamental el desarrollo de competencias para la resolución de problemas de carácter prescriptivo, relegando el alcance de los resultados; Hernández (1997), señala que la didáctica en cuestión no es más que la enseñanza por contradicciones.

Condensando la síntesis de De Zubiría (2003), se concluye que el propósito de esta didáctica es problematizar el conocimiento y la cultura, en la línea de desarrollar instrumentos mentales y sistemas operacionales. Es además, comprender las dinámicas de la dialéctica, para estructurar en contexto herramientas que permitan dominar las nociones, proposiciones, conceptos, categoría, principios y teorías, a través del despliegue y la acción de los sistemas operacionales, es decir, los de relación intelectual y psicolingüístico, así como los motrices y expresivos.

En esta esfera, el docente con un rol medianamente directivo, ejerce un liderazgo instrumental con una actitud cognitiva; propicia la búsqueda y el descubrimiento desde su dominio pedagógico y disciplinar. Además, es un mediador entre el saber del alumno y los escenarios epistemológicos y culturales. También, es un actor convergente que se apropia de la problematización con el fin de confronta su práctica pedagógica frente en los diversos espacios del saber.

La base fundante de esta didáctica se encuentra en el comprender cómo aprende el estudiante; que competencias fortalecen el desarrollo integral para una formación de calidad con la utilización de medios y recursos que le permitan acceder a alternativas creadoras, de valoración de los aprendizajes y desempeños. Conjuntamente, se requiere que le docente realice un abordaje interpretativo de la realidad, en sus diferentes dimensiones contextuales, al igual que el monitoreo de las tendencias educativas a nivel institucional, nacional e internacional (Martínez, et al. 2000).

Por su parte, el estudiante requiere desarrollar un espíritu científico para que simiente su autonomía y se faculte para realizar una apropiación dialogal e integradora de los saberes. De esta manera, la didáctica problémica acoge de manera relevante la integración de los diferentes campos del conocimiento asociado a las competencias, las cuales reclaman del discente un rol autónomo-cognitivo y una comprensión inductiva como deductiva de los procesos de pensamiento y por ende del conocimiento.

Desde el espacio que ocupa los procesos de enseñanza y aprendizaje, la didáctica objeto de análisis aplica varios recursos pedagógicos y metodológicos, como mapas mentales,

conceptuales, categoriales, juego de roles, simulación y redes, para el desarrollo de las competencias y la apropiación de conocimientos y la cultura. De los modelos cognitivo-estructurales acoge los mapas conceptuales, no obstante, los asume como una alternativa metodológica de una amplia gama de posibilidades. Así mismo, utiliza las categorías para facilitar la comprensión de las relaciones complejas entre conceptos y advertir cómo dichas relaciones se configuran en el epicentro de las teorías explicativas de la realidad. Se debe agregar que el docente debe propiciar la vivencia del problema para que el estudiante reconozca, profundice, interrelacione y pueda imbricar los diversos conocimientos, su importancia y la pertinencia en el proceso de aprendizaje. (De Zubiría, 2003)

En consonancia con lo argumentado, la didáctica problémica es por esencia estructural cognitiva, en virtud a la relación dialógica entre los sujetos pedagógicos y el aprendizaje, exaltando el desarrollo de los saberes y de las estructuras gramaticales. Por lo tanto, la didáctica problémica, trasciende el alcance de las nociones y conceptos focalizándose en el aprendizaje de categorías como medio que posibilita la comprensión de relaciones estructurales entre los saberes y el objeto de conocimiento.

La didáctica problémica articula la inducción y la deducción al sistema operacional para conocer analíticamente la secuencia objeto y proceso, con el fin de comprender sintéticamente sus relaciones estructurales. La didáctica referida asume el reto de afrontar la comprensión dialéctica y el desarrollo de instrumentos mentales y sistemas operacionales, razón por la cual propende por aproximar al estudiante a una comprensión de los objetos y procesos de aprendizaje, a través de la construcción de instrumentos intelectuales tanto conceptuales como categoriales, adjudicando un valor superlativo a las operaciones coligadas a dichas herramientas.

La didáctica problémica posee una secuencia de aprendizaje flexible por niveles de competencia que facilitan la generalización y a la vez la integración; la interdisciplinariedad y simultáneamente la transversalidad.

La implementación de una didáctica problémica inicia con el diseño de la experiencia a partir de un currículo definido, determinando el saber previo y el desarrollo de la estructura intelectual del estudiante; el profesor determina la referencia histórico-epistemológicas básicas del tema a tratar y define una situación problémica a través de preguntas y tareas que inducen la problematización y la búsqueda cognoscitiva. Posteriormente, se realiza el desarrollo de la experiencia con base en la exposición problémica, la búsqueda cognoscitiva a través del análisis

de diferentes alternativas; acoge el diálogo socrático con el fin de propiciar una reflexión estructural del tema y sus connotaciones epistemológicas, de tal manera, que a partir de preguntas y tareas problemáticas el estudiante pueda concebir con una visión global la realidad sistémica del tema objeto de análisis.

Esta didáctica exige una evaluación proyección del aprendizaje con el fin de verificar la comprensión integral del sujeto; es decir, las relaciones significativas que el estudiante hilvana entre la secuencia saber-problema-contexto, la modificación de estructuras intelectuales, valóricas, así como el logro de competencias y desempeño conocida como evaluación sistémica, en cuyo proceso se utilizan diversas estrategias y didácticas, como los mapas mentales, conceptuales, mentefactos, modelos categoriales y UVE heurística. (De Zubiría, 2003)

En definitiva, se destaca que la didáctica problémica genera la modificación de estructuras como consecuencia de la práctica cognoscitiva y axiológica del estudiante, en el entendido de que no existen verdades abstractas, independiente de los límites contextuales y de la teoría en aras de apropiarse de la realidad, cuya esencia cobra vida cuando los estudiantes se enfrentan a contradicciones que ellos deben resolver henchidos de pensamiento creativo.

- CAMBIO CONCEPTUAL, METODOLÓGICO, ACTITUDINAL Y AXIOLÓGICO.

Es una didáctica que se pone a consideración desde una vertiente constructivista (Gallego, 1993). De acuerdo a los conceptos de Posner (1982) estas didácticas se tornan relevantes si se consideran los conocimientos previos del estudiante, con el fin de resignificar o elaborar nuevos conceptos; síntesis que Piaget la denomina asimilación de la información. Conjuntamente, emerge el proceso cognoscitivo de la acomodación, en el sentido de que el estudiante involucra los nuevos conceptos a sus estructuras mentales iniciales, generándose un cambio paradigmático, en donde su conocimiento inicial es relegado por uno alternativo que responde a los interrogantes que su conocimiento inicial no puede solucionar.

El docente debe tener claro que este tipo de didáctica implica identificar y propiciar la sensibilización del estudiante sobre la insatisfacción que le genera sus concepciones iniciales; propender por que la nueva concepción sea inteligible, procurar que la nueva concepción se asuma viable y que los nuevos conceptos surjan de ejercicios investigativos.

Incurсионando en la vertiente conceptual de Carrasco y Pérez (1985), quienes proponen el cambio conceptual y metodológico, se identifica que los estudiantes son susceptibles de dichas versatilidades siempre y cuando el docente propicie un tiempo de reflexión sobre diferentes

interrogantes que direccionan el trabajo en el aula. Complementariamente, el componente actitudinal de la didáctica en referencia, la explica Gene (1991) quien concluye que la dimensión actitudinal es un componente determinante para el cambio, conjuntamente, resumiendo a Gallego y Pérez (1994) el cambio axiológico permite la integralidad en razón que torna sensible al estudiante respecto al valor que se debe impregnar al conocimiento que está elaborando.

Con una visión global, las didácticas en referencia se clasifican como estructurales cognitivas, cuyo propósito es construir y reconstruir las estructuras mentales de los estudiantes, desde sus significados, es decir, a partir del conocimiento que se tiene; formas de significar, asimilada como la estructuración que el estudiante hace de la respuesta; y la manera de actuar el docente en el momento en que da una respuesta. Se debe entender que, para aplicar estas didácticas, el docente debe asumir un rol directivo y una actitud esencialmente cognitiva, ejerciendo un liderazgo implementando opciones instrumentales para propiciar un diálogo con un estudiante, quien debe asumir un rol autónomo en la tarea de construir su versión objetiva del mundo. En esta secuencia, el profesor es eminentemente directivo porque debe ser propositivo y ejecutor de una metodología de trabajo que se va a apropiarse sistemáticamente en el aula, siendo el autor estratégico que decide cómo orientar las diversas temáticas que en esencia se constituyen en el objeto de transposición didáctica De Zubiría (2003).

Es menester aclarar que, si bien el profesor dispone de microcurrículos conexos al proyecto educativo, es autónomo al decidir cómo enseñar las unidades temáticas, acudiendo a talleres, exposiciones o guías de trabajo, entre otras. Es propicio reiterar que las estrategias propuestas por el docente, deben partir de los esquemas alternativos o presaberes que tiene el estudiante.

Retomando el rol del estudiante, su tarea es la construcción colectiva del conocimiento y la del docente ser su mentor, en razón que, bajo estos lineamientos, el estudiante decide que aprender, condicionado por la relación que dicho aprendizaje posea con sus esquemas conceptuales, metodológicos, actitudinales y axiológicos, en virtud que de esta manera reconstruye y construye su conocimiento. Por lo tanto, las didácticas con las que el docente asume el rol de mediador, se correlacionan con la actitud que evidencia el estudiante para aprender.

Los recursos didácticos son esencialmente mapas conceptuales que representan una categorización del conocimiento, sin menoscabar esquemas alternativos, propicios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas herramientas son relevantes, dado que los individuos

tienen organizado su conocimiento distribuido categóricamente y los instrumentos aludidos permiten que se sistematicen en una nueva idea cognitiva.

En cuanto a la secuencia didáctica, se debe preparar currículos definidos a partir del dominio conceptual del profesor y con una apropiación de los parámetros de la comunidad científica. En este ámbito didáctico se determina esquemas alternativos, es decir diversas propuestas metodológicas de trabajo en aula, con las que simultáneamente es posible identificar permanencias o modificaciones en las estructuras mentales de los discentes.

- DIDÁCTICA COGNITIVAS AFECTIVAS

Estas didácticas se explican desde la enseñanza comprensión y desde el ámbito de la pedagogía conceptual.

- ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

Interpretando a De Zubiría (2003), es claro que el profesor tiene el reto de hacer que los estudiantes simultáneamente, mientras se apropian de los conceptos fundamentales de las diferentes disciplinas, desarrollen competencias, capacidades y habilidades para asumir su realidad. Frente a este reto, la didáctica mencionada propende por alcanzar un alto performance en la comprensión de contenidos, es decir, explicar, generalizar y establecer analogías, método, propósitos y formas de comunicación científica y artística. En esta alternativa didáctica se ha establecido diferentes dimensiones de la comprensión, a saber: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación; los contenidos constituyen el conocimiento que se compartirá con el estudiante; los métodos se centran en el proceso que el estudiante debe apropiarse para dominar los contenidos; los propósitos hacen referencia al objetivo sobre el cual el discente debe focalizarse y las alternativas de comunicación corresponden a las opciones de expresión en términos de signos y símbolos (Stone, 1999).

En esta clase de didácticas, el profesor debe ser consciente de que su mediación no se limite a que el estudiante se informe; así que el rol del docente es directivo, por su compromiso al orientar estratégicamente la clase. También asume un liderazgo instrumental afectivo y actitudinal cognitivo. Por lo tanto, predominan la actitud con identidad epistémica interdisciplinaria, en la ruta ideal de la transdisciplinaria. En esta esfera, actuando en consecuencia, le compete determinar que enseñar, cómo enseñar y dónde encontrar lo que enseña, autogestionando y flexionando alrededor de su saber disciplinario. En este sentido, es

relevante esclarecer que el liderazgo del profesor es afectivo ya que debe apasionarse por el bienestar emocional de los estudiantes (Stone, 1999).

En cuanto a los recursos que se debe implementar se destaca el metacurrículo, como estrategia emergente del trabajo en el aula, con el fin de monitorear el nivel de complejidad de la mediación pedagógica, la cual debe comenzar con la exploración del tema, una investigación dirigida, con una amplia participación del estudiante de manera previa al encuentro, donde se configurará la trasposición didáctica.

Las anteriores labores pueden ser coadyuvadas con la construcción de proyectos de aula, los cuales serán desarrollados sistemáticamente con los conceptos que el discente progresivamente vaya apropiando. Los elementos del metacurrículo permiten una estructura integral que asocian seis niveles:

- (i) comprensión, que su vez está concebido en tres niveles, el relativo, que soluciona problemas típicos de la disciplina; el epistémico, que hace alusión a la naturaleza de la prueba y la argumentación de dicha disciplina; y el de investigación, relacionado con la clase de preguntas e indagaciones disciplinarias;
- (ii) lenguaje del pensamiento, que puede ser verbal, escrito y gráfico, que aprueban soportar pensamientos diversos y que a la vez desarrollan competencias en el estudiante como el de predecir, formular hipótesis, sustentar y establecer relaciones causa efecto (Nickerso, Perkins y Smith, 1985);
- (iii) pasiones intelectuales, las cuales asienten al estudiante dentro de la pluralidad y la divergencia, vivir e interactuar la intersubjetividad y la flexibilidad ante el conocimiento;
- (iv) imágenes mentales integradoras, las cuales reconocen la trascendencia de mejorar la comprensión, representando mentalmente el objeto de estudio, en virtud que favorecen la correlación, la organización mental y evocan el conocimiento;
- (v) aprender a aprender, es decir, el estudiante debe ser consciente de los métodos y estrategias que emplea al aprender, dicho de otra manera, aprende a crear conceptos y comportamientos que dinamizan al aprendizaje en sí mismos;
- (vi) enseñar a transferir, para que los conocimientos sean aplicados en diferentes situaciones, para lo cual debe influir la mediación del docente, quien debe ser consiente que el conocimiento que va a amalgamar se halla en una relación causa-efecto; también debe considerar la posibilidad de las múltiples aplicaciones del conocimiento e identificar un

principio determinado de su contexto inicial de aprendizaje. (Nickerso, Perkins y Smith, 1985).

Acorde con los lineamientos expuestos, las didácticas objeto de análisis, busca además, desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo y creativo; propende por forjar individuos que planteen, formulen, sistematicen y resuelvan problemas para afrontarlos desde la complejidad; con maestros que a la vez estén dispuestos a transfigurar la rutina, comprometiendo propositivamente al discente, para lo cual una buena alternativa consiste en tomar como piedra angular a la comprensión, especialmente por considerarse epicentro de la transposición didáctica.

- DIDÁCTICA CONCEPTUAL

De Zubiría (2003), argumenta que esta postura didáctica debe estar dinamizada por la motivación, en aras de comprometer a los estudiantes con un nuevo aprendizaje, justificado en la importancia y en la aplicabilidad de lo que aprenden, desarrollando los ámbitos de pasión creadora que potencialmente poseen los discentes. Estas didácticas conjugan dos factores críticos de éxito; por un lado, la relevancia de la experiencia del estudiante; y por otro lado, la mediación del docente que implementa especialmente didácticas deductivas (De Zubiria, 1998).

Al desarrollar e implementar las didácticas conceptuales, se debe partir del hecho de que el estudiante no requiere un sin número de datos, sino unas ideas clave que permitan comprender y transferir lo aprendido a la realidad; es decir, que se genere el cierre de los aprendizajes a través de esquemas de síntesis, los cuales son instrumentos de conocimiento con la finalidad de desarrollar competencias afectivas, con la misma relevancia de las competencias cognitivas.

Indiscutiblemente, el docente debe ser proactivo en el manejo didáctico, favoreciendo la representación del componente afectivo y la apropiación de las herramientas que permiten desarrollar la inteligencia emocional para realizar un trabajo metacognitivo, de manera especial al concepto de autoridad, en donde la exigencia es un pilar muy importante para la calidad educativa; en este sentido, debe ser un profesor autoexigente para lograr que los estudiantes aprendan a usar el conocimiento, cuyos indicadores de gestión se identifican en el desempeño del estudiante al investigar, al argumentar, al concluir, al preguntar y en proponer.

En esta esfera, la didáctica conceptual no debe limitarse en seleccionar y organizar la información para hacerla comprensiva, rigurosa y significativa para los estudiantes, sino que además debe diseñar instrumentos de conocimiento que le permitan al estudiante trasegar desde

las nociones hasta las estructuras formales, transitando por las proposiciones, conceptos y precategorias.

Con base en las consideraciones referidas, la tarea que debe priorizar un docente desde el ámbito de la didáctica conceptual, gravita alrededor de presentar y apropiar el propósito a sus estudiantes, con el fin de que ellos comprendan el objetivo que pretende alcanzar en la clase, sin olvidar que una didáctica es una secuencia de procesos y procedimientos para realizar una transposición lógica que facilita el aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de este tipo de didácticas requiere la formulación de preguntas, ejemplos, explicaciones, analogías, entre otras actividades que permiten mantener activa la mente de los estudiantes, con proyectos que se conviertan en fin y no en medios.

2.3.3.3. Didácticas Existenciales

Estas didácticas representan un desarrollo de las didácticas conceptuales, cuyo propósito fundamental es educar individuos felices con estrategias y tácticas afectivas; de hecho, es la construcción de la pertinencia humana de la educación, trabajando en equipo con la comunidad universitaria para reducir o mitigar los efectos de la tensión a través del incremento de la autoestima, la maximización de emociones positivas y el acompañamiento para la resolución de problemas, Argyle (1987).

Por su parte, Fernando Savater (1991) considera que "Una de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido promover modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos", toda vez que las competencias afectivas influyen de manera determinante sobre el rendimiento académico cognitivo que pretenden las universidades; así mismo, los factores motivacionales afectivos operan con retroalimentación positiva, de ahí que Marina (1997) señala que los seres humanos son la expresión de sus sentimientos y la manera como se entienden con ellos, en consecuencia, afirma que sentir es el proceso de ser.

Parafraseando a Jean Piaget, citado por De Zubiría (2006), concluye que las emociones instauran las metas, en tanto que las cogniciones y el aprendizaje proporcionan los medios para alcanzarlas.

El esquema de la didáctica afectiva propone transversalmente tres áreas curriculares fundamentales, la afectividad intrapersonal, interpersonal, al mundo y al conocimiento, así que la secuencia instrumental y operacional de la misma comprende la fase afectiva o sentido del

aprendizaje; la fase cognitiva, en términos de comprensión; y la fase expresiva que alude el dominio de la competencia.

En los programas de perfil económico y administrativo, las didácticas afectivas incluyen desarrollar competencias relacionadas con la inteligencia emocional: aptitud personal, autoconocimiento, autorregulación, motivación, aptitud social, empatía y habilidades sociales, partiendo del conocimiento de uno mismo (Goleman, 2007); desde este ámbito es preciso que el docente resignifique la hegemonía de la inteligencia verbal académica (Gardner, 1997).

Lo fundamental en la implementación de este tipo de didácticas es la estructuración en contexto de los instrumentos de medición psicoeducativa, en correspondencia con la competencias afectivas humanas, estableciendo una total claridad en el logro esperado para cada enseñanza y en los instrumentos evaluativos que registren los procesos y procedimientos del aprendizaje, para lo cual el docente tiene como alternativa estratégica, el juego de roles, la simulación, la literatura y los tópicos relacionados con la psicología evolutiva de la personalidad.

A manera de resultado, es pertinente sintetizar que, para buscar el desarrollo humano integral, la didáctica afectiva se la debe trabajar desde la pedagogía humanista. En esta secuencia, la transposición didáctica afectiva requiere focalizarse en el currículo de esta naturaleza, seleccionar las competencias, diseñar la evaluación pertinente para disponer en consecuencia de los ejercicios de modelación, simulación y ejercitación (De Zubiria, 2003).

En general, el docente debe tener una diáfana claridad en el sentido de que esta alternativa tiene como intencionalidad coadyuvar en la emocionalidad positiva de los estudiantes, procurando el desarrollo de competencias afectivas. Es preciso considerar que este tipo de didácticas son instrumentales y operacionales, que deben ser congruentes con un perfil de docente que prepara, modela y evalúa frente a un docente que simula y ejecuta.

2.4.LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS IDENTIFICADOS DESDE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA: RESULTADOS DE UNA PERCEPCIÓN

La aplicación del estudio no tiene como propósito cuestionar la mediación del equipo de profesores seleccionados como unidad de análisis, sino que pretende considerar sus efectos prácticos, como medio para caracterizar el significado de los hallazgos de la investigación; en consecuencia, los resultados que se presentan no se conciben como verdades absolutas, sino que se configura como ideas provisionales y sensibles al cambio, de cara al devenir del acontecimiento académico de los programas objeto de estudio. (Dewey, 2000)

2.4.1. Didácticas y Estrategias Pedagógicas Implementadas en el Proceso de Enseñanza Según los Docentes

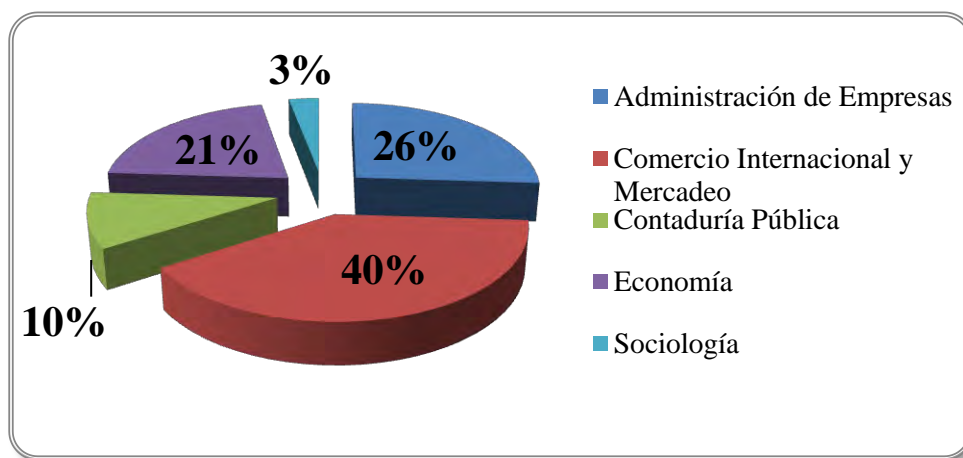
La apropiación de la didáctica por parte de los docentes no es más que el reflejo del proceso dinámico, integrado y plural, en donde confluye la disciplina y sus constructos Chehaybar y Kuri (2003), resaltando que el desarrollo de la educación está en función de la formación y de las competencias pedagógicas y por lo tanto humanas del docente.

En este orden de ideas, previo describir el perfil del equipo de profesores de la FACEA, se expondrá los hallazgos más relevantes en relación didáctica y modelo pedagógico que asumen implementar en la función docencia.

- Caracterización del Núcleo de Profesores

En cuanto a la participación relativa en la Facultad del colectivo de profesores encuestados, el 40% pertenece al Departamento de Comercio Internacional y Mercadeo, el 26% al Programa de Administración de Empresas, el 10% del Programa de Contaduría, el 21% al Programa de Economía y el 3%, representa una muestra intencionada de profesores de otras unidades académicas, en este caso del Departamento de Sociología, que prestan servicios en la FACEA, como se observa en el gráfico 8.

Gráfico 8, Participación Relativa de Docentes Adscritos por Programa.



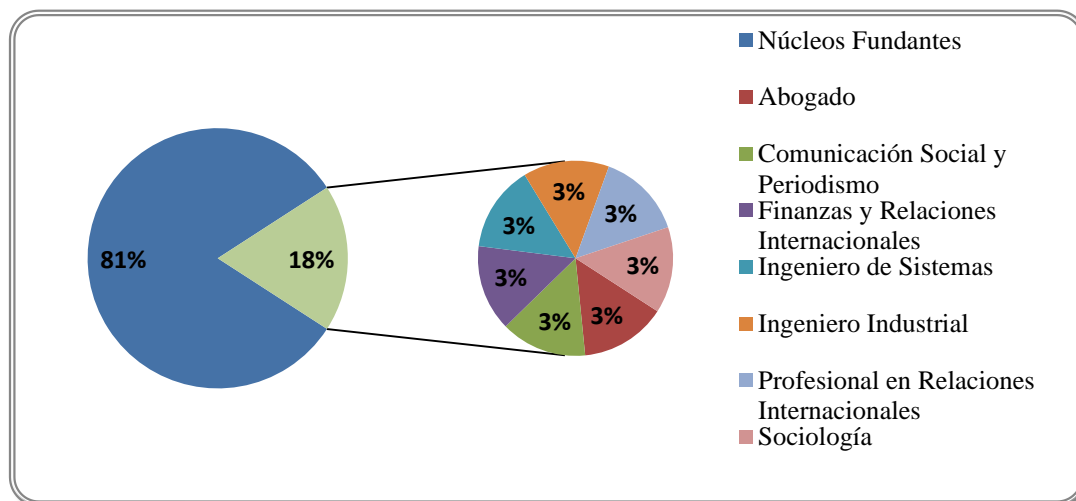
Fuente: Elaboración Propia, Software Excel. Participación de Docentes en los Programas de la FACEA.

Con referencia a la formación de pregrado de los docentes de la FACEA, se observa que aproximadamente el 81% tiene una formación que específica en los núcleos fundantes de las

ciencias económicas y administrativas, relacionadas con los programas académicos que integra; y aproximadamente, el 18% en disciplinas auxiliares o conexas, ver gráfico 9.

De lo anterior se colige que la FACEA presenta una estructura interdisciplinaria de profesores, cuyos perfiles profesionales se encuentra acorde con la metodología y naturaleza de cada uno de los programas académicos que la integran.

Gráfico 9, Formación Docentes en Pregrado



Fuente: Elaboración Propia, Software Excel, Formación de Docentes de la FACEA, en pregrado.

En cuanto a la formación postgradual, se evidencia que los profesores ostentan una titulación académica equivalente y de manera relevante, superior al nivel del programa académico en el que se desempeñan. En este orden de situaciones, aproximadamente el 95% de los docentes poseen estudios a nivel de especialización en las diferentes áreas y componentes relacionados con los programas objeto de análisis. Conjuntamente, se encontró que el 32% de los docentes se han titulado como especialistas en Docencia Universitaria. La tabla 9 muestra un resumen de las diferentes especializaciones en la que están formados los docentes encuestados, resaltando además, la formación en docencia universitaria, como se esquematiza en el gráfico 10.

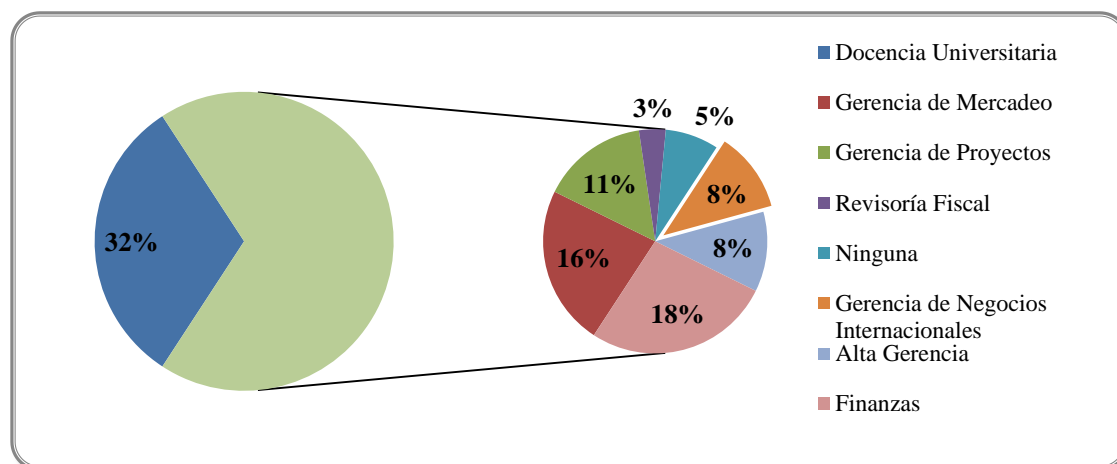
Tabla 9, Formación Docentes de Especialización

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Rel. acum.
1	Alta Gerencia, Gerencia de Negocios Internacionales, Docencia Universitaria*	1	0,0263	1	0,0263
2	Alta Gerencia, Negocios Internacionales, Docencia Universitaria*	1	0,0263	2	0,0526
3	Alta Gerencia, Gerencia de Mercadeo	1	0,0263	3	0,0789
4	Auditoria de Sistemas, Gerencia de Mercadeo	1	0,0263	4	0,1053
5	Comercio Internacional, Gerencia de Negocios Internacionales	1	0,0263	5	0,1316
6	Docencia Universitaria*	1	0,0263	6	0,1579
7	Docencia Universitaria, Ciencia Política*	1	0,0263	7	0,1842
8	Docencia Universitaria, Gerencia de Impuestos*	1	0,0263	8	0,2105
9	Docencia Universitaria, Gerencia de Negocios Internacionales*	1	0,0263	9	0,2368
10	Espíritu Empresarial y Creación de Empresas , Gerencia de Mercadeo	1	0,0263	10	0,2632
11	Ecología con énfasis en Gestión Ambiental, Docencia Universitaria, Logística Nacional e Internacional*	1	0,0263	11	0,2895
12	Finanzas	3	0,0789	14	0,3684
13	Finanzas, Docencia Universitaria, Gerencia de Impuestos*	1	0,0263	15	0,3947
14	Finanzas, Docencia Universitaria, Gerencia de Proyectos*	1	0,0263	16	0,4211
15	Finanzas, Gerencia Social, Docencia Universitaria*	1	0,0263	17	0,4474
16	Finanzas ,Docencia Universitaria, Gerencia Social*	1	0,0263	18	0,4737
17	Gerencia Educativa, Investigación Científica	1	0,0263	19	0,5000
18	Gerencia de Mercadeo	5	0,1316	24	0,6316
19	Gerencia de Mercadeo, Gerencia de Negocios Internacionales	2	0,0526	26	0,6842
20	Gerencia de Negocios Internacionales, Docencia Universitaria*	1	0,0263	27	0,7105
21	Gerencia de Negocios Internacionales	2	0,0526	29	0,7632
22	Gerencia de Negocios Internacionales, Gerencia de Proyectos	1	0,0263	30	0,7895
23	Gerencia de Proyectos	3	0,0789	33	0,8684
24	Gerencia de Proyectos, Negocios Internacionales	1	0,0263	34	0,8947
25	Logística Comercial e Internacional, Gerencia de Mercadeo	1	0,0263	35	0,9211
26	NO	2	0,0526	37	0,9737
27	Revisoría Fiscal	1	0,0263	38	1,0000

Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

*Se resalta los estudios realizados en la Especialización en Docencia Universitaria.

Gráfico 10. Formación Docente de Especialización.



Fuente: Elaboración Propia, Software Excel, Formación en especialización de los docentes de la FACEA.

En cuanto a los estudios de maestría, se evidencio que el 53% ostenta este nivel postgradual en el área de las ciencias económicas y administrativas; es significativo referir que el 8% de los docentes son maestrantes; no obstante, en cuanto a estudios en el área de la educación, a este nivel, se presentó un solo docente, del departamento de comercio internacional y mercadeo, egresado no titulado de la Maestría en Docencia Universitaria; además, con datos suministrados por Vicerrectoría Académica, se registra a un Profesor de Administración de Empresas en igual condición.

En la tabla 10 se compendia los estudios de maestría de los docentes encuestados.

Tabla 10, Formación Docentes de Maestría

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Rel. acum.
1	Administración	4	0,1053	4	0,1053
2	Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos	1	0,0263	5	0,1316
3	Economía	1	0,0263	6	0,1579
4	Estudiante Comercio y Finanzas Internacionales	1	0,0263	7	0,1842
5	Estudiante de Gerencia y Auditoria Tributaria	1	0,0263	8	0,2105
6	Estudiante de maestría en Administración	1	0,0263	9	0,2368
7	Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo	1	0,0263	10	0,2632
8	Finanzas	1	0,0263	11	0,2895
9	Gerencia Financiera	1	0,0263	12	0,3158
10	Gerencia y Asesoría Financiera	1	0,0263	13	0,3421
11	Gestión Empresarial	1	0,0263	14	0,3684
12	Magister en Política Económica Internacional	1	0,0263	15	0,3947

13	Mercadeo Agroindustrial	3	0,0789	18	0,4737
14	Mercadeo Agroindustrial y Maestría en Docencia Universitaria*	1	0,0263	19	0,5000
15	NO	15	0,3947	34	0,8947
16	Política Económica Internacional	1	0,0263	35	0,9211
17	Sistemas Integrados de Gestión	1	0,0263	36	0,9474
18	Sociología	1	0,0263	37	0,9737
19	Software Libre	1	0,0263	38	1,0000

Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

*Se resalta los estudios realizados en Maestría en Docencia Universitaria.

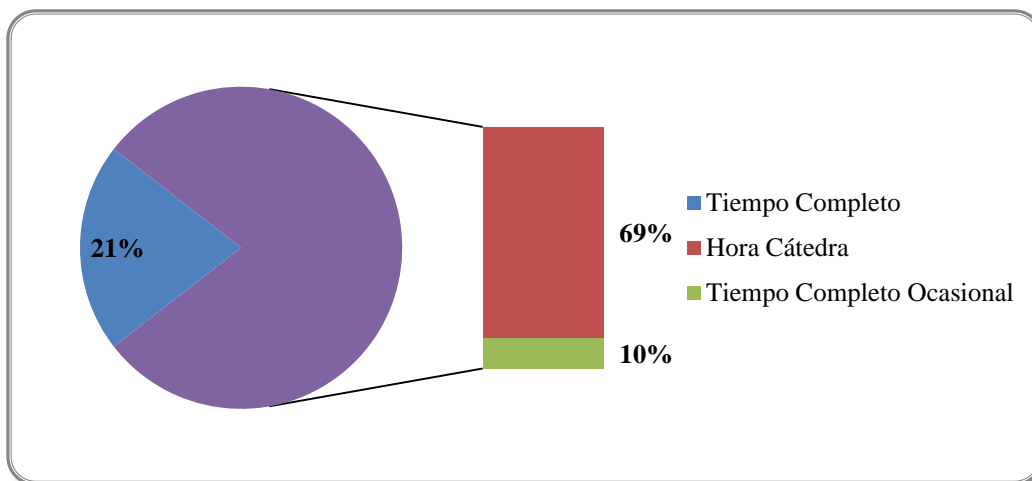
Con relación al nivel de formación doctoral, se encontró que aproximadamente el 3% de los docentes han alcanzado este nivel de formación y el 5% adelantan estudios doctorales; de este último registro, el 2.5% realiza estudios en educación y el restante en sociología. Adicionalmente, con base en información suministrada por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Nariño, existe un docente tiempo completo con título de Doctor en Ciencias de la Educación y otro profesor con Maestría en Modelos de Enseñanza Problemática.

En general, se colige que los perfiles de los profesores se maximizan gracias a los espacios de interdisciplinariedad y flexibilidad curricular, expresión de construcción continua en la FACEA, lo cual permite una interacción significativa en los programas académicos de estudio.

Otro aspecto importante de resaltar es la vinculación contractual de los docentes a la Universidad, en este contexto, se logró identificar que, durante el Semestre B de 2015, aproximadamente el 79% de los docentes encuestados son contratados bajo la modalidad hora cátedra y el 21% son tiempo completo; durante el periodo en referencia, el 10% de los profesores contratistas se encontraban vinculados como docentes tiempo completo ocasional.

En el gráfico 11, representa la vinculación contractual de los docentes de la FACEA.

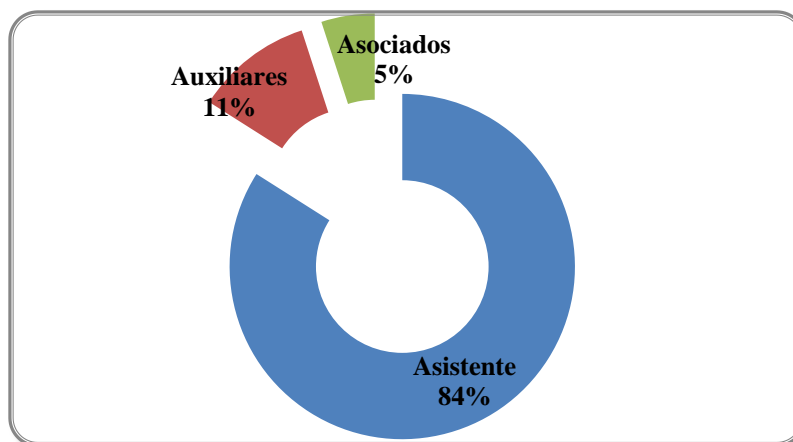
Gráfico 11, Vinculación Docentes en la FACEA



Fuente: Elaboración Propia, Software Excel. Vinculación de los docentes de la FACEA

Considerando las variables que influyen en el escalafón docente, en el marco del Decreto 1279 de 2002 y en el Estatuto de Personal Docente de la Universidad de Nariño, se halló que aproximadamente el 84% de los docentes encuestados son asistentes, el 11% auxiliares y el 5% son asociados, como se observa en el gráfico 12.

Gráfico 12, Escalafón Docentes en la FACEA



Fuente: Elaboración Propia, Software Excel, Escalafón docente según el Decreto 1279 de 2002.

- Registros Descriptivos de los Lineamientos de Modelo Pedagógico Identificado Desde la Didáctica Según la Percepción Docente.

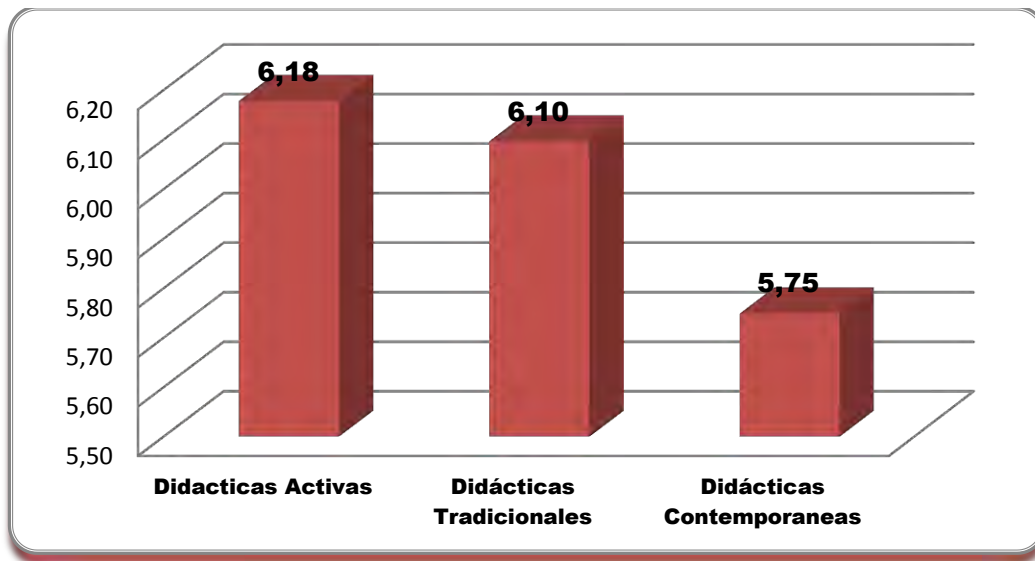
En primera instancia, con el fin de facilitar una panorámica global como Facultad, en la cual se encuentran adscritos los programas académicos objeto de estudio, se presentan resultados

consolidados, los cuales, en un segundo momento, serán discriminados por programa, presentado un comparativo de las respuestas entregadas por estudiantes y profesores, con el fin de identificar los lineamientos de modelo pedagógico implementado por los docentes, a partir de las didácticas y estrategias adoptadas en su mediación pedagógica.

Actuando en consecuencia con los propósitos del estudio, se consideró pertinente presentar de inicio el resultado global del instrumento aplicado, el cual fue diseñado con una escala tipo Likert aplicado a los profesores, con un rango de apreciación comprendido entre 1 y 7; es decir, en consideración al promedio obtenido de las alternativas de calificación la media es 4, que es el punto de partida para referenciar la favorabilidad del docente frente a los lineamientos pedagógicos puestos en consideración en la consulta. Conviene subrayar que la escala elegida es ordinal y por ende no mide si el ejercicio docente es positivo o negativo, por lo tanto no significa que si un profesor obtiene una calificación de 7, su mediación pedagógica representa el doble de desempeño favorable respecto a otro profesor que obtenga 3.5; empero, si refleja que una actitud es más favorable en proporción directa en relación a la calificación obtenida, como se presenta en el gráfico 13, en donde se esquematiza el orden de preferencia, ahí se ve que los profesores privilegian las didácticas activas (autoestructurante), le siguen las tradicionales (autoestructurante) y, por último se orientan por las contemporáneas (interestructurante), lo cual no quiere decir que esos resultados se constituyen en elemento de juicio suficiente para asumirlo como los lineamientos de modelo pedagógicos implementados en los programas analizados, más aún cuando su cálculo es de alcance univariado.

Los demás cálculos descriptivos, que se constituyen en insumo de análisis se encuentran en el Anexo 5, en él se pueden observar los estadísticos descriptivos relacionados con didácticas y estrategias, que según la opinión de los profesores son desarrolladas en su transposición didáctica.

Gráfico 13. Resultados promedio de la implementación didáctica en el aula.



Fuente: Elaboración Propia, Software Excel. Se esquematiza el orden de preferencia de las didácticas empleadas por los docentes de la FACEA.

- Análisis factorial de los lineamientos de modelo pedagógico desde la percepción docente.

El estudio multivariado se realizó con el fin de triangular de manera multidimensional los aspectos fundantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, correlacionando las didácticas y posteriormente las estrategias implementadas por los docentes, con el fin de simplificar las diferentes y complejas relaciones entre el conjunto de cursos alternativos observados, identificando dimensiones comunes.

La información de equivalencias, con base en la cual se realizó la síntesis de la información, para identificar los lineamientos de modelo pedagógico en las unidades de análisis, desde el alcance de las didácticas y estrategias, que se relacionan en la Tabla 11.

Tabla 11. Clasificación de Didácticas y Estrategias según Modelo Pedagógico.

Modelos Pedagógicos	Didácticas	Estrategias
Autoestructurantes	Activas Interpersonales	Aprender a Aprender
	Activas Sociogrupales	
	Activas Interpersonales	
Heteroestructurantes	Tradicional Memorística	Verticalismo Focalización
	Tradicional Receptivista	
Interestructurantes	Contemporáneas Estructurales	Conjunción para la Comprensión
	Contemporáneas Funcionales	
	Contemporáneas Existenciales	

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados encontrados en la “matriz factorial”, permiten argumentar que los lineamientos de modelo pedagógico se explican desde tres tendencias, resumidas en factores, fuertemente marcadas por el concepto de correlación múltiple, ver tabla 12.

Las didácticas contemporáneas se correlacionan fuertemente con el primer factor, todas con signo positivo. Se identifica entonces un resultado que une la idea de una mediación pedagógica en donde prima la implementación de didácticas afectivas (0,81). Conjuntamente, se evidencia que se reconoce una importancia al aprendizaje significativo, ya que se infiere la existencia de procesos para incluir preconceptos (0,79) y a la vez buscan forjar uno nuevo en la estructura cognitiva previa del discente (0,73); también figura la modificabilidad cognitiva, en razón que se asiente la utilización de mapas cognitivos (0,75). Así mismo, se observa relevante la puesta en escena de las didácticas cognitivo – afectivas, destacándose la secuencia afectividad, cognotividad y expresividad, desde la pedagogía conceptual (0,74). No menos importante, figura la pedagogía problémica, en razón de trabajar tópicos relacionados con la propia apropiación dialéctica de los estudiantes (0,71). De alguna manera relegadas, pero con una correlación destacada, figuran las didácticas existenciales, caracterizadas por los instrumentos y operaciones personales, y competencias afectivas (0,66); por último, la menor correlación a tener en cuenta tiene que ver con las didácticas cognitivas – afectivas, pero desde la enseñanza para la comprensión (0,62). Este factor discrimina un colectivo de profesores que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque fuertemente marcado en la pedagogía

interestructurante, relegando a las didácticas que se asocian con la autoestructuración y heteroestructuración.

Por otra parte, el factor dos (2) se observa una correlación fuerte y positiva que permite concluir que existe un segmento de profesores adeptos a las didácticas tradicionales, en particular a privilegiar la información de carácter conceptual (0,84); asumen una mediación pedagógica en donde prevalecen los contenidos, desarrollando los temas de manera inflexible (0,76); no obstante, llama la atención que priorizan las ideas e intereses de los estudiantes (0,66), ponderando la autonomía de éstos frente a la construcción del conocimiento (0,69).

El tercer factor, menos notable, figura un grupo reducido de profesores que se inclinan por las didácticas activas que caracterizan a la pedagogía autoestructurante; así, según los hallazgos encontrados los profesores promueven la participación y la creatividad de los estudiantes (0,81); simultáneamente, permiten la participación en el proceso de evaluación del aprendizaje e interacción en el aula (0,78); adicionalmente, afirman que propenden por incrementar el potencial innovador de sus estudiantes (0,77); y aluden que reflexionan con ellos sobre lo que aprenden (0,76).

Tabla 12 . Matriz de Carga de Factores para Didácticas Utilizadas por los Docentes de la FACEA.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Didácticas Activas – Interpersonales	0,126493	0,172072	0,781961
Didácticas Activas – Sociogrupales	0,206683	0,192793	0,805276
Didácticas Activas – Interpersonales	0,177314	0,305565	0,761161
Didácticas Activas - Interpersonales	0,401434	0,277801	0,773592
Didácticas Tradicionales – Aprendizaje Memorístico	-	0,757618	0,415701
	0,0074099		
	6		
Didácticas Tradicionales – Receptivista	0,207823	0,659932	0,317752
Didácticas Tradicionales – Receptivista	0,047787	0,84899	0,197389
Didácticas Contemporáneas – Funcionales -Basado en Problemas	0,30985	0,463634	0,389287
Didácticas Contemporáneas – Funcionales-Modificabilidad Cognitiva	0,754662	-	0,176549
		0,075138	
		1	
Didácticas Contemporáneas – Estructurales-Aprendizaje Significativo	0,786868	0,188495	0,218312
Didácticas Contemporáneas-Estructurales-aprendizaje Significativo	0,735235	0,176621	0,135731
Didácticas Contemporáneas-Estructurales-Problémica	0,713569	0,431021	0,243779
Didácticas Contemporáneas-Estructurales-Cambio Axiológico	0,504845	0,690597	0,159803
Didácticas Contemporáneas-Estructurales- Cognitivo Afectivo-Comprensión	0,621503	0,550365	0,0925385

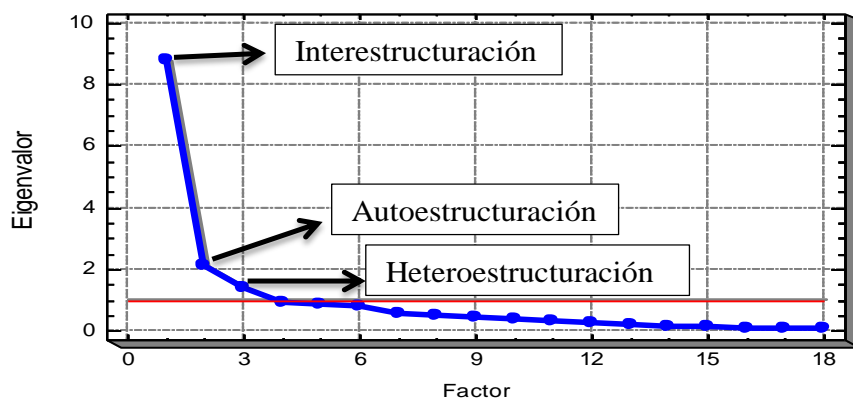
Didácticas Contemporáneas-Estructurales- Cognitivo Afectivo-Comprensión	0,516466	0,287585	0,453407
Didácticas Contemporáneas-Existenciales-Afectivo	0,656364	0,441944	0,188642
Didácticas Contemporáneas-Estructurales-Cognitivo Afectivo-conceptual	0,739138	0,410979	0,103069
Didácticas Contemporáneas-Existenciales-Afectivo	0,809248	-	0,265821
		0,101509	

Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics.

En resumen, el gráfico 14, sintetiza el análisis precitado de manera esquemática a partir del concepto de sedimentación (Pérez, 2002), criterio que admite escoger los factores cuyos valores propios o autovalores son mayores que 1, conocidos como situación ideal. Se puede observar tres (3) factores, en donde el primero el más relevante, destaca que los docentes de la FACEA utilizan las didácticas contemporáneas, el segundo factor representa las didácticas tradicionales y el tercer factor, menos importante representando las didácticas activas.

De lo anterior se colige que los docentes de la FACEA en primera instancia, se inclinan por la interestructuración; muy distantes se observa la pedagogía autoestructurante y totalmente relegada, se ubica la heteroestructuración.

Gráfico 14, Didácticas predominantes según docentes en la perspectiva del modelo pedagógico



Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics.

Con el mismo tratamiento estadístico, utilizando la herramienta de análisis factorial, se estudió las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la FACEA, segmentadas así:

- ❖ Verticalismo, Focalización de contenidos - heteroestructuración.
- ❖ Aprender, participación del estudiante – autoestructuración.

❖ **Conjunción, Restructuración del sistema – interestructuración.**

Como se relaciona en la tabla 13, se encontró un sólo factor que permite inferir que los docentes implementan estrategias que se relacionan con la heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración, es decir se observa un potencial eclecticismo.

No obstante, en términos de correlación se destacan las estrategias didácticas concernientes con el verticalismo y focalización de contenidos. La variable de más alta correlación evidencia que los profesores ubican al estudiante en la categoría de un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje pueden intervenir a través de la instrucción, los métodos y los contenidos (0,87); plantean la evaluación de manera que se pueda comprobar el alcance de los objetivos planteados en el microcurrículo (0,83); de manera singular, se aprecia que en el marco de la pedagogía tradicional, la correlación más baja corresponde a la importancia que se le asigna al reforzamiento y el control de estímulos para enseñar en el aula (0,65).

En segundo orden de importancia, se identifica la implementación de estrategias didácticas que gravitan alrededor del concepto aprender a aprender a través de la interacción que se genera del aprendizaje basado en problemas (0,79), y siendo el mentor de que el estudiante aprenda como apropiarse de las competencias que requiere desarrollar (0,72).

En tercer lugar, próximas a las correlaciones referidas, se encuentran las estrategias didácticas que permiten inferir lineamientos dialogantes; son cursos alternativos de acción que hacen parte del esquema conjunción de comprensión y aprendizaje y de la reestructuración del sistema cognitivo del discente. Se destaca la posible retroalimentación de la mediación pedagógica del docente como resultado de la reflexión colectiva realizada en diferentes contextos (0,77), la cual pondera la importancia de los conocimientos previos del estudiante (0,75), y el valor que se le asigna a la dimensión metacognitiva en la mediación cultural, articulada a didácticas de corte existencial o pedagogía afectiva.

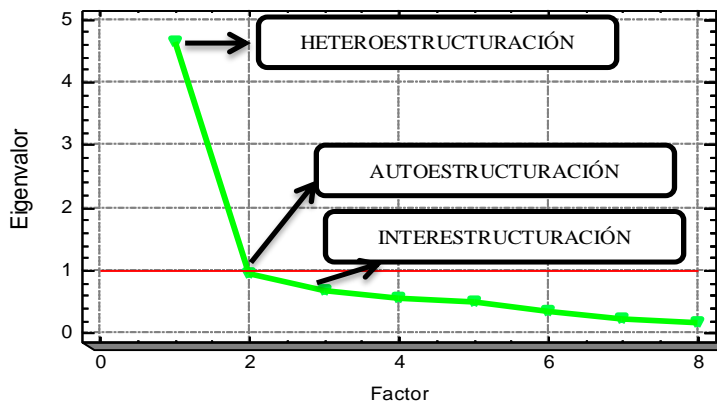
Tabla 13. Matriz de Carga de Factores para Estrategias Didácticas Utilizadas por los Docentes

	Factor
Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de Contenidos	0,648813
Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de Contenidos	0,87408
Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de Contenidos	0,833065
Estrategias didácticas, aprender, participación del estudiante	0,725486
Estrategias didácticas, aprender, participación del estudiante	0,792651
Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema	0,766113
Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema	0,745933
Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema	0,679524

Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

A manera de sinopsis, el gráfico 15, presenta una situación en la cual los docentes utilizan estrategias de los tres modelos pedagógicos. Empero, contrario a lo encontrado en el análisis de las didácticas, aquí priman las alternativas heteroestructurante, seguidas de las autoestructurantes y por último las interestructurantes, aunque todas presentan correlaciones relativamente altas y próximas entre sí. De lo anterior se concluye que los docentes de la FACEA en primera instancia, desde las estrategias didácticas, se inclinan por la heteroestructuración; muy distantes se observa la pedagogía autoestructurante y totalmente relegada, se ubica la interestructuración.

Gráfico 15, Sedimentación para Estrategias Didácticas aplicadas por Docentes



Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

2.4.2. Didácticas y Estrategias Pedagógicas en el Proceso de Aprendizaje Según la Percepción de Estudiantes

El objetivo de este análisis es presentar la percepción que tienen los discentes de los programas académicos en estudio sobre la forma como los docentes implementan la mediación pedagógica,

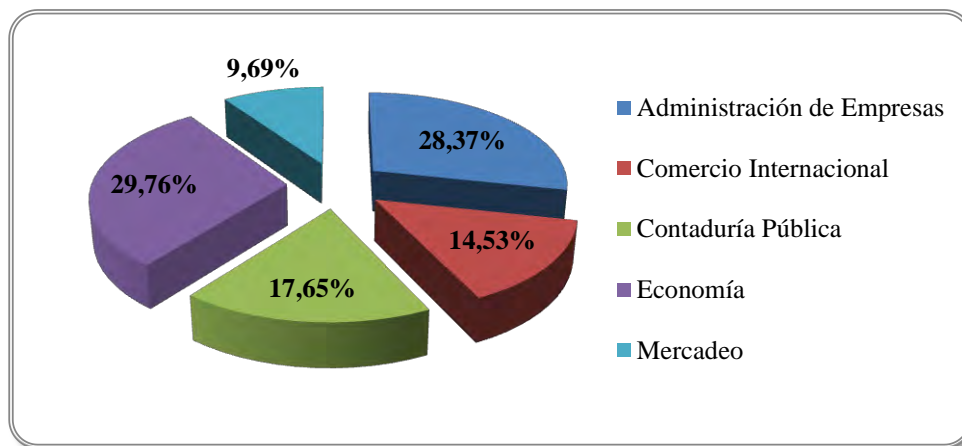
y por ende la transposición didáctica desde el alcance de los modelos pedagógicos mencionados en líneas anteriores.

- Caracterización del Colectivo de Discentes

Con el objetivo de aproximarse a los lineamientos pedagógicos susceptibles de identificarse a partir del modelo didáctico percibido por el estudiante en la transposición didáctica, el trabajo de campo se realizó con una distribución proporcional por programa de la siguiente manera: 28,37% de los estudiantes de Administración de Empresas; 14,53% de Comercio Internacional; 17,65% de Contaduría Pública; 29,76% de estudiantes del programa de Economía y 9,69% del programa de Mercadeo, como se representa en el gráfico 16.

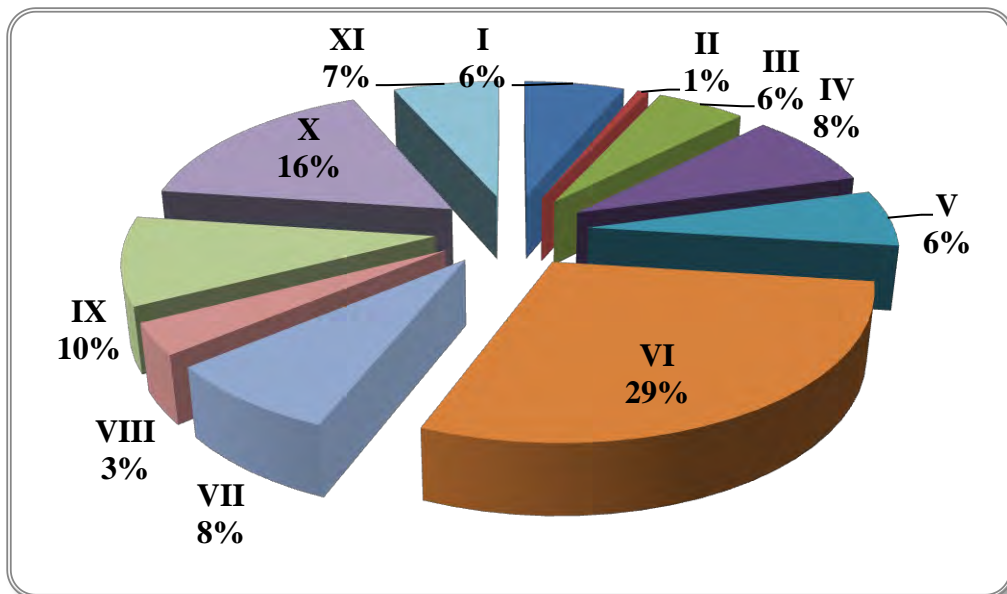
Es menester aclarar que se encuestaron estudiantes de todos los semestres de forma aleatoria; los estudiantes denominados como semestre 11 son los estudiantes egresados no titulados, como se observa en el gráfico 17.

Gráfico 16, Participación de Estudiantes por Programa.



Fuente: Elaboración Propia.

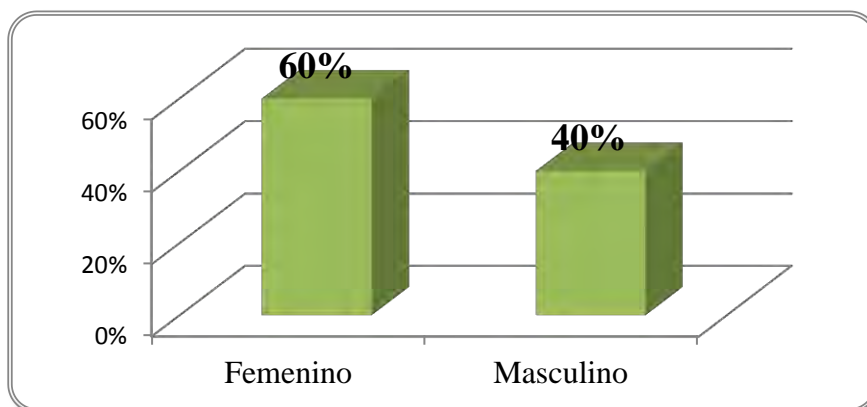
Gráfico 17, Participación de Estudiantes por Semestre.



Fuente: Elaboración Propia

Demográficamente se identificó que aproximadamente el 60% son mujeres y el 40% son hombres como se observa en la gráfica 18. Lo anterior es expresión que en la Universidad de Nariño está superando el reto de erradicar la desigualdad de género el cual es uno de los desafíos más relevantes que enfrentan las Universidades a nivel mundial, que en pleno siglo XXI se manifieste y se reproduce en su interior. (Ordorika, 2015)

Gráfico 18, Representación de Estudiantes por Sexo.

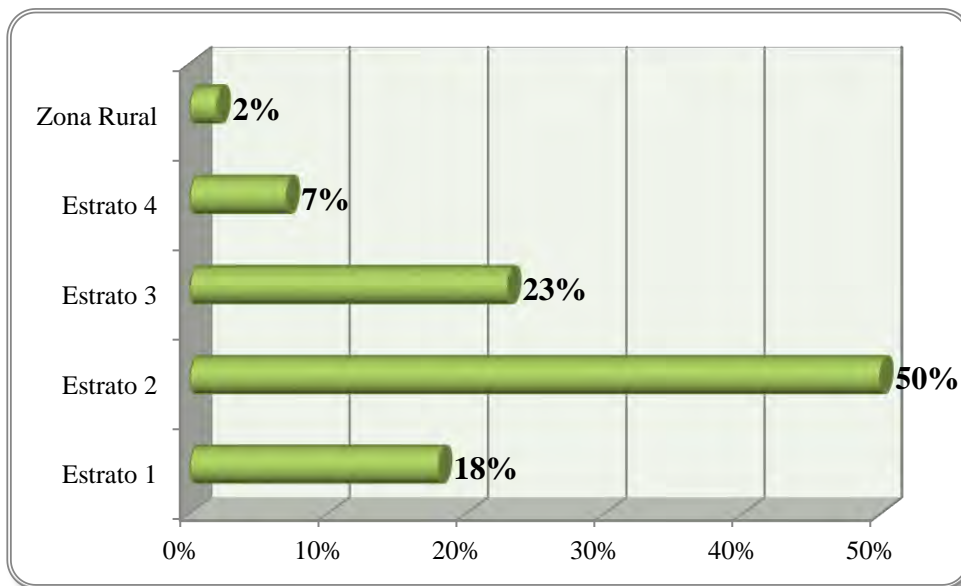


Fuente: Elaboración Propia.

Analizando el estrato socioeconómico, se observó que aproximadamente el 50% se ubican en el estrato 2, el 23% en el estrato 3, el 18% se ubica en el estrato 1, el 7% en estrato 4 y que el

2% proviene de una zona rural, lo anterior se detalla en el gráfico 19. Se destaca que la Universidad como Institución de Educación Superior oficial por excelencia en el Sur del País, brinda oportunidades de acceso a programas de educación superior a una población pertenecientes a estratos socioeconómicos con bajos ingresos.

Gráfico 19, Representación Estudiantes por Estrato Socioeconómico.



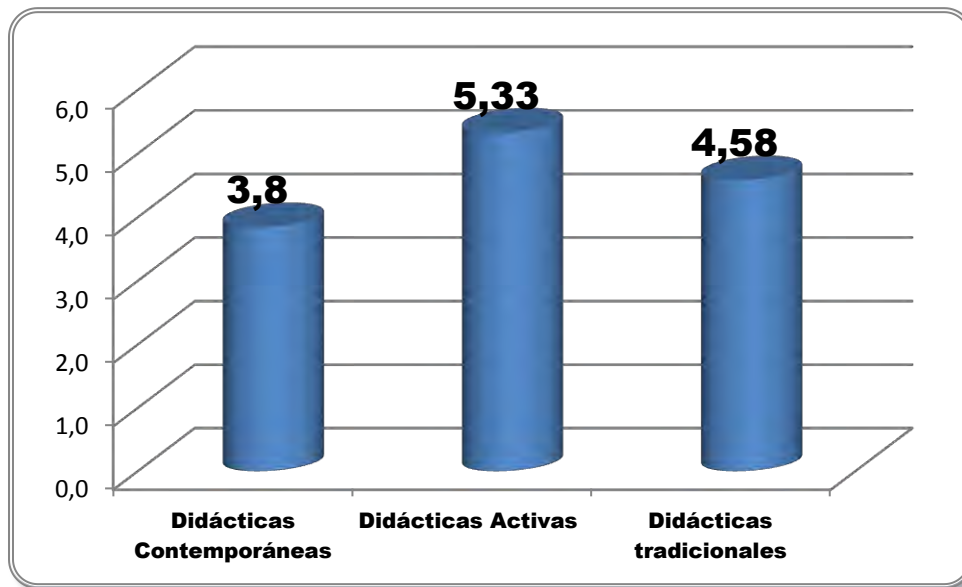
Fuente: Elaboración Propia

- Registros Descriptivos de los Lineamientos de Modelo Pedagógico Identificado Desde la Didáctica Según la Percepción del Discente.

Desde la lógica univariada, se encontró que los lineamientos de modelo pedagógico predominante se relaciona con las didácticas activas, le siguen las tradicionales y, por último se orientan por las contemporáneas, con una calificación promedio de 5.33, 4.58 y 3.8, respectivamente, en un rango de 1 a 7, de ahí que la calificación promedio es 4, con lo cual se concluye que desde la medida de tendencia central elegida, los estudiantes identifican la implementación de los mismos lineamientos pedagógicos que los observados por los profesores, aunque con una menor calificación. Al respecto se reitera que es una apreciación preliminar que debe confrontarse desde un enfoque multidimensional, que se esclarecerá en el análisis multifactorial que se presenta en el numeral que precede a esta explicación.

Así las cosas, los resultados aludidos se esquematizan en el gráfico 20.

Gráfico 20. Resultados promedio de la implementación didáctica en el aula percibida por los estudiantes



Fuente: Elaboración Propia

Los demás cálculos descriptivos, que se constituyen en insumo de análisis se encuentran en el Anexo 6, en él se pueden observar los estadísticos descriptivos relacionados con didácticas y estrategias, que según la opinión de los estudiantes son implementados para su transposición didáctica.

- Análisis factorial de los lineamientos de modelo pedagógico desde la percepción discente.

Este estudio multivariado se realizó para contrastar los resultados obtenidos en la consulta a estudiantes, con el fin de identificar y llevar a la discusión las coincidencias o discrepancias relacionadas con las percepciones sobre los lineamientos de modelo pedagógico los dos estamentos relacionados.

Dicho de otra manera, el propósito es determinar si los docentes son vistos por los estudiantes como expositores del conocimiento o conductores y facilitadores del aprendizaje; y si los discentes son catalogados como espectadores pasivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje o actores participativos y críticos en la construcción dialogal del conocimiento.

El procedimiento metodológico se orientó de la misma manera que el aplicado con el estamento de profesores, es decir, se basa en la correlación de las didácticas y las estrategias implementadas por los docentes, desde el imaginario del estudiante, identificando por supuesto,

dimensiones comunes. Los criterios didácticos con los que se efectuó la síntesis de los datos se observa en la tabla 14, los cuales son similares a los sistematizados con los docentes.

Tabla 14 Clasificación de Didácticas según Modelo Pedagógico

Modelos Pedagógicos	Didácticas	Estrategias
Autoestructurantes	Activas Interpersonales	Aprender a Aprender
	Activas Sociogrupales	
	Activas Interpersonales	
Heteroestructurantes	Tradicional Memorística	Verticalismo Focalización
	Tradicional Receptivista	
Interestructurantes	Contemporáneas Estructurales	Conjunción para la Comprensión
	Contemporáneas Funcionales	
	Contemporáneas	
	Existenciales	

Fuente: elaboración propia.

En los resultados presentes en la “matriz factorial”, se observa la presencia de los tres modelos pedagógicos en estudio, aunque con menor dispersión que en el segmento de profesores.

En el factor uno, contrario a lo encontrado en el equipo de docentes, prevalece la heteroestructuración con fuertes rasgos receptivitas (0,84), toda vez que los estudiantes afirman que las actividades en clase se centran en la exposición del docente; y el aprendizaje es memorísticos (0,78), evidenciado en el proceso evaluativo que se centra en recordar los contenidos transmitidos; aunque se encuentran trazas de las didácticas activas sociogrupales, ya que los profesores los motivan a trabajar en equipo.

El factor dos (2), aunque con menor relevancia que el primero, se observa una correlación dominante en las didácticas activas interpersonales (0,92), los estudiantes reconocen que los profesores les permiten plantear problemas y buscar alternativas para la toma de decisiones; y aprecian, desde la misma alternativa didáctica (0,91), que los docentes promueven la discusión y fomentan el análisis de la información relacionada con su mediación pedagógica.

A partir del tercer y cuarto factor, muy rezagados, reconoce que existe ciertos lineamientos interestructurantes funcionales: destacan que los docentes los estimulan para efectuar indagación y descubrimiento (0,70), y reconocen que los mediadores culturales procuran el desarrollo de competencias afectivas personales (0,79).

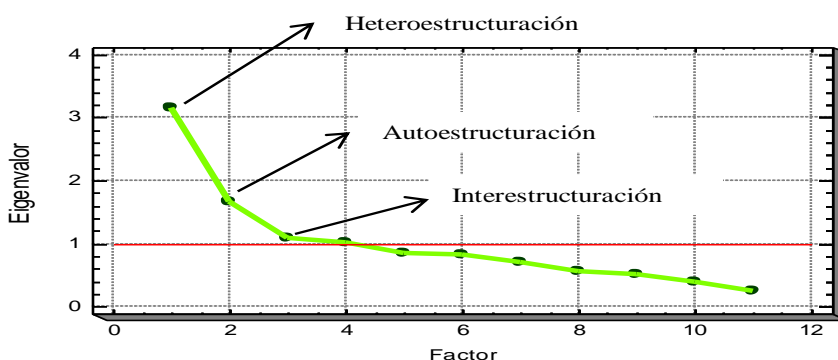
Tabla 15. Matriz de Carga de Factores para Didácticas Utilizadas por los Docentes según la percepción de los discentes.

	1	2	3	4
Didácticas, Contemporáneas, Funcionales	0,131818	0,148351	0,391111	0,372082
Didácticas, Contemporáneas, Funcionales	0,145298	-0,0428419	0,702802	-0,054571
Didácticas, Contemporáneas, Estructural	-0,0376905	0,0821835	0,650272	0,31598
Didácticas, Contemporáneas, Estructural	0,45104	0,0409176	0,600332	-0,0564683
Didácticas, Contemporáneas, Existenciales	0,128161	-0,158818	0,355693	0,655287
Didácticas, Contemporáneas, Existenciales	0,238207	0,143524	-0,139174	0,787935
Didácticas, Activas, Interpersonales	0,0576486	0,921361	0,052086	0,0613649
Didácticas, Activas, Sociogrupales	0,643523	0,183384	0,205139	0,226702
Didácticas, Activas, Interpersonales	0,145099	0,910736	0,0217065	0,0117408
Didáctica Tradicional, Memorístico	0,775521	-0,016811	0,00750375	0,236173
Didáctica Tradicional, Receptivista	0,837017	0,113994	0,178456	0,0341001

Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

Complementariamente, el gráfico 21, abrevia los resultados del análisis multivariado. Se aprecian cuatro (4) factores: el primero, según los estudiantes, se evidencia que los docentes se inclinan por el enfoque pedagógico heteroestructurante, transmisionista, en donde el discente es un receptor pasivo, ahí se infiere que se predominan los contenidos y que la evaluación es un concepto que se reduce al rendimiento académico, sujeto a la medición final (Flórez, 1999). Distante, el segundo señala que los estudiantes reconocen la implementación de las didácticas activas como expresión de autoestructuración. Por último, se ubican totalmente distantes los lineamientos interestructurantes, marcando que la pedagogía dialogante que dicen privilegiar los profesores, nos son percibidas así por los estudiantes.

Gráfico 21, Didácticas predominantes según discentes en la perspectiva del modelo pedagógico.



Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

Con un método de análisis similar, se estudió las estrategias didácticas percibidas por los estudiantes, dispuestas de igual manera que para el estamento docente, a saber:

- ❖ Verticalismo, Focalización de contenidos - heteroestructuración.
- ❖ Aprender, participación del estudiante – autoestructuración.
- ❖ Conjunción, Restructuración del sistema – interestructuración.

En la tabla 16, se muestra que los estudiantes coinciden en el hallazgo que se evidenció en el modelo didáctico; es decir, opinan que los profesores implementan alternativas estratégicas de acción didáctica de connotación heteroestructurante; en este orden de ideas, expresan que las actividades de clase se centran en la exposición del docente (0,79) y la mediación que reciben es exclusivamente expositiva, caracterizada por la transmisión de conocimientos, la reproducción de saberes de manera severa, exigente, rígida y autoritaria (0,77). Sin embargo, en el factor en referencia, también se encuentra que los estudiantes aprecian que los docentes procuran que el estudiante despliegue un pensamiento crítico y reflexivo.

En el segundo factor, menos relevante, se encuentra un segundo grupo de estudiantes que dicen percibir una orientación proclive a la autoestructuración, toda vez que opinan que en clase se dialoga sobre lo aprendido y como fue aprendido (0,89) y mencionan que simultáneamente sus mediadores promueven la creatividad (0,89).

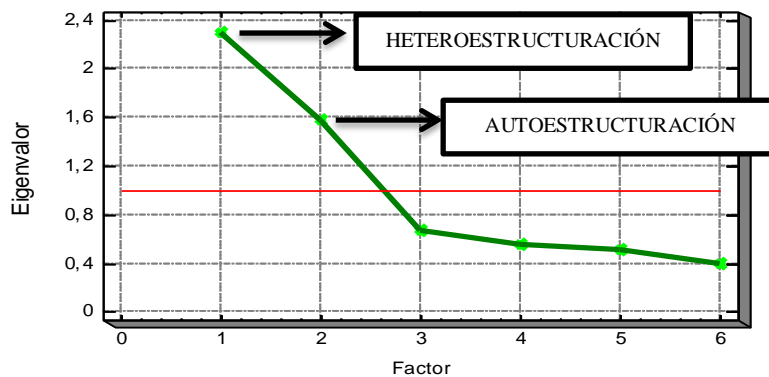
Tabla 16. Matriz de Carga de Factores para Estrategias Utilizadas por los Docentes según la percepción de los discentes.

	1	2
Estrategias, verticalismo, focalización	0,788538	0,00641068
Estrategias, verticalismo, focalización	0,770951	-0,0644963
Estrategia, aprender, participación	0,734283	0,0471611
Estrategia, aprender, participación	-0,00132965	0,890554
Estrategia, aprender, participación	0,0775301	0,885969
Estrategias, conjunción, restructuración	0,704572	0,144312

Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

En este orden de ideas, de manera análoga al estudio realizado a docentes y con el fin de simplificar la información, en el gráfico 22, indica que en el primer factor los docentes utilizan las estrategias de verticalismo y focalización, y en el segundo factor, menos preponderante, se encuentran las estrategias de aprender a aprender de participación.

Gráfico 22. Sedimentación de Factores para Estrategias Didácticas aplicadas por Docentes según estudiantes.



Fuente: Elaboración Propia, Software Statgraphics

2.4.3. Síntesis Factorial de los Lineamientos de Modelo Pedagógico Discriminado por Programa

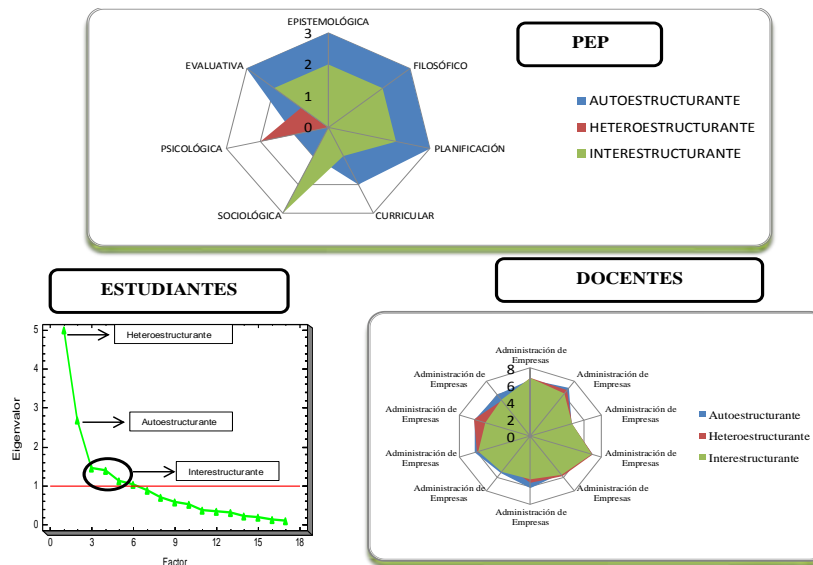
En el contexto de los resultados presentados se consideró oportuno los resultados de los hallazgos de los proyectos educativos de los programas analizados en el primer capítulo de este estudio, en razón que el comparativo que se presenta a continuación es uno de los elementos de juicio de la secuencialidad y complementariedad del análisis en su conjunto.

PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Como se observa en la Figura 2, en el PEP predomina un segmento con lineamientos autoestructurantes, seguido de un espacio importante de orientación interestructurante, quedando relegado un pequeño segmento heteroestructurante. La anterior visión es muy similar a la percepción de los docentes, no obstante, los profesores maximizan la connotación dialogal de su transposición didáctica.

Ahora bien, contrastando los datos resultantes de la percepción de los estudiantes, es evidente que los dicentes asumen una interpretación diferente a los escenarios que se dibujan en el PEP y en la opinión de los maestros, ya que ellos opinan que la heteroestructuración son los lineamientos de modelo pedagógico que predominan en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual no quiere decir que no se reconozcan la presencia de espacios autoestructurantes e interestructurantes, siendo estos últimos los más reducidos.

Figura 2. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas.



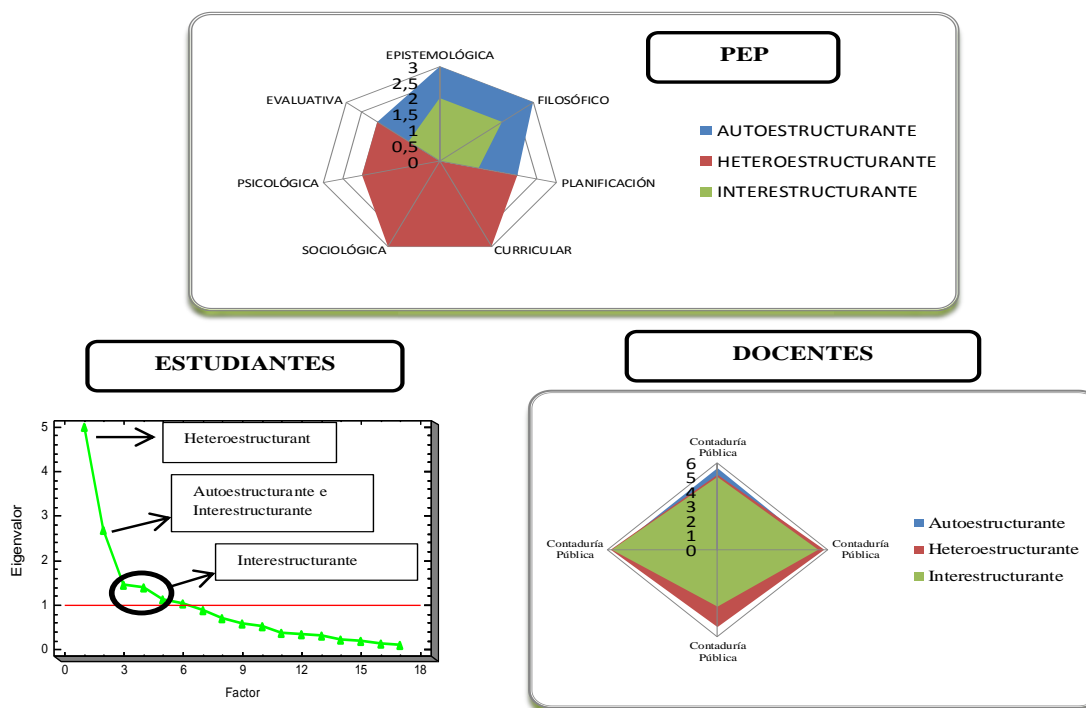
Fuente: Elaboración Propia

PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA

Como se observó esquematiza en la Figura 3, en el PEP predomina un fragmento con lineamientos heteroestructurante, seguido de un área importante relevante autoestructurante, observándose un pequeño espacio interestructurante. La anterior posición coincide con la percepción de los profesores, en razón que predomina la heteroestructuración, no obstante contrario a los hallazgos del PEP, no existen distancias significativas entre los tres lineamientos de modelo pedagógico.

De otra parte, verificando los hallazgos desde la postura de los discentes, es evidente que ellos expresan una opinión congruente con el PEP y coinciden con la apreciación de los docentes, en el sentido de aceptar la presencia de los tres modelos pedagógicos, sin embargo, con distancias más marcadas que las que se infiere en la percepción de los profesores.

Figura 3. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Contaduría Pública.



Fuente: Elaboración Propia

COMERCIO INTERNACIONAL Y MERCADEO

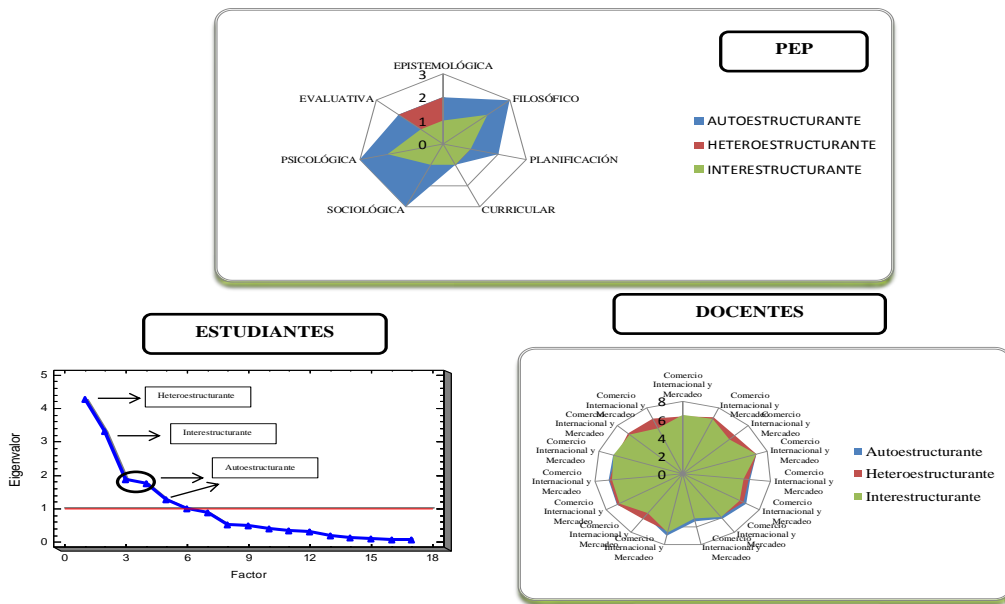
En virtud a la naturaleza disciplinar de los programas de Comercio Internacional y Mercadeo que por más de una década se conjugaron en un solo programa académico y por los perfiles de los docentes que median en ellos, se consideró oportuno realizar las reflexiones que haya lugar de manera conjunta para el estamento de docentes.

Como se esboza en las figuras 4 y 5, en los PEP predomina la autoestructuración seguido de la interestructuración, no obstante, como caso concreto del programa de Mercadeo en comparación al programa de Comercio Internacional, el espacio de la heteroestructuración se reduce otorgándole mayor preponderancia a los otros dos modelos.

La anterior conclusión no es análoga con la opinión de los profesores, ya que ellos opinan que en su transposición didáctica prevalece, prácticamente en similares proporciones, las tres alternativas de modelo pedagógico.

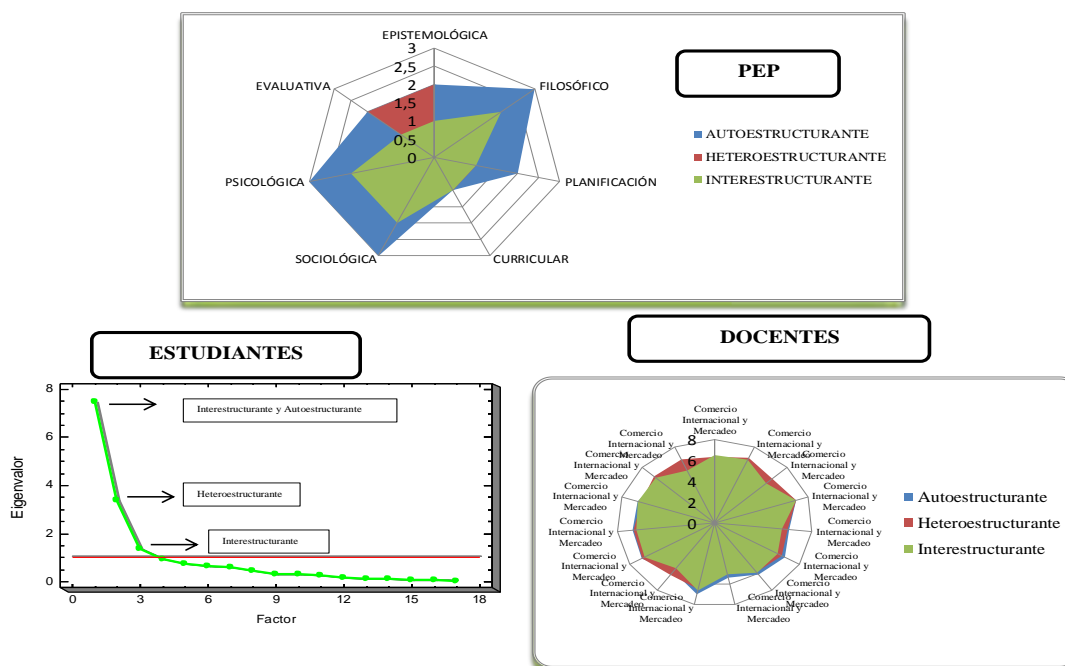
Desde otro punto de vista, según los estudiantes en el programa de Comercio Internacional, prevalece la heteroestructuración seguido de cerca de la pedagogía dialogante y en un segmento distante la autoestructuración y totalmente relegado se observa nuevamente espacios identificados como interestructurantes. Para el caso del programa de Mercadeo, ocurre lo contrario, ya que los estudiantes identifican que predomina la interestructuración con ciertos espacios autoestructurantes, sin desconocer que la heteroestructuración prevalece.

Figura 4. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Comercio Internacional



Fuente: Elaboración Propia

Figura 5. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Mercadeo.

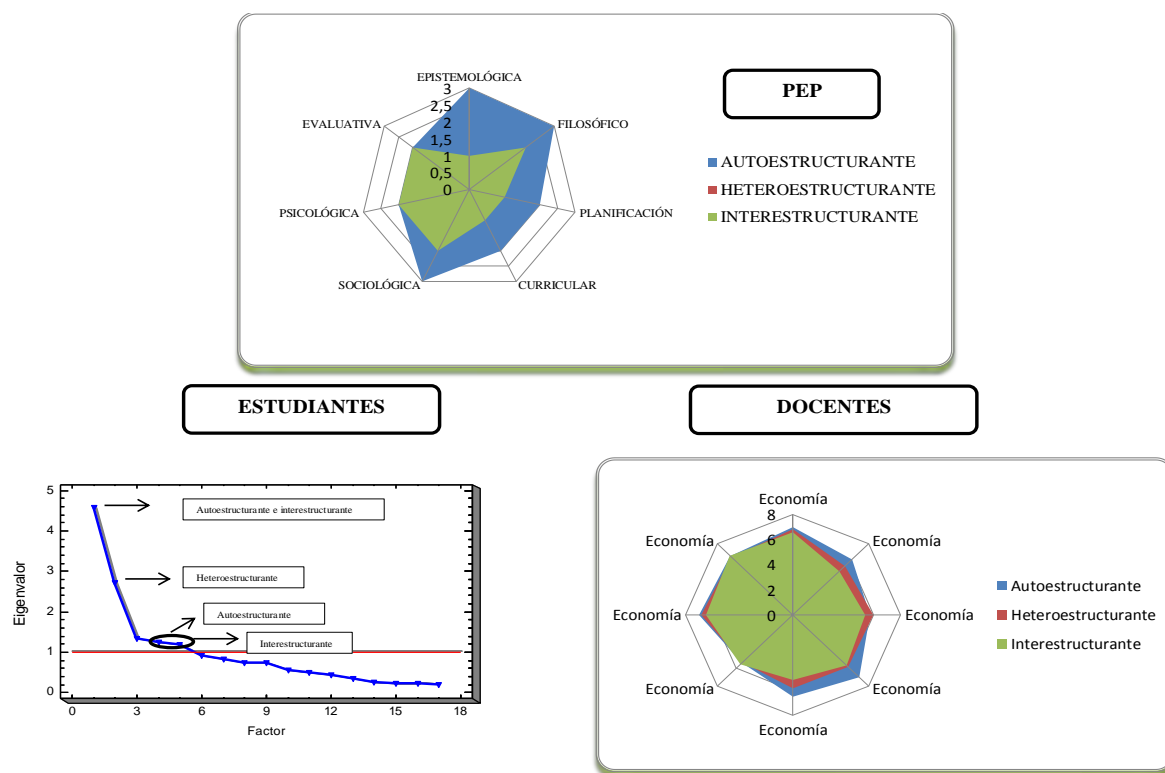


Fuente: Elaboración Propia

ECONOMÍA

De manera semejante, como se extracta en la Figura 6, en el PEP predominan lineamientos de corte autoestructurante, seguido de un espacio relevante la interestructurante; ahí no se concede espacio a rasgos de relación heteroestructurante. Las anteriores observaciones difieren sustancialmente a la percepción de los docentes, en el sentido que los profesores reconocen la importancia de la heteroestructuración. En el caso de los estudiantes, la percepción de este estamento es muy próxima a los escenarios que se dibujan en el PEP; y más adyacente aún, a la opinión de los maestros, ya que ellos también identifican las trazas heteroestructurante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 6. Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Mercadeo.



Fuente: Elaboración Propia

2.5.DISCUSIÓN

La síntesis que se pone a consideración se encuentra integrada por los siguientes tópicos: (i) la reflexión que amerita realizarse alrededor los referentes teóricos planteados en este capítulo; (ii) el perfil del equipo de docentes y las características sociodemográficas de los discentes; y (iii) las coincidencias y discrepancias que se observaron en la manera de cómo perciben las unidades de análisis y los elementos muestrales los modelos pedagógicos caracterizados a partir de las diversas didácticas y estrategias presentes en la transposición didáctica

2.5.1. La Didáctica en la Estructura del Modelo Pedagógico

Los lineamientos de modelo pedagógico se fundamentan en referentes didácticos en razón que permite identificar como operan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la transposición de un saber, ya que la relación didáctica y modelo pedagógico es válido toda vez que encierran intrínsecamente los seis postulados de Merani que dejan en claro: a quien, para qué, qué, cuándo, cómo se enseña y se evalúa.

En este orden de ideas, el concepto de representación que está implícito en la didáctica permitió inferir si la mediación pedagógica se está orientando de manera tradicional, activa o dialogante, dado que evidencia las condiciones en las que se da la práctica pedagógica desde las diferentes dimensiones: epistemológica, filosófica, curricular, planeación, psicológica, sociológica y evaluativa.

Prosiguiendo con la discusión, en primer lugar, se debe mencionar que los ciertos cuestionamientos orientados desde la didáctica permitieron identificar los lineamientos del modelo heteroestructurante por su vínculo con situaciones de imposición, establecimiento o reproducción por tradición. Los contextos que admitieron identificar la alternativa en referencia, evidenciaron el rol de un profesor transmisionista que hace repetir y corregir; y del estudiante que imita y copia; la mediación pedagógica se refleja de manera acumulativa, lineal y continua.

Las didácticas que se articulan con el modelo en comentario se expresan como un acto de autoridad en donde todo aprendizaje debe habitar exclusivamente en la memoria, con un convencimiento que la transposición didáctica no tiene como epicentro los ambientes propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evidentemente, son didácticas de connotación magistrocéntricas y orientadas a la enseñanza como forma de garantizar su asimilación, con un esfuerzo continuo de imponer los modos de ver, de pensar y actuar. Se infiere la presencia de un estudiante pasivo frente a una realidad estática. Se concluye que el legado de este modelo didáctico se valora en pos del aprendizaje significativo, en el sentido que permite incrementar la claridad y estabilidad conceptual, al igual de establecer el papel del esfuerzo para garantizar el éxito de la transposición didáctica en aras de alcanzar los propósitos, competencias y perfiles definidos, al igual que maximiza el papel del docente como actor estratégico en el desarrollo del estudiante.

De otra parte, las didácticas dispuestas a identificar el modelo autoestructurante, parten de la premisa que el conocimiento no es una réplica de la realidad sino una construcción del estudiante; los cuestionamientos que orientan los hallazgos aluden esquemas que permiten inferir la relación transposición didáctica y experiencia significativa, la construcción individual de la realidad, pretendiendo identificar si en la mediación pedagógica prevalecen los hechos o las interpretaciones; en este sentido las didácticas activas dispuestas a identificar los lineamientos autoestructurantes parten del concepto que el aprendizaje es una construcción idiosincrásica, es

decir interna al sujeto y al ambiente de aprendizaje, en un escenario en donde las construcciones previas o preconceptos inciden de forma determinante en los nuevos aprendizajes.

Así las cosas, las didácticas que se relacionan al modelo en referencia se conjugan con las estrategias proclives al descubrimiento, en una relación directa con la dinámica e interés del estudiante; se orientan a partir del aprendizaje significativo, evidenciando que los nuevos aprendizajes se vinculan de forma clara y estable con los conocimientos previos, de tal forma que se logra deducir si en el concepto previamente formado media una actitud positiva. Además, un elemento fundante que permite la identificación de la autoestructuración se origina cuando las respuestas marginan o resaltan la mediación cultural del profesor. Ahí el docente funge como guía que privilegia la evaluación cualitativa centrada en la opinión

En cuanto a las didácticas dentro del modelo interestructurante, éstas se enfocan en el desarrollo de las dimensiones humanas supeditando al aprendizaje; estos cursos alternativos de acción se evidencian cuando la opinión de cada uno de los estamentos consultados se orientan con criterios de integralidad, además del desarrollo interpretativo, argumentativo y propositivo por parte del estudiante; es decir, son didácticas que no solo hacen énfasis en el aprendizaje sino en el desarrollo praxiológico, cognitivo y actitudinal; son esquemas de trasposición didáctica que privilegian el pensamiento, el afecto y la acción, en un escenario de humanización del profesor y del estudiante, para que sean más competitivos y afectivos. Las didácticas en este ámbito permiten evidenciar la importancia del papel activo del estudiante y del docente en esquemas de reflexión colectiva, de interacción problémica, cognitiva, significativa, axiológica, conceptual y afectiva.

En términos generales, el planteamiento optativo del esquema didáctico se establece para determinar si prevalece los modelos tradicionales o si se está consolidando autoestructuración; o por el contrario se está gestando una transición hacia una interestructuración bajo la premisa dialogante, cuyo reto exige el cambio de paradigma y por ende la resignificación de los principios pedagógicos.

2.5.2. El Saber Pedagógico de los Docentes Universitarios.

El centro de este segmento de la discusión se realiza a partir del saber pedagógico como una oportunidad de mejora, ya que su comprensión proporciona elementos de análisis para entender las dinámicas que se suscitan en la transposición didáctica, en el sentido que es una verdad

irrefutable que los profesores se constituyen en uno de los factores determinantes de la calidad de la educación.

Puntualizando en las unidades de análisis y considerando que el 32% de los profesores encuestados ostentan formación postgradual en docencia universitaria, se observa que existe una corresponsabilidad frente a la importancia de una formación pedagógica para enfrentar los desafíos de la Universidad del siglo XX; realizando una aproximación general, tomando como referencia a trece facultades de ciencias económicas y administrativas del país⁶, se ha evidenciado que la proporción de docentes con dicha formación se encuentra en menor proporción; excepto, en las facultades de educación (Parra, Ecima, Gómez, Almenárez. 2010), que sin embargo, tienen un fuerte énfasis en el nivel básico y media.

Ahora bien, la importancia de contar con profesores formados en docencia universitaria se argumenta desde los retos que impone la calidad de la educación, la cual exige que el profesor con su formación pedagógica y didáctica supere el alcance del conductismo; así mismo, exhorta a hilvanar una pedagogía dialogante, lo cual implica asumir unos roles que se deben entender e implementar desde la esfera de la complejidad, suscitando una interestructuración,

La anterior reflexión se relaciona con la denominada cuarta revolución industrial, que advierte a las universidades sobre la necesidad perentoria de prepararse para una nueva realidad, en razón que el impacto de ésta sobreviene especialmente la esfera educativo. En este aparte, resumiendo los aportes de David Roberts, de la Universidad de Silicon Valley (Restrepo, 2016), se concluye que las universidades desarrollan la función docencia de la misma forma que hace 100 años. Frente a este panorama, la única alternativa, asevera el experto es “innovar en la educación y educar en la innovación”; sin vulnerar la libertad de cátedra, se requiere replantear las formas de aprender, de enseñar y de construir y compartir conocimiento. Las estadísticas señalan que al menos el 40% de empresarios son pesimistas y escépticos sobre el talento humano que egresa de las universidades; es decir, cuestionan la pertinencia de la educación superior. Una de las opiniones que llama la atención es el reclamo del uso de nuevas prácticas pedagógicas y didácticas que fomenten el pensamiento creativo (Restrepo, 2016) y el llamado que realiza con respecto a la implantación de estrategias didácticas funcionales, especialmente se hace referencia a la pedagogía problémica y la modificabilidad cognitiva, y las didácticas estructurales,

⁶ Conclusión extraída a partir de la experiencia de la visita, por encargo del MEN a trece universidades, en programas cuyos campos de conocimiento corresponden a las ciencias económicas y administrativas, cuyos nombres se omiten por razones de confidencialidad.

substancialmente las relacionadas con el cambio axiológico, las cuales no pueden desligarse de las didácticas existenciales.

Dicho lo anterior, es incuestionable la relación directa entre formación pedagógica del docente y el desempeño académico de los estudiantes. Al respecto existen investigaciones concluyentes que evidencian que los discentes que son orientados por maestros que tienen formación docente obtienen promedios de desempeño más altos (Arenas & Fernández, 2009). En esta perspectiva la Universidad de Nariño evidencia que está trasegando por una ruta apropiada en la materia, lo cual implica que su reto, parafraseando a Chehaybar y Kuri (2003), es propender por la formación permanente e integral del docente, en lo disciplinar y en lo pedagógico.

No obstante, en atención a que más del 60% de los profesores no tienen formación en docencia, es pertinente traer a colación las implicaciones de la profesionalización del docente, de tal forma que el economista, el administrador, el contador, el mercadólogo, o cualquier profesional, al margen de su formación base de pregrado, pueda hacer de la docencia universitaria una actividad profesional con alto desempeño; lo anterior permite afirmar que las universidades requieren profesionales de la docencia que superen la connotación profesionalista (Arenas & Fernández, 2009). Lo dicho hasta aquí supone que una de las cualidades definitorias de un profesor sus competencias pedagógicas.

En definitiva, aunque se ha trasegado un trecho importante en la capacitación pedagógica de los profesores, queda mucho por hacer para que los programas académicos objeto de análisis, y la Universidad en general se beneficie de la relación existente entre calidad docente, experiencia de trabajo en las aulas, los enfoques pedagógicos adoptados por los profesores y la articulación docencia e investigación (Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggalí. 2014).

Ahora bien, es indiscutible que una apropiada formación de los docentes se constituye en un factor clave de éxito para la calidad de las funciones sustantivas de cualquier universidad, que redundan en la excelencia profesional y humana de sus egresados, y por ende en el desarrollo integral del país. Pero ¿es posible que un reto tan altruista se consolide con el 79% de docentes vinculados bajo la modalidad hora cátedra y ocasionales? Esta pregunta se la realiza a propósito del cuestionamiento que hace la Asociación Sindical de Profesores Universitarios-ASPU- de la Universidad del Cesar, quien señala que los contratos de los docentes se realizan por cuatro meses, menoscabando la calidad académica y la posibilidad de consolidar una adecuada

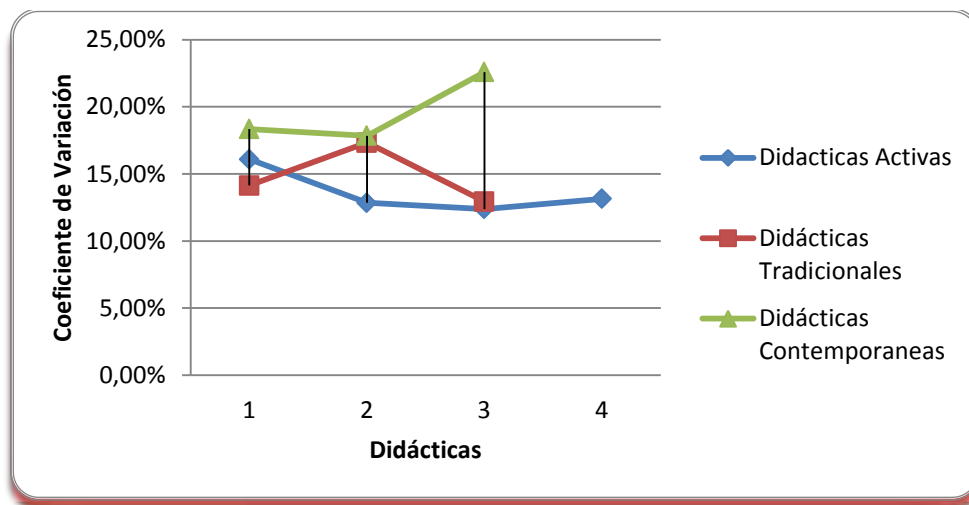
capacitación docente y que ASPU nacional ha denunciado ante todas las instancias. (*¿Es posible acreditar una universidad pública con 80% de docentes en cátedra y ocasionales?* 2016)

El anterior panorama es susceptible de correlacionarse con la realidad evidenciada en el escalafón docente de los programas de la Facultad; según los reportes de la vigencia de 2015, el 84% de los profesores no superan la categoría de asistente y el 5%, son auxiliares. Definitivamente, se debe admitir la correlación vinculación docente, productividad académica y escalafón, que se explica desde el factor “desfinanciamiento de la educación superior en Colombia”, el cual es un factor de alta motricidad y baja dependencia, cuya génesis se explica desde el alcance de la Ley 30 de 1992, que lo causó y modeló encubierto con el sofisma de Autonomía Universitaria. En este escenario, el presupuesto destinado a dinamizar las funciones sustantivas de las universidades públicas se han indexado con el IPC, apalancado con una financiación paupérrima los costos laborales y los generados por la expansión de matrícula. (Sistema Estatal Universitario, 2012)

2.5.3. ¿Hacia una Pedagogía Dialogante o Eclecticismo?

Avanzando en la discusión, es oportuno reflexionar sobre el modelo pedagógico predominante en la práctica educativa de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño, con base en sus propias percepciones, a través de las cuales se identificó cierta predominancia del modelo interestructurante, considerando que las respuestas de los profesores permiten sintetizar que existe cierta focalización al desarrollo más que en el aprendizaje, maximizando la integralidad cognitiva, praxiológica y actitudinal, como se aprecia, en el gráfico 23.

Gráfico 23, Calificación del Coeficiente de Variación de los lineamientos de Modelo Pedagógico Privilegiados por los Docentes.

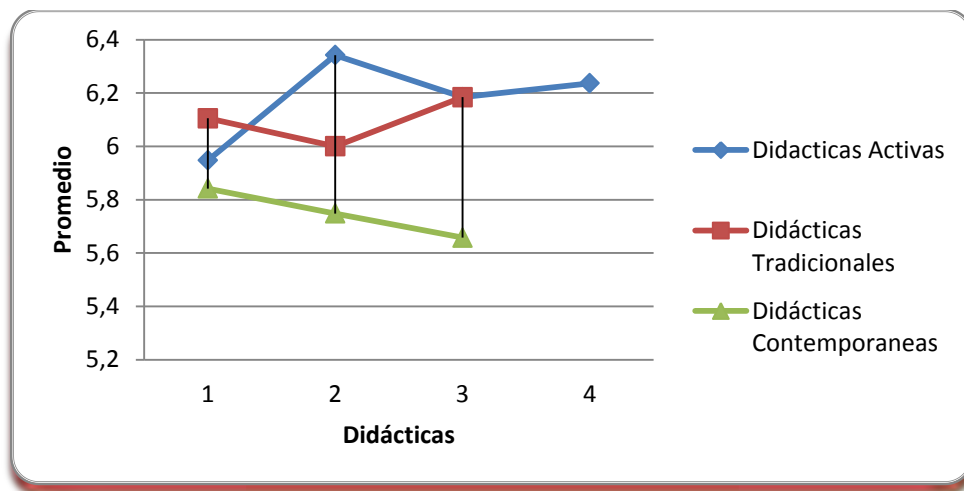


Fuente: Elaboración Propia

Se observa que existe cierta incidencia del modelo autoestructurante, indicando que los roles del docente y del discente se invierten, con respecto al heteroestructurante. Se identificó, según las opiniones de los estudiantes, que los profesores con su mediación se focalizan en el estudiante, soslayando el papel fundamental de la mediación cultural. Estas observaciones se relacionan con la posibilidad que reconocen algunos los estudiantes de acceder a los contenidos de forma experiencial y vivencial. Lo dicho hasta aquí supone que el aprendizaje emerge de la propia experiencia. Las didácticas que se correlacionan con mayor preponderancia pertenecen tanto a la escuela activa como al constructivismo, que aunque con principios convergentes se diferencian en el enfoque que le otorgan a los propósitos, contenidos, secuencia, metodología y evaluación.

Conjuntamente, los resultados que se derivan del análisis factorial, ubican al modelo heteroestructurante en una dimensión poco aceptada con respecto a las dos opciones antes mencionadas, no obstante, se encontró que a pesar de que de acuerdo a la percepción del profesorado predomina el modelo dialogante, los promedios de los modelos en estudio son altos y próximos entre sí, ver gráfico 24. Se reitera que los promedios representados en el gráfico son indicativos y no evidencian necesariamente la prevalencia de un modelo pedagógico con respecto a los demás, conclusión que si se puede inferir del análisis factorial por ser multidimensional y de construcción sistémica.

Gráfico 24, Calificación del Promedio de las Didácticas Privilegiadas por los Docentes en la Práctica Docente.



Fuente: Elaboración Propia

En general, los resultados señalan que no existe una relación predominante entre programa académico y modelo pedagógico, aunque se observa una fuerte tendencia de aceptar los lineamientos interestructurantes de parte del núcleo de profesores de la Facultad, observándose una menor incidencia en el programa de Economía, que en el PEP se interprete que privilegia el constructivismo.

Los resultados del análisis estadístico permiten deducir que al interior de las unidades de análisis los profesores con una visión global asumen el reto de cambio de paradigma en la docencia universitaria. En este orden de ideas, es pertinente plantear como hipótesis para próximas investigaciones que los docentes se encuentran insatisfechos con el modelo heteroestructurante y en consecuencia están explorando nuevas alternativas en aras de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual deberá ser asumida no solo por los docentes sino en sinergia con las autoridades epistemológicas en la materia.

En definitiva, no se evidenció un modelo pedagógico totalmente predominante con respecto a los otros, no obstante, el modelo interestructurante es el que ostenta un mayor nivel de correlación. También es importante reseñar que el modelo dialogante guarda cierta proximidad con el autoestructurante, sin embargo, cabe decir que los profesores en su mediación pedagógica comparten características del heteroestructurante.

En este orden de ideas, se observa como el modelo heteroestructurante se encuentra a mayor distancia de las opciones restantes, con lo cual se verifica que en el profesor en el que predomine este modelo comparte en menor proporción los lineamientos de los otros.

A manera de síntesis a pesar de a ver un ligero predominio del modelo interestructurante en cada uno de los programas objeto de análisis, éste es parcial y compartido con los lineamientos pedagógicos del modelo autoestructurante y heteroestructurante.

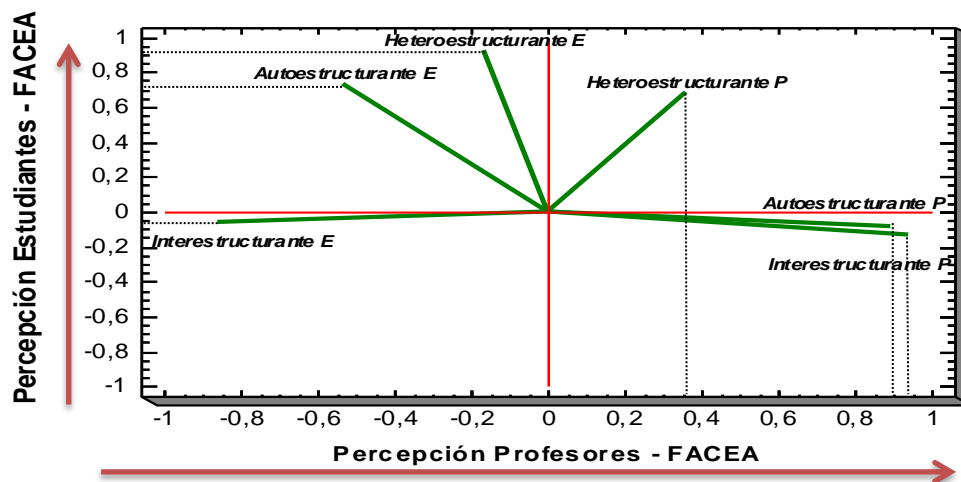
Con respecto a los estudiantes, desde el plano sociodemográfico, las estadísticas corroboran, como ocurre en las diferentes universidades oficiales, que gran parte de ellos provienen de sectores de ingresos bajos y por ende continua funcionando como un factor de movilidad social, probando que en sus claustros se configura el fenómeno de superación del social y educativo de las familias de origen. El anterior comentario clasifica dentro del contexto de la responsabilidad social universitaria, sustentado en el vínculo entre la Universidad como institución social y la sociedad que le ha dado origen, particularmente, en lo relativo al cumplimiento de la función docencia en el binomio pertinencia y pertenencia, específicamente, mediante el diálogo de saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Asociación Colombiana de Universidades, 2011)

Otro aspecto que amerita una sucinta reflexión, es la presencia relevante de las mujeres en la Facultad, reflejo de las tendencias en Latinoamérica, en el sentido de afirmar que la mujer ha ganado participación dentro de la cobertura de la educación superior, con la consiguiente reivindicación de una autonomía incluyente, que a la vez se constituye en elemento de juicio que la Universidad coadyuva en la construcción de unas relaciones sociales más equitativas.

Volviendo al tema del que se ocupa concretamente este estudio, en contraste con los hallazgos observados con el estamento de docentes, ver gráfico 25, el colectivo de estudiantes perciben que los profesores utilizan lineamientos heteroestructurantes en su transposición didáctica, ya que sus respuestas admiten inferir que sobresale una mediación magistrocéntrica, por lo tanto transmisionista y memorística. En este sentido, las respuestas de los estudiantes describen que la mayoría de los docentes son expositivos y propenden por la reproducción de saberes con una orientación rígida y autoritaria, en un aprendizaje caracterizado por la repetición, memorización y retención de contenidos. El análisis permite establecer que el docente considera que el estudiante requiere únicamente prestar atención, en razón que el resto de la mediación la

ejecuta el profesor; así mismo, se colige que se propicia un espacio reducido para el análisis y la síntesis.

Gráfico 25. Contraste de Hallazgos ente Docentes y Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

En segunda instancia, los estudiantes reconocen la presencia del modelo autoestructurante, en donde se evidencian trazas de la escuela activa, en este espacio los docentes estimulan el análisis crítico y reflexivo del estudiante, se procura la metacognición y el pensamiento creativo, además de pueden identificar tópicos relacionados con la enseñanza problémica, el trabajo en equipo y la reflexión colectiva.

Muy distante, según la percepción de los estudiantes, se encuentran lineamientos del modelo interestructurante, dado que se identifican pautan que privilegian el desarrollo frente al aprendizaje; también se puede inferir que los conocimientos que se trabajan no son específicos y particulares, sino con alta dosis de abstracción; ahí se propende por la reflexión, la participación y la crítica constructiva, articulando dicha labor a los preconceptos con el propósito de modificar las estructuras mentales.

Las respuestas de los estudiantes, permiten concluir que existe un grupo reducido de profesores que tienen como propósito fomentar la integralidad cognoscitiva, praxiológica y actitudinal.

En definitiva y con una visión global, los resultados presentados son muy similares a los obtenidos por el “Grupo Liderazgo y Educación” del Departamento de Educación de la Universidad Militar Nueva Granada (Guerra. 2008), quienes realizaron una investigación para

estudiar los modelos pedagógicos en las 32 universidades públicas en el Colombia en el sentido que no sólo los estudiantes, sino que parte de los docentes no tienen claro el concepto y alcance del término “modelo pedagógico”, tal vez es esta una de las razones de los resultados disímiles encontrados en la presente investigación; así las cosas, se puede pensar por el momento, que no existen estrategias y mecanismos para la discusión y difusión, razón por la cual no hay apropiación del PEP, por parte de la comunidad académica; por consiguiente, similar situación acontece con el modelo pedagógico o la concepción de enseñanza y aprendizaje. (Consejo Nacional de Acreditación, 2013)

Es oportuno consignar en este documento, que durante el ejercicio de recolección de información y en la misma interpretación documental, las unidades de análisis manifiestan no tener un modelo pedagógico o revelan ambigüedad con respecto al criterio académico y la necesidad de éste; de hecho, lo asumen como una amenaza frente a la libertad de cátedra. También se pudo inferir que, en el caso de insinuar la presencia de lineamientos de modelo pedagógico en los PEP, estos no han sido objeto de autorregulación para ratificarlos o resignificarlos.

Al margen de las posibles ambigüedades, se expresa la prevalencia de los esquemas magistrocentricos, lo cual entra en contradicción cuando se triangula lo consignado en el PEP, las percepciones de estudiantes y profesores, particularmente, cuando de parte de los docentes esgrimen que su transposición didáctica son constructivistas con tendencia interestructurante y los estudiantes dibujan una imagen invertida; es decir, se desprende la existencia de percepciones opuestas entre lo que se afirma en el PEP, la apreciación de estudiantes y profesores, y lo que realmente ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalizando la discusión correspondiente a este capítulo, planteando la hipótesis de la presencia de un eclecticismo, la alternativa referenciada sería acertada si se cumple con el compromiso epistemológico, filosófico, curricular, didáctico, psicológico y sociológico que exige acogerse a un enfoque plurimetodológico, que evidentemente supera el raciocinio de entenderse como una opción pedagógica dispersa.

2.6. CONCLUSIONES

La didáctica se relaciona con el modelo pedagógico, el cual se constituye en el medio fundamental del PEI para apropiar al sujeto y propiciar el objeto de transformación, para así alcanzar los propósitos que aspiran los programas de la FACEA.

Existen apreciaciones compartidas relacionadas con los lineamientos de modelo pedagógico en los programas académicos; por un lado, se infiere el estilo del docente, es decir, la forma como este desarrolla la actividad académica; sus alternativas didácticas y la forma como se relaciona con los estudiantes, que en términos generales constituye la imagen de su transposición didáctica. Desde el constructo del modelo pedagógico, son susceptibles de clasificarse en transición; los docentes presentan un estilo que combina el seguimiento de las pautas de los programas académicos a los que se inscriben, con la utilización de estrategias que pertenecen a enfoques diferentes.

El docente, aunque reconoce que si pone en práctica las estrategias del modelo que privilegia, también permiten inferir que admiten las oportunidades de mejora, en razón que en el análisis se observan diversos estilos que se contraponen. Se deduce que predomina un vínculo docente y estudiante que se limita al escenario del aula; se infiere que no trasciende, como tampoco favorece el trabajo en equipo con otros profesores, en espacios académicos que a todas luces son complementarios, desde la lógica de la interdisciplinariedad y flexibilidad, así las cosas, se observa que el docente ostenta un “poder” que lo refleja en la “dictadura de clase”.

Sin el atrevimiento de hacer juicio de valor con respecto a las fortalezas o debilidades de los potenciales modelos didácticos que se implementan en los programas académicos objeto de estudio, se evidencia que no existe un hilo conductor en la implementación de éstos, con un pleno análisis de su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en consonancia con lo planeado en el PEP.

Las posturas heteroestructurantes de los programas académicos de la FACEA se ven superadas por posicionamientos autoestructurantes que transitan hacia la interestructuración, que propugna una transposición didáctica dialogante, que exige actuar en consecuencia con la estructura curricular, lo cual implica relegar la típica distribución lineal de los contenidos.

Contrastando las respuestas de estudiantes y profesores, se infiere que no existen representaciones didácticas asociadas a lineamientos pedagógicos o a metodologías planificadas; en la práctica, el modelo pedagógico parece ambiguo, sujeto a las consideraciones particulares de los profesores. Si bien la función docente de las unidades de análisis, es posible enmarcarla en paradigmas actuales de la educación, prevalece, según los estudiantes, una heteroestructuración que conlleva que la transposición didáctica sea tradicionalista y que posiblemente no responda a las necesidades de contexto.

En la secuencialidad del análisis, al contrastar el PEP de los programas con el modelo o lineamientos pedagógicos, se encuentra que existe una distancia entre este y la metodología para implementar la trasposición didáctica; se evidencia que prima el estilo particular del docente, independiente del modelo que el programa haya adoptado o al menos registrado en el PEP. La anterior conclusión se relaciona con el hecho de que se encuentra puntos de vista compartidos en los lineamientos de modelo pedagógico de los diferentes programas de la FACEA; de ahí que no se evidencia ningún tipo de oposición entre en el uso de didácticas que los docentes aseguran haber implementado en su mediación pedagógica, situación concurrente debido a que desde el episteme del modelo pedagógico los programas se encuentran en transición, con lineamientos dispersos, con profesores que combinan didácticas con estrategias que se inscriben en enfoques diferentes, de ahí la discrepancia en los resultados consolidados en este estudio. Se infiere un rasgo de inconformidad en los estudiantes que aluden de manera tímida un cambio en la forma de orientar la trasposición didáctica y de manera puntual, reclaman fortalecer lo concerniente a la pedagogía afectiva.

Más allá de la denominación, los lineamientos o el modelo pedagógico debe tener como fin propiciar una formación integral, lo cual exige que las didácticas o métodos que graviten alrededor de la transposición didáctica sean los mejores a la realidad de cada programa académico y de ellos surjan resultados positivos ampliamente verificables. En la FACEA la enseñanza de las ciencias económicas y administrativas, exige un desarrollo de competencias integrales a partir de propiciar un aprendizaje significativo, en donde se conjugan los saberes de la disciplina con la didáctica, la cual se ve dispersa y que en síntesis, no permiten identificar la correlación del modelo pedagógico con sus elementos constitutivos.

Es por las razones anteriormente expuestas, que el modelo pedagógico dialogante presenta las condiciones ideales para el desarrollo de las dimensiones humanas en virtud del carácter social y cultural de las ideas, la acción y la actitud. En este sentido, en la mediación del docente lo esencial es la trascendencia, la mediación del significado, la intencionalidad, debido al factor influyente que tienen los profesores y los pares del estudiante en el rendimiento académico, de ahí que la finalidad de la pedagogía dialogante es el garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción, toda vez que se relacionan con el desarrollo de las dimensiones integrales de todo ser humano.

Tal como demostró ampliamente la Teoría del Aprendizaje Significativo, la principal variable que incide en la transposición didáctica tiene que ver con la presencia de conceptos claros y diferenciados en la estructura cognitiva del estudiante. De allí que aprender sea fundamentalmente interrelacionar de manera significativa los conocimientos nuevos con los antiguos.

2.7.RECOMENDACIONES

Para propiciar cambios significativos en el desarrollo de las competencias integrales, las intervenciones deben ser de tipo estructural, porque de lo contrario predominarán acciones coyunturales que no permitirán alcanzar de manera sostenible los óptimos de calidad.

Evaluar si los lineamientos o modelos empleados en la transposición didáctica son coherentes con los campos disciplinares, los propósitos, competencias y perfiles y con el número de estudiantes que participa en cada actividad de formación, de tal manera que se verifique total concordancia con los lineamientos pedagógicos planteados y adoptados por cada programa académico, en virtud a la correlación PEI-PEP.

Es pertinente autoevaluar de manera permanente la sincronía de los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados con el tipo y metodología del programa, considerando que los factores clave de éxito de los profesores exitosos son su amplio portafolio de habilidades didácticas, así como un buen dominio de del tema, ya que deben estar alineados el dominio disciplinar y con el conocimiento pedagógico.

Cada programa académico debe plantear las estrategias y acciones para propiciar la reflexión, actualización y apropiación del PEP por parte de la comunidad académica, con el fin de que los programas adapten de manera colectiva el modelo pedagógico, los lineamientos o concepción de enseñanza y aprendizaje, en razón que se trata de la configuración de una reflexión colectiva de la comunidad académica.

Para propiciar un cambio significativo en el paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere profesores formados en docencia universitaria para que faciliten al estudiante las herramientas necesarias para que se lleve a cabo una metacognición en procura de mejorar su desempeño, a partir de su autonomía como sujeto cognoscente, en razón que el erudito no es un buen profesor sino se apoya en lineamientos pedagógicos que le permitan la transposición didáctica del conocimiento.

Es preciso gestionar con la Facultad de Educación un acompañamiento permanente por expertos para la cualificación de la labor pedagógica de los profesores, considerando las diferentes dimensiones que constituyen el modelo pedagógico. Lo anterior implica la formulación de estrategias de seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias cognoscitivas, praxiológicas, actitudinales y la apropiación del sistema de créditos con el fin de alcanzar los propósitos y perfiles definidos.

Monitorear la correspondencia de los lineamientos de modelo pedagógico y didáctica, para que los métodos de enseñanza y aprendizaje que se emplean en los programas académicos se han identificado por la comunidad universitaria, con el fin de armonizar un proceso dialogal.

Incorporar, como parte de las herramientas didácticas, los adelantos y transformaciones que exige el advenimiento de la cuarta revolución industrial, orientados hacia la integración de las tres funciones sustantivas para apropiarse con un realismo pragmático del concepto de pertinencia.

Es importante que los profesores sensibilicen a los estudiantes al inicio del curso sobre la dinámica de sus estrategias pedagógicas, ya que, si los estudiantes están comprometidos y conocen la intencionalidad de los cursos de acción implementados en la transposición didáctica, los resultados serán cada vez de mayor desempeño.

Los lineamientos pedagógicos implementados deben procurar que la mediación pedagógica no se reduzca al plano informativo; ésta debe dinamizar el análisis, el diálogo y la interacción para reconstruir su aprendizaje, de tal forma que identifique como verdaderamente significativo.

Los lineamientos pedagógicos y en consecuencia las didácticas, deben enfocarse en desarrollar, además de lo cognoscitivo y lo praxiológico, las competencias socioafectivas del estudiante, en procura de un cambio axiológico que de paso dinamice las potencialidades que cada estudiante posee, de ahí que los profesores deben ser sensibles a los intereses y ritmos de aprendizajes de los estudiantes, porque cada individuo aprende a ritmos diferentes y con motivaciones distintas.

Los lineamientos pedagógicos puestos en escena en la transposición didáctica deben adaptarse a los nuevos acontecimientos, libres de anacronismos; más aún, si se tiene en cuenta que la Universidad tiene el reto de formar profesionales que afecten a la sociedad del mañana, ya

que los avances tecnológicos y el mismo ordenamiento mundial, están trocando los paradigmas que se asumían incólumes en varios sistemas universitarios del mundo.

Considerando que el denominador común de los programas académicos de la FACEA es la pedagogía crítica, orientada a que el estudiante reconozca las dinámicas y contextos sociales en donde ocurre un determinado fenómeno, es recomendable fortalecer como eje articulador la pedagogía problémica, actuando en consecuencia con el aprendizaje basado en problemas, por ende, se debe revisar qué tipo de relaciones se gestan entre el docente y el estudiante para tal efecto, con el fin de que no se presenten discrepancias al abordar espacios académicos dialogales.

En virtud que los programas se identifican con la pedagogía problémica, se sugiere que los docentes, con el acompañamiento de expertos en la materia, desarrollen durante la semana de planeación, instrumentos mentales y sistemas operacionales que propicien una mediación cultural, guardando una secuencia didáctica entre el diseño de la experiencia, el desarrollo de la experiencia y la evaluación, para evitar que sea la subjetividad el criterio para la toma de decisiones.

Dado que la pedagogía afectiva encierra el conjunto de didácticas consideradas menos relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es menester que se fortalezca las competencias intrapersonales, el amor así mismo; las competencias interpersonales, el respeto a los otros; y las sociogrupales desplegadas en favor del mundo en general y el conocimiento, para propender coadyuvar en la crisis de valores que se presentan en el actuar del profesional tanto en el sector público como en el privado.

Como respuesta al planteamiento que los programas hacen en favor del aprendizaje significativo, se requiere garantizar que la información que se focalice en la transposición didáctica no sea arbitraria y se motive la predisposición para aprender y que el material potencialmente significativo cuente con ideas de anclaje, propicias en la estructura cognitiva del estudiante; es decir, se debe alinear la triada profesor, discente y material didáctico para que se propicie el desarrollo integral de competencias.

Se sugiere fortalecer la implementación de algunos modelos didácticas como la enseñanza para la comprensión, en razón que estimula a los estudiantes para que estructuren respuestas originales a muchos problemas; la estructuración cognitiva, debido a que hacen énfasis en el aprendizaje riguroso y preciso del conocimiento; y la didáctica conceptual, porque tiene como propósito formar estudiantes creadores, de ahí que no se limita a resolver problemas, sino a

desarrollar la capacidad creativa, de ahí que la didáctica conceptual propende por formar líderes de la sociedad del conocimiento, debido a que la tecnología, en el marco de la reitera cuarta revolución industrial, el vertiginoso cambio de los factores que determinan el crecimiento y desarrollo, hacen parte de ciclos cada vez más cortos que exigen profesionales con pensamiento lateral.

El trabajo académico orientado por un modelo pedagógico dialogante, amerita comprender el aprehendizaje y el desarrollo como un proceso que se realiza por niveles de complejidad creciente, para lo cual, la temática a desarrollar deberá conocerse previamente y justificarse de manera extensa, diáfana y en contexto, en razón que hilvanar propósitos, competencias y perfiles pretendidos requieren de secuencialidad y complementariedad, en espacios sensibles para el imaginario del estudiante.

2.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2005). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica.

Argyle M. (1987). *La Psicología de la Felicidad*. Editorial Alianza.

Arenas, M & Fernández, Teresa. (2009). *Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*. Revista de la educación superior, 38(150), 7-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001&lng=es&tlng=es.

Asociación Colombiana de Universidades. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria*. El pensamiento universitario No. 21. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ResponsabilidadSocial.pdf.

Ausbel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires. Paidós.

Barrows HS, Tamblym RM. (2012) *Aprendizaje Basado en Problemas: Un acercamiento a la educación médica*. New York: Springer Publishing Company.

Beltran, F. (2000). *La Escuela como Experiencia Social*. En Pedagogías del siglo XX. Cisspraxis. Barcelona.

Bejarano M, Lirio J, Martínez A, Manzanares A, Palomares M, Rodríguez L, (2008). *El aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Bernstein, B. B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia, COPYRIGHT: ICFES.
- Bustamante O, Aliaga V, Torres T. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente*. Revista Estudios Pedagógicos. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38n1/art10.pdf>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- Carrasco. J. Pérez, G. (1985). *La metodología de la superficialidad y el aprendizaje de la ciencia*. En Enseñanzas de la Ciencia. Vol 3, No. 2.
- Carretero, M. (1987). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior: Didáctica y currículum* (Vol. I). Madrid: McGraw-Hill.
- Claparede, E. (1998). *Los objetivos de la Educación Funcional. La Educación ¿Una vida o una preparación para la vida?. En grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Narcea, Madrid.
- Cousinet, R. (1988). *La organización del trabajo libre por grupos y el rol del profesor*. En grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea. Narcea, Madrid.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá D.C – Colombia. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Cheybar y Kuri (2003). *La percepción que tienen los profesores/as de educación media superior y superior a nivel nacional sobre su formación y práctica docente*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- De Bono, E., (1989). *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires, Argentina Paidós.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España. Alianza Editorial.

- De Zubiría, J. (2011) *Los Modelos Pedagógicos, Hacia Una Pedagogía Dialogante*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, Tercera Edición.
- _____. (2002). *Teorías Contemporáneas de la Inteligencia y la Excepcionalidad*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (1998). *Los Modelos Pedagógicos*. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá
- De Zubiría y otros (2006). *¿Cómo formar el talento?*. Cali. Coedición de la Gobernación del Valle del Cauca y el Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2003). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Copyright. Bogotá.
- _____. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, X y otros (2004). *Una propuesta para la formación valorativa. La experiencia del Instituto Alberto Merani*. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.
- Dewey, J. (1988). *La Educación Nueva Ayer*. En grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea. Narcea, Madrid.
- _____. (2000) *La evolución del pragmatismo norteamericano*. En J. Dewey, La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Estadística, Correlación Lineal. (2016). Recuperado de:
http://www.seduca2.uaemex.mx/ckfinder/uploads/files/u3tema_1_coeficiente.pdf
- ¿Es posible acreditar una universidad pública con 80% de docentes en cátedra y ocasionales? (2016). Recuperado de: <http://www.universidad.edu.co/index.php/noticias/14041-es-posible-acreditar-una-universidad-publica-con-80-de-docentes-en-catedra-y-ocasionales>
- Falik, L. y Feuerstein, R. (1990). *Modificabilidad de la Estructura Cognitiva: Una Nueva Perspectiva para el asesoramiento y la psicoterapia*. International Journal of Cognitive Educación y Aprendizaje Mediado.
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X

- Feuerstein, R & Hoffman, M. (1992). *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid, España. Bruño.
- Feuerstein, R, Klein, P, Tannenbaum, A. (1999). *Experiencia de Aprendizaje Mediada: Teórica, psicosocial y de aprendizaje*. Madrid.
- Feuerstein, R. y Kozulin, A. (2002). *Nuevo enfoque de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. II Congreso para el Talento de la Niñez, Ciudad de México, Junio.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- _____. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. En: Ariza E, editora. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gallego, R (1993). *Discurso sobre el Constructivismo*. Rojas Eberhardt. Bogotá.
- Gallego, R. Pérez, R. (1994). *Representaciones y conceptos científicos, un programa de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Química. Bogotá
- Gardner, H. (1997). *La Educación de la Menta*. México. Fondo de Cultura.
- Gardner, .(1995)
- Gené, A. (1991). *Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza y el aprendizaje evolutivo de los seres vivos. Un ejemplo concreto*. En Enseñanza de la Ciencia, Vol, 9, No. 1.
- Goleman, D. (2007). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Buenos Aires. Zeta Bolsillo.
- Guerra, Y. (2008). *Enfoques Pedagógicos y Universidad Publica en Colombia*. Revista Educación y Desarrollo Social. Volumen II No. 1. Pag 64 – 70. Recuperado de: [file:///C:/Users/MI%20EQUIPO/Downloads/Dialnet-EnfoquesPedagogicosYUniversidadPublicaEnColombia-2692735%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/MI%20EQUIPO/Downloads/Dialnet-EnfoquesPedagogicosYUniversidadPublicaEnColombia-2692735%20(3).pdf)
- Hernández, Jorge. (1997) *La enseñanza problémica y la creatividad: producir vs. reproducir*, Revista Varona No. 24, enero-junio, La Habana.
- Hernández, R, Fernández, C, Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill / Interamericana Editores, Quinta Edición.
- Jiménez, B., González A. P., & Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- Joyce, B., & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Kliksberg, B. (2013). *Ética para Empresarios. Por qué las empresas y los países ganan con la Responsabilidad Social Empresarial*. Ediciones Ética y Economía.
- Kohlberg y otros (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Madrid: Gedisa.

- Marina, J. (1997). *El Laberinto Sentimental*. Anagrama, Barcelona.
- Martínez, M. Hernández, J. (1998). *La enseñanza problémica y el desarrollo de la inteligencia y la creatividad*, Revista Papeles No. 3, Año 3, Departamento de Idioma de la Universidad Antonio Nariño.
- Martínez, E. et al. (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Programa Nacional. ICFES. Bogotá.
- Medina, A., & Villar, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Ed. Universitas.
- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo
- Molina J, García A, Pedraz A, Antón M. (2013). *Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa al método tradicional*. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria
Recuperado de:
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf
- Morales, O. Landa, V. (2004) *Aprendizaje basado en problemas*. Theoria.
- Moreira, M A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: VISOR.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- _____. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mugny y Doise (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: l Trillas
- Nikerso, R. Perkins, D y Smith, E. (1985). *Enseñar a pensar*. Paidós. Barcelona
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra . edición en español.
- _____. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder
- Novak. J. D. (1998). *Aprendizaje, Creación y uso del conocimiento*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- _____, Gowin, B. (2004) *Aprendiendo a Aprender (En Papel)*. Editorial Editor Martinez Roca.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. Recuperado en 14 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001&lng=es&tlng=es.

- Parra, C. Ecima, I. Gómez, P. Almenárez, F. (2010). *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana*. Universidad de la Sabana. Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>
- Pezoa, C. y Labra, J. (2000). *Las estrategias de Aprendizaje, una propuesta en el Contexto Universitario*. Serie Material de Apoyo a la Docencia. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Posner, G. (1982). *Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change*. En *Science Education*, vol 66 No. 2.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Quintero, J., Munévar, R.A., Munévar, F.I. (2008). "*Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*", en *Revista Educación y Educadores*, Vol. 11, No 1. Colombia.
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.
- Restrepo, B. (2005) *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. *Revista Pedagogía Universitaria* Recuperado de:
<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=0CEEQFjAFOApqFQoTCKjRwsqg8sYCFUKMDQodoOsBPA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2040741.pdf&ei=V2SxVehJwpg2oNeH4AM&usg=AFQjCNGsIBAF1hLoOzLohXsO0tRVQffSKA&bvm=bv.98476267,d.cWw>
- Restrepo, JM. (2016). *Cuarta revolución industrial y educación*. *Diario el Espectador*. 12 de noviembre de 2016. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/cuarta-revolucion-industrial-y-educacion>
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.
- Sen, A. (2011) *Paz y Sociedad Democrática*. Cambridge: Open Book Publishers,
- Sistema Estatal Universitario –SUE. (2012). *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341914_archivo_pdf.pdf
- Soler, Q. (2000). *La práctica Célestin Freinet. Un ambiente de Aprendizaje*. En *Pedagogías del siglo XX*, Cisspraxis, Barcelona.

- Standing, E. (1976). *La revolución montessoriana en la educación*. Siglo XXI. México.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós, Buenos Aires.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). *La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación*. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186.
- Vigotsky, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor
- _____. (2000). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.
- Westbrook, R. (1993). Jhon Dewey, *En Perspectivas*. *Revistas Trimestrales de Educación Comparada*, París, UNESCO, Vol, XXIII.

CAPÍTULO III

PEDAGOGÍA DIALOGANTE, PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS.

3.1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de modelo pedagógico para la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas se estructura a partir del concepto de desarrollo y de la idea del discente transformador de la realidad pragmática del entorno, a través de las competencias cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales, y la apropiación proactiva de la comunidad académica en el ámbito de la interestructuración, que invita a reflexionar sobre la pedagogía dialogante en la transposición didáctica.

La alternativa de considerar una opción de formación integral se focaliza a educar seres humanos con pensamiento crítico, estratégico y creativo, para abordar la complejidad del objeto de transformación que les corresponda, debido a que la pedagogía dialogante propende por el desarrollo de competencias integrales que identifican a un individuo metacognitivo, es decir, alude a la conciencia que debe tener el estudiante y la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, y especialmente sobre el impacto que despliega su actuación en la movilidad social y en el beneficio que representa un profesional que no sólo planea, sino que actúa, siendo mentor de la construcción del futuro del escenario apuesta, a partir del presente en donde habita.

En mérito a lo expuesto, la alternativa en comento se caracteriza por ser prescriptiva a la realidad del contexto, desde la cual se privilegia la posibilidad al debate, en razón que es proclive a una postura crítica que exige procesos de enseñanza y aprendizaje liderados por un mediador cultural que se apasione a enseñar cómo pensar, partiendo de la premisa que la inteligencia es diversa en aras de alcanzar el anhelado desarrollo de nuevos actores estratégicos; de hecho, la aludida representación de la realidad es una construcción social y la ruta crítica para construir el referido propósito.

Así las cosas, en este capítulo se despliega las alternativas posibles y deseables para construir, en correspondencia con la dinámica de la complejidad, lineamientos para la esculpir cursos alternativos de acción pedagógicos de acuerdo a las tendencias disciplinares y las necesidades del entorno, tomado como sustento epistemológico desde la jerarquía de paradigma,

como estructura mental y cultural a través del cual se analiza la realidad, a la complejidad, a la economía del desarrollo y al constructo sociocrítico.

Desde la perspectiva del enfoque cualitativo, en este estudio se implementó la triangulación metodológica: análisis estructural, hermenéutica y juego de actores, en razón que la investigación requiere representar un conjunto de procesos sistemáticos para su integración y discusión conjunta.

El diseño metodológico se estructuró considerando el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las variables, de alta motricidad y de alta dependencia que debe considerarse en los lineamientos del modelo pedagógico pertinente para los programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño?

Frente al anterior cuestionamiento y considerando el constructo fundante de la investigación, se adoptaron diferentes instrumentos y estrategias que hicieron posible una aproximación dialogante.

El análisis se inicia con una revisión de los argumentos teórico, a saber: la complejidad en la educación superior, los estilos de enseñanza y aprendizaje, la transposición didáctica y las implicaciones pedagógicas para una pedagogía dialogante, con el fin de estructurar una propuesta que contenga los lineamientos pertinentes para las unidades de análisis.

Posteriormente, tomando como referentes académicos en calidad de directivos, docentes, estudiantes y expertos, se realizó un análisis estructural, con el software MIC-MAC, para analizar los diferentes subsistemas derivados de la reflexión de los factores de cambio que gravitan alrededor del objeto de estudio. En este contexto, previo caracterizar las dimensiones del modelo pedagógico propuesto, derivado de los factores de cambio identificados, surgieron seis propósitos organizados en una línea interpretativa que permitió identificar: (i) las variables clave de la propuesta; (ii) las variables reguladoras y palancas secundarias; (iii) las variables resultado; (iv) las variables objetivo; (v) las variables determinantes; y (vi) las variables del entorno, requeridas en la mediación pedagógica en los programas académicos objeto de análisis.

De manera análoga, la síntesis se configura con el juego de actores, que a través del software MACTOR, permitió identificar la convergencia y divergencia de los actores estratégicos. Por último, se presenta la propuesta considerada significativamente interestructurante, diseñado a partir del análisis de las herramientas referidas y sintetizadas con base en “Ábaco de Regnier”. (Godet, 2007)

Secuencialmente, se presenta una discusión que parte de la premisa de que la docencia no es una actividad reducida a la enseñanza o al aprendizaje en el aula, sino que es un sistema dinámico que se explica de manera hologramática que variables deben interactuar para propiciar un desarrollo en el discente la integralidad de las competencias cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales.

3.2. METODOLOGÍA

El paradigma pertinente para el desarrollo de este capítulo es el cualitativo, en razón que se orienta a comprender y profundizar la realidad de los modelos pedagógicos de los programas académicos de la FACEA de la Universidad de Nariño, con un enfoque dialogal, en razón que el reto es la realidad que se debe afrontar, la cual varía en su forma y contenido entre los individuos que representan los diferentes estamentos, de ahí que se parte de la premisa de que los procesos de enseñanza y aprendizaje hacen parte de un mundo social complejo y sólo puede ser estudiado desde la perspectiva de los actores estratégicos, con el fin de identificar, comprender e interpretar los diferentes fenómenos e intervenir las oportunidades de mejora desde la experiencias de los participantes (Hernández, Collado y Baptista. 2010)

3.2.1. Enfoque.

Concurrente con el paradigma, la investigación se direccionó con los lineamientos del enfoque crítico social, articulada al pensamiento complejo. Así las cosas, debe entenderse como una integralidad voluntarista que permite propiciar una lectura dialógica susceptible de aludirse en dos premisas, a saber: Godet (2007), precisa que *la ruta crítica de los escenario posibles y deseables implica transitar “de la anticipación a la acción a través de la apropiación”*; en la misma línea, Ohmae (2008) señala que *“remar fuerte no sirve si el barco navega por el camino equivocado”*.

Lo argumentado hasta aquí supone que se privilegia la interacción como condición del sistema, a partir del principio hologramático, en aras de trascender el reduccionismo que se limita a las partes y al holismo, que se somete al todo. (Morin, 2001)

3.2.2. Tipo de Investigación.

Actuando en consecuencia con lo expuesto en el paradigma y en el enfoque, el estudio se direcciona en el ámbito de la investigación acción, la cual es concurrente con la lógica del triángulo griego: la anticipación, como producto de la reflexión estratégica; la acción, síntesis de la voluntad y del pensamiento divergente y creativo de los actores sociales; y la apropiación,

dinamizada por la motivación y movilización colectiva de la comunidad universitaria (Godet, 2007).

Se optó por esta alternativa en razón que los diferentes estamentos universitarios son los actores estratégicos en la transformación de la realidad de sus prácticas pedagógicas, quienes con un realismo pragmático deberán identificar las variables clave de las condiciones actuales de su mediación cultural; los participantes referentes determinaran las prioridades considerando la importancia y la gobernabilidad que se tiene sobre los factores de cambio, previo desarrollar una conciencia crítica que permita identificar las causas estructurales de las eventuales rupturas acontecidas en la transposición didáctica, alejándose de posiciones pasivas, reactivas e incluso preactivas, que llevan a comprender que la solución se encuentra en la convergencia de esfuerzos que la comunidad universitaria asuma para cambiar el estado de cosas, formado un ciclo dinámico.

3.2.3. Fuentes de Información

Además de las bases de datos especializadas, reflexionando que el constructo fundante de la investigación en comento se inscribe en la complejidad, se consideraron diferentes instrumentos y estrategias que admitirán una aproximación al objeto de estudio (Scott, et al. 2003), así:

- Entrevista no estructura y sesiones de grupo, en la Universidad de Nariño, con los equipos de trabajo que apoyaron los procesos de autoevaluación y registro calificado de los programas académicos de la Institución, labor realizada durante el ejercicio de las funciones de los autores en la Oficina de Desarrollo Académico de la Universidad de Nariño.

- Entrevista no estructurada aplicada a expertos de nueve Instituciones de Educación superior, que por realizarse en ámbitos relacionados con labores del Ministerio de Educación Nacional, se omite sus nombres por política de confidencialidad, de cuya sistematización se obtuvieron las variables relacionadas en el análisis estructural, ver cuadro 14.

Es oportuno aclarar que la entrevista aludida se realizó a partir de una pregunta abierta que responde al objetivo general de la mimas, así:

¿Según su experiencia ¿cuál son los factores de cambio que inciden en un modelo pedagógico?⁷.

⁷ Se aclara que en cada caso surgieron preguntas complementarias que se generaron de acuerdo con las respuestas que surgieron durante el conversatorio.

- Análisis de impactos cruzados⁸, a partir de los aportes de los diferentes estamentos tomados como referentes en la Universidad del Tolima.

- Consulta a expertos, con la implementación del Ábaco de Regnier⁹, con la participación de directivos docentes de la Universidad precitada.

3.2.4. Métodos y Técnicas

Con el fin de alcanzar los objetivos específicos, se realizó una reflexión colectiva y la construcción de la propuesta de la siguiente manera (Godet, 2007):

- (i) Identificación de factores de cambio, endógenos y exógenos, que definen las condiciones actuales y potenciales de los lineamientos de modelo pedagógico; simultáneamente, se realizó un análisis estructural (MICMAC), ver Anexo 7, que permitió conocer las diferentes variables, segmentados en subsistemas, con base en el concepto de motricidad y dependencia;
- (ii) Estructuración del juego de actores (MACTOR), ver Anexo 8, admitió inferir la convergencia de la comunidad académica, indagando la incidencia de los objetivos estratégicos obtenidos a partir de las variables clave;
- (iii) La construcción de la propuesta y la identificación de las dimensiones que constituyen el modelo pedagógico, considerando la relevancia de los cursos alternativos de acción y la gobernabilidad que los actores estratégicos ostenten frente a los retos asociados, según el Ábaco de Régnier, ver Anexo 9.

Los instrumentos referidos fueron sistematizados a partir de las estrategias referidas en el epígrafe que explica las fuentes de información primaria durante los semestres A y B de 2016.

3.3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS: SUSTENTO EPISTEMOLÓGICO PARA UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA.

Sintetizando el aporte de Vasco (1990), se presenta los elementos del capital conceptual que deben ostentar los docentes universitarios: pensamiento complejo, estilos de enseñanza y aprendizaje y transposición didáctica. Según el autor, es oportuno iniciar diferenciando los términos praxis y práctica; la primera es una subcategoría que implica reflexión, como proceso

⁸ La información recopilada se implementó de forma transversal para la elaboración del análisis estructural, el taller de juego de actores y el método del ábaco de Regnier.

⁹ El ábaco de Regnier, es un método de consulta a expertos, destinado a reducir ambigüedades confrontando la opinión de expertos y a la vez, sensibilizar la focalización de los diferentes puntos de vista de los participantes.

social y la segunda, es una categoría en la que ésta puede o no estar presente, previo diferenciar el concepto de formación, educación y pedagogía.

En este orden de ideas, la formación es un proceso continuo que debe considerarse como una práctica que se genera en la sociedad para enfrentarla, diferenciándola de la educación, ya que esta se rige por las prácticas educativas institucionalizadas en donde convergen los docentes y discentes y por ende, la práctica y la praxis pedagógicas, aunque hay que diferenciarlas de la pedagogía que se define como:

“el saber teórico práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”, (Vasco, 1990, pág. 11).

En cuanto a la pedagogía, superando el alcance etimológico del término, como andragogía, alude a la educación de los hombres, la cual según el profesor Vasco se ha venido soslayando del argot universitario porque se parte del supuesto que el profesor en este nivel de formación es más erudito disciplinar que docente; ahora bien, los saberes deben ser comunicados con eficiencia y eficacia y es ahí donde la pedagogía se convierte en un factor determinante. En este escenario, se aborda lineamientos teóricos y conceptuales de la enseñanza y de la didáctica: de la primera se argumenta que es la actividad del docente que corresponde a una de las implicaciones de la relación profesor y estudiante, en relación con las diferentes dimensiones del entorno; y de la segunda, se sugiere entenderla como el espacio relativamente delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza.

3.3.1. El Pensamiento Complejo, Bosquejo Epistemológico para una Alternativa Emergente.

La formación profesional, de manera relevante en la Universidad Pública, debe sustentarse y practicarse desde un enfoque crítico, holístico y por ende contextualizada culturalmente, privilegiando al ser humano como el epicentro del desarrollo, sin desconocer la dinámica que se explica desde el advenimiento de la globalización, sirva de ejemplo cuarta revolución industrial.

El paradigma considerado en este capítulo, con criterio propositivo, es el constructo sociocrítico, su fundamento es la teoría de Habermas, no obstante, aquí se reconsidera la ley de las dicotomías de la dialéctica que polariza el diálogo, aunque se reconoce de ésta el rechazo de los esquemas preconcebidos (Panikkar, 2000). En consecuencia, también se sustenta en los

postulados epistemológico de Morín a través del principio hologramático, en virtud que busca superar el razonamiento relativamente sesgado del holismo y del reduccionismo, en virtud que en los procesos de enseñanza y aprendizaje es preciso analizar las partes en el todo y el todo en las partes.

Tomando como referente el análisis de Morín (1999), “*Repensar la reforma, reformar el pensamiento*”, en donde se discuten los criterios estructurales para acometer una reforma para alcanzar una “enseñanza educativa”, se concluye que ésta no debe limitarse a la instrucción de los paradigmas reduccionistas, ya que fragmentan la realidad hasta llegar a sustituirla. De hecho, la educación superior ha estado inmersa en un pensamiento simplificador que se opone al objetivo de educar para el “despertar en una sociedad-mundo”, (Morín, 2003).

En este sentido, una reflexión recurrente en la docencia universitaria se centra en la pregunta sobre las bases o conocimientos que los estudiantes han aprendido en los niveles precedentes de la educación, la cual se explica en gran medida en el paradigma que sustenta el sistema educativo, que según Morín (1999) se focaliza en la reducción que impide la contextualización de los saberes y la posibilidad de integrarlos en la totalidad que los contiene. Frente a la anterior situación, el autor plantea una reforma paradigmática orientada a organizar el conocimiento, la cual debe ser distante del alcance programático a la que se ven abocados algunos programas académicos universitarios. Empero, transformar el pensamiento implica erradicar el determinismo y comprender el voluntarismo que permite enfrentar las rupturas de la dinámica coyuntural que desencadenan inestabilidades y bifurcaciones: auto-catalíticas y auto-organizadas, las cuales por ser adaptativos no se les puede realizar una lectura lineal. (Pereira, 2009)

En consecuencia, un mejoramiento continuo del ejercicio docente amerita trocar los esquemas de la heteroestructuración y la autoestructuración hacia una actitud dispuesta a la pluralidad, en una esfera dialógica en donde puedan coexistir lineamientos pedagógicos capaces de ser al tiempo antagónicos y complementarios. Lo dicho hasta aquí supone que no es suficiente transfigurar la concepción del impacto del modelo pedagógico si el profesor no está dispuesto a un cambio profundo frente al reto del proceso educativo. Todas estas observaciones se relacionan con un proceso de enseñanza educativa y formativa que este estructurado en el aprendizaje permanente para la vida y focalizado en el objeto de transformación, con espacios abiertos a la reflexión profunda que permita pensar la Universidad del siglo XXI.

En este orden de ideas, la ruptura debe gestarse a partir del concepto que Morín (1999) denomina como doble bloqueo: *“reformular las mentes para reformar las instituciones y reformar las instituciones para hacer posible la reforma de las mentes”*, sin lo cual la educación superior se tornará anacrónica frente a la creciente velocidad del cambio que se ve irradiado en la cuarta revolución industrial, en donde la gestión del conocimiento y por ende la innovación se constituirá en la única ventaja competitiva sostenible, puesto que se instituye en la ruta pertinente para una profunda y permanente renovación y adaptación sistémica. (Pereira, 2009)

Todo esto parece confirmar que los modelos pedagógicos que responden interrelaciones dinámicas sólo pueden mantenerse vigentes en condiciones de aprendizaje y metacognición; es decir de desaprendizaje y reaprendizaje permanente. Conviene subrayar que el padre de la teoría de la complejidad propone que para avanzar en este propósito, resulta ineludible la formación de profesores para contar con un talento humano más sensibles a las necesidades y realidades de los discentes y minimizar las amenazas de una cultura mediática. Además, propone un “diezmo epistemológico”, en el cual se dedique el 10% de cursos a una enseñanza común, que aborde los diferentes saberes y posibilite la comunicación transdisciplinaria, Morín (1999).

Lo dicho hasta aquí supone que este tipo de formación universitaria desarrollará las competencias que exige la formación integral que suscite los procesos de construcción y reconstrucción permanente de un sujeto de transformación capaz de descubrir los factores ocultos en el orden manifiesto de la realidad (Zemelman, 1992), sólo así, parafraseando a Tünnermann y López (2000), las universidades se consolidarán como verdaderos recintos de pensamiento crítico.

En este sentido, revisando el aporte de Inciarte y Canquiz (2009) se puede sintetizar que la formación profesional tiene como reto la formación integral, la pertinencia social, la atención a la aldea global, las tecnologías y de manera relevante, a la formación ética y crítica, sin someterse a las demandas del mercado; dicha apreciación es totalmente concurrente con la idea de Morín (2000) en la que afirma que todo conocimiento requiere reflexión, reconocimiento y problematización, razón por la cual Gimeno y Pérez (1994) señalan la magna responsabilidad del estamento docente en la transformación de la función educativa.

El anterior criterio es concurrente con la apuesta configurada desde la Declaración de Bolonia (1999), de concebir una Universidad vinculada con la sociedad y a los modos de

desarrollar la docencia y dinamizar la investigación y la innovación, los cuales deben estar presentes en toda estructura curricular.

Así las cosas, Morín (1999) explica la complejidad como un tejido de eventos, acciones, reacciones y determinaciones que constituyen la realidad fenomenológica del multiverso. Luego, Morín (2004) exhorta a pensar la Universidad en términos de complejidad, con base a unos principios susceptibles de ser aplicados a los lineamientos del “deber ser” de un modelo pedagógico, a saber: (i) principio dialógico, que procura mantener la dualidad, conjugando a la vez elementos antagónicos y complementarios, particularmente de cara a la formación integral del estudiante, en el vínculo instrucción y educación simultáneas, en la vertiente de la potencialización afectiva y cognitiva, que se constituyen en catalizadores del desarrollo integral, este principio valora el grado máximo la conexión como condición del sistema; (ii) principio de recursividad organizacional, el cual emerge cuando los productos y los efectos son simultáneamente causas y efectos de sus propios orígenes, así por ejemplo, de los lineamientos pedagógicos se derivan los modelos didácticos y al mismo tiempo éstos determinan dicho proceso, en otras palabras, el efecto se vuelve causa y la causa se vuelve efecto; el individuo hace cultura y la cultura hace al individuo; (iii) el principio hologramático, busca superar las limitantes del holismo y el reduccionismo, el primero se limita al todo y el segundo se simplifica en las partes, así, el proceso de formación profesional está compuesta por el campo instruccional, el educativo y el desarrollador, las cuales forman sinergia al articularse en el ámbito del modelo pedagógico; (iv) principio de la incertidumbre, en razón que la complejidad del proceso de formación está lleno de rupturas, imprevisiones y transformaciones, toda vez que la realidad carece de linealidad y el proceso de formación profesional se constituye en una oportunidad para diseñar un conocimiento pertinente, en la relación sujeto y objeto.

Más aún, el evento educativo en su integralidad es hipercomplejo, Morín (1996) lo explica desde la paradoja que dibuja un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; es lo único y lo múltiple, son acciones, reacciones, retroacciones, determinaciones que hacen parte de un mundo fenomenológico.

A manera de síntesis, explorando la idea de Morín (1999) la complejidad en la dimensión pedagógica debe orientarse a reconocer e intervenir la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios, articulando lo desarticulado sin desconocer las distinciones.

3.3.2. Estilos de Enseñanza y Aprendizaje Obstáculos y Proyecciones

El desempeño académico es un indicador de la calidad de la Educación y se constituye en la expresión de los procesos pedagógicos presentes en la Institución (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal 2002). Uno de los aspectos considerado como factor asociado al éxito son los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza del docente (Isaza, 2014). Al respecto, Adan (2004) sugiere que los lineamientos de modelo pedagógico expresado desde la didáctica, debe responder a la propia forma de aprender de los estudiantes, así que los estilos de aprendizaje se constituyen en un espacio dialogante, dado que guardan una fuerte correlación en la manera de cómo los estudiantes aprenden y cómo los docentes enseñan.

3.3.3. Estilos de Aprendizaje en la Educación Superior

Según Navarro (2008), los estilos de aprendizaje son operaciones cognitivas, afectivas y psicológicas que un estudiante compromete para interactuar en un ambiente universitario, asociado a la percepción de logro, la motivación, el desempeño y el contexto, para lo cual se requiere docentes que asuman un rol de mentores e inspiradores de todo proceso.

La teoría de los estilos de aprendizaje, de acuerdo a Ventura (2011) no son campos de conocimiento homogéneos, porque están conformados por múltiples postulados y prácticas con sus correspondientes fundamentos epistemológicos, que hacen que prevalezcan las discusiones subyacentes que constructos comunes compartidos.

En esencia, considerar la realidad de los estilos de aprendizaje es iniciar a marcar ruptura con los modelos pedagógicos tradicionales dado que es un hecho que desde la dimensión sociológica y psicológica, prevalece la heterogeneidad y la diversidad como bases de los procesos de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

En este contexto, parafraseando a Kolb (1984) se debe tener en cuenta que el aprendizaje se basa en las experiencias formales y no formales de educación, como fuentes de conocimiento y esquemas predilectos de aprender desde la cotidianidad, de ahí que el aprendizaje, desde esta arista, es entendido como el resultado de un proceso sistémico en donde participa la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

La anterior postura teórica se complementa con las conclusiones de Jung (1994) quien asocia la actitud del estudiante en su estilo de aprender; señala como la introversión y la extroversión y los binomios pensamiento-sentimiento y sensación-intuición, determinan la interpretación y actuación social, razón por la cual el estudiante posee ciertas habilidades

preferenciales que desarrolla a lo largo de la vida, influenciados por la configuración de los procesos genéticos y ambientales del desarrollo (Myers, MacCaulley, Quenk, Hammer, 1998).

Conjuntamente, Felder y Silverman (1988), con el fin de construir un perfil tanto individual como grupal del aprendizaje, exponen las preferencias cognitivas que continúan vigentes para interactuar con el aprendizaje: percepción, representación, procesamiento y comprensión, las cuales se asocian a dos categorías complementarias: sensitivo-intuitivo, visual-verbal, activo-reflexivo y secuencial-global, respectivamente. Rodríguez, Fajardo y De La Paz (2004) citado por Ventura (2011) describe cuatro modalidades relacionada con los estilos de aprendizaje, a saber:

- (i) Perspectiva sensorial, se maximizan los hechos y detalles, aquí los estudiantes son más prácticos que los intuitivos, en cambio que desde una orientación intuitiva se privilegia las relaciones y las abstracciones; de hecho, las investigaciones dan cuenta que este tipo de estudiantes tienden a trabajar más rápido que los sensitivos.
- (ii) Orientación visual, se ponen de relevancia los contenidos figurativos como son los mapas conceptuales, mentales, mentefactos, en general, diferentes diagramas y gráficas; desde la modalidad verbal el estudiante se enriquece con las explicaciones orales y escritas.
- (iii) Disposición activa, se concentra a procesar con eficiencia y eficacia la información disponible en la dimensión de las competencias praxiológicas, aprovechando los conocimientos y contenidos temáticos, contrario a la vertiente reflexiva que se centra a un ejercicio totalmente cognoscitivo.
- (iv) Vertiente secuencial, se caracteriza por concatenar los elementos de las competencias integrales siguiendo una ruta crítica secuencial y complementaria, de manera predeterminada; en cambio desde un esquema global se presume que es posible aprender con una visión general; no obstante, se debe contemplar los obstáculos para explicar la manera de poner en práctica cada proceso.

Las anteriores categorías pareadas, según Litzinger, Lee, Wise, Felder (2007), se sitúan en los extremos de cada dimensión de manera continua, con la posibilidad de clasificarse por el grado de preferencia en discreta, moderada o predominante, que pueden ser transformadas con la experiencia. El nivel discreto concede cierta flexibilidad al estudiante para desempeñarse en las dos categorías de cada dimensión; el nivel moderado, permite identificar la mayor facilidad para

aprender en un contexto de enseñanza de una determinada modalidad; y el nivel predominante, evidenciaría la presencia de potenciales dificultades de aprendizaje ante ambientes de aprendizaje que no cuenten con los medios educativos apropiados.

En términos generales Alonso y Gallego (2010), proponen cuatro estilos de estudiantes en función al aprendizaje:

- (i) Los activos, quienes están dispuestos a incursionar en nuevas experiencias o nuevas tareas, son estudiantes espontáneos y entusiastas, su inspiración y motivación provienen de los retos y la innovación y las posibilidades divergentes.
- (ii) Los reflexivos, son adeptos al análisis en diferentes contextos, por lo tanto, son meticulosos en la ejecución de las actividades a las que se enfrentan y en la síntesis de los análisis que emprenden; evalúan el costo beneficio de sus decisiones. Son estudiantes acuciosos por buscar información que oriente y fortalezca sus aprendizajes, es decir son personas consecuentes, minuciosas, proclives al pensamiento analítico y por ende crítico.
- (iii) Los pragmáticos, son discentes que luego de apropiarse de conceptos aplican sus ideas, otorgándola importancia a los resultados prácticos; además se caracterizan por su eficiencia y eficacia en la resolución de problemas. Al buscar una aplicación y utilidad a sus aprendizajes; se caracterizan por ser experimentadores.
- (iv) Los teóricos, integran las observaciones a su visión epistemológica y esquemas mentales, son estudiantes metódicos y estructurados, con prevalencia de la objetividad y la racionalidad. Son discentes que se caracterizan por poseer un pensamiento literal evidenciado en habilidades como la observación, la percepción y la identificación, especialmente, en la asociación de palabras con conceptos, de ahí que es recurrente la búsqueda constante de comprensiones globales y totales de los diferentes espacios académicos.

Todo esto parece confirmar, como lo identifica Caballero (2007) que los modelos didácticos son posibles orientaciones y lineamientos amplios de trabajo que deben adaptarse a los estilos de aprendizaje de acuerdo a sus propósitos de implementación en el ambiente de aprendizaje universitario y en dirección a variables de índole demográfica, psicográfica y el campo disciplinar que se esté tratando. De hecho, según Aguilera y Ortiz (2008) considerar dicha posibilidad coadyuva a prevenir posibles dificultades derivadas del proceso de aprendizaje, ya

que minimiza la brecha entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. Adicionalmente, según Vásquez (2009) propiciar el encuentro con los estilos de aprendizaje son alternativas de intervención en las alertas tempranas que permiten disminuir la deserción.

3.3.4. Estilos de Enseñanza en la Educación Superior

Consultando la literatura especializada se concluye que el término estilos de aprendizaje es polisémico, dependiendo del contexto o ámbito de estudio son individuales y relativamente estables, cuya configuración está en función de cada docente y su dinámica depende de los éxitos o fracasos derivados de la propia experiencia (Rendón, 2013). Al respecto, en lo que corresponde a este capítulo, se presenta una síntesis teórica y conceptual susceptible de poder considerarse en los lineamientos de modelo pedagógico que se presenta en calidad de propuesta. En el escenario académico, con una visión global en la educación superior, las nociones de estilos de aprendizaje aluden a las diferencias que identifican a la forma de asumir la mediación cultural o transposición didáctica de cada docente.

Lozano (2006) argumenta que un docente asume como ideal de transposición didáctica la manera como a él le gustaría aprender. Este autor plantea que los estilos de enseñanza son múltiples y no son precisamente habilidades, sino la preferencia en el uso de estas; señala que los estilos no pueden censurarse, dado que no pueden catalogarse como buenos o malos, ya que cada uno tiene su valor agregado para cada actividad específica. En este orden de ideas, se los puede catalogar como modos y características de pensar el proceso educativo en relación a los diferentes ambientes de aprendizaje y en especial con la posibilidad dialogal con el discente, en la interacción sistémica y estratégica de las diferentes dimensiones del modelo pedagógico, los cuales pueden tener la connotación de acción de liberada o emergente, Rendón (2010)

Parafraseando a Rendón (2013) los estilos de enseñanza se explican a partir de variables relacionadas con la personalidad, el comportamiento, el conocimiento y las concepciones implícitas que tiene el docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante señalar que la autora, a través de su pesquisa documental, concluye que el estilo favorece el acto de pensar e invita a realizar una metacognición de la transposición didáctica.

A su vez, de acuerdo a Callejas y otros (2006) se plantea cuatro dimensiones, que bien pueden catalogarse en la categoría de competencia, que a la vez, permiten tener elementos de juicio adicionales para clasificar los estilos de enseñanza:

- (i) La dimensión cognoscitiva, alude al dominio de la disciplina e interviene en las competencias investigativas y en la capacidad de participar en el conocimiento pedagógico y didáctico del escenario epistemológico en el que se inscribe, además del acervo de experiencias significativas que ha capitalizado desde su experiencia docente.
- (ii) La dimensión praxiológica se relaciona con el sentido y la significación de la práctica docente y los procesos de construcción y deconstrucción de su experiencia educativa. En este espacio, aunque bien puede catalogarse como transversal, entra en escena el saber comunicar, que tiene su acción preponderante en la interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que los actores de la comunidad universitaria intercambian significados, símbolos y vivencias.
- (iii) La dimensión actitudinal, relaciona con el saber ser del docente en aras de contribuir a la formación integral del discente, con una intervención que conjuga un cambio axiológico y la sensibilidad frente al currículo oculto, con la motivación como un factor crítico de éxito, el respeto por la singularidad y la diversidad del estudiante.

Las anteriores reflexiones, parafraseando a Laudadio y Da Dalta (2014) son factores relacionados con:

- (i) La personalidad del profesor, su visión y el interés y satisfacción por la docencia; ahora bien, reiterando que la educación habita en la complejidad, Según Laudadio (2012), al tratar el tema relacionado con los estilos de enseñanza, también se debe considerar que la visión antes referida se asocia a la percepción que tiene el docente en su rol de mediador cultural y su aporte para que el estudiante alcance los perfiles y competencias definidas, en conjunto con las expectativas que el profesor proyecta del discente ideal para el saber específico que orienta.
- (ii) La dimensión filosófica que subyace a la práctica docente y la conceptualización de la acción educativa, la cual se ve influenciada por conocimiento del campo disciplinar y de los imaginarios de los estudiantes.
- (iii) Las estrategias en la transposición didáctica en relación al propósito de la enseñanza, la cual debe adaptarse a la capacidad de los estudiantes desde sus preconceptos y sus elementos actitudinales.

- (iv) Los requerimientos de los docentes respecto a la planeación, organización, dirección y control de clase, enfatizando en los temas de orden curricular, en especial, la idea de evaluación, situación que pone a prueba la capacidad del docente para mantener una relación dialogal con el estudiante, sin reducir su mediación a un plano metodológico.

En términos generales, examinando brevemente la clasificación que hace Centeno (2005), citado por Rendón (2010), los estilos de enseñanza se agrupan en tradicionales e innovadores, los últimos son considerados propicios en la autoestructuración. Conjuntamente, se cita otra clasificación que alude a la heteroestructuración y a la autoestructuración, denominadas enseñanza reproductiva y enseñanza productiva, respectivamente. También se cita a Weber (1976) (citado por Uncala, 2008) en el sentido de correlacionar los estilos de enseñanza en función a cuatro preguntas sistematizadoras, que se replantean a continuación: ¿Qué análisis hace el docente sobre la finalidad de la educación? ¿Cómo debe orientar la transposición didáctica? ¿Cómo desarrollar las competencias en los discentes? ¿Cómo los estudiantes pueden poner en práctica las competencias? ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje idóneos para este desarrollo?.

Así las cosas, con el enfoque que se aborden los anteriores interrogantes, de acuerdo a los resultados del estudio de Rendón (2010), se identifica los siguientes estilos de enseñanza: magistrocentrico, investigativo y reflexivo.

- Estilo Magistrocéntrico. En básicamente un esquema tradicional-conductista, transmisionista y por lo tanto enciclopedista que maximiza la importancia de los contenidos, es decir, es básicamente temático, con lo cual se eclipsa la posibilidad de potencializar la función investigativa, ya que su alcance se circunscribe a informar sobre los diferentes resultados investigativos, aunque, según el estudio aludido, realizado por la Universidad de Antioquía, se le reconoce que deja un espacio al pensamiento crítico, conclusión que resulta contradictoria si se revisa la síntesis realizada por Pujol y Fons (1981), en virtud que se ha identificado una barricada de corte cultural, en el sentido que la heteroestructuración favorece la repetición, la rutina en la docencia y la pasividad en el aprendizaje, cuya presencia es recurrente en las sociedades que aún habitan en el oscurantismo, en donde los espacios del conocimiento se encuentran alienados por el opio de una ciencia que le es

suministrada de manera dosificada y que se cataloga como incólume y por lo tanto propicia para una realidad aparentemente estática, a toda vista anacrónica.

- Estilo Investigativo. De acuerdo a Pujol y Fons (1981), tiene sus orígenes en las emblemáticas universidades inglesas y es catalogado como el espacio del pensamiento analítico y de la conversación heurística. También se caracteriza por sus fuertes trazos autoestructurantes, aunque con una presencia directiva a cargo del docente, quien es el mentor de la ejecución a cabalidad del trabajo autónomo del estudiante, en una figura investigativa para el desarrollo integral de competencias.
- Estilo Reflexivo. También es conocido como mediacional; en el estudio precitado se referencia a Pérez (1996) para explicar que el estilo en comento es de corte interestructurante, con un sustento epistemológico estructurado a partir del enfoque socio cultural de Vigotsky y en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, con los cuales se privilegia el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, a partir de la pedagogía dialogante, dando lugar a interacciones, de cara a un proceso de socialización que forja la apropiación pedagógica del docente en una dimensión funcional, afectiva, cognitiva y existencial, embebidos en una reciprocidad permanente. En este escenario se procura un espacio a la reflexión sociocrítica, que exige la articulación del conocimiento académico con lo social y que a la vez conjuga sistémicamente y de manera relevante al proceso, la pedagogía problémica con el aprendizaje significativo, el cambio axiológico y la pedagogía afectiva como opciones estructurales de las competencias instrumentales y del saber del docente (De Zubiría, 2003).

3.3.5. Desafíos de la Transposición Didáctica, Criterios para Estructurar un Modelo Pedagógico.

En la dimensión de la didáctica se ha arraigado el concepto de transposición para entender la construcción de “los saberes a enseñar y de los saberes aprendidos”. Chevallard (1998) parte de la premisa que no se puede enseñar un objeto sin transformación, lo cual implica una despersonalización del saber para que cumpla su cometido en el ciclo de la enseñanza y el aprendizaje.

La transposición didáctica se puede catalogar como el núcleo de un modelo pedagógico, en razón que es susceptible de explicarse como la capacidad de transformar los diferentes

escenarios epistemológicos en competencias, a partir de la mediación cultural que procura supeditar el aprendizaje en los campos amplios del desarrollo, dado que los conocimientos que se derivan desde los diferentes constructos no tienen como finalidad primaria el ser enseñados, sino ser utilizados en situaciones diversas, con la participación del docente, saber y el discente, que constituyen lo que Chevallard (1998) denomina el sistema didáctico y la relación ternaria que existe entre el escenario del conocimiento y los dos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este apartado es oportuno precisar que en la transposición didáctica se conjuga una transposición externa y otra interna; la primera es realizada en la noosfera, es decir por fuera del sistema de enseñanza, la cual responde a un proceso de designación de los objetos de saber cómo objetos a enseñar; la segunda, se la identifica al interior del sistema de enseñanza, es ejecutada por los miembros de la comunidad académica y es apropiada y desarrollada luego de la introducción oficial de nuevos elementos de saber en el sistema (Josua y Dupin, 1993).

A propósito de la noosfera, de acuerdo a Josua y Dupin (1993), es oportuno definirla como el espacio en el que confluyen todos los que hilvanan los constructos relacionados con las temáticas pedagógicas, el funcionamiento didáctico y la estructura curricular. Es catalogada como la primera etapa de la transposición didáctica, en la que también se incluye a los diferentes actores de la comunidad universitaria, porque en esa esfera emergen los problemas que nacen de la relación dialéctica entre la sociedad y el sistema pedagógico.

Las anteriores observaciones se relacionan con el saber y la relación con el saber enseñar, para minimizar la distancia que los separa, y así reconstruirlos en las condiciones sistemáticas de la pedagogía, con base en una serie de transformaciones adaptativas que van a tornarlo apto para configurarse en el elemento de juicio de las respuestas que debe satisfacer toda estructura curricular, mediante la actuación autoestructurante que hace que el saber preciso tome una versión didáctica con carácter interpretativo, para ponerlo en confrontación con la realidad.

En tales circunstancias, se colige que la transposición didáctica es la capacidad para transformar los contenidos, conocimientos o saberes en espacios académicos, con el fin de otorgarles un sentido desarrollista, enriquecido con la interacción entre el docente y el discente con una intencionalidad constructivista, en virtud que el conocimiento no es el feudo estático de dominio del profesor, que sirve de uso pero no de disposición cognitiva del estudiante (Cuevas, 2013), mitigando así un eventual envejecimiento biológico, que consiste en asincronismo entre los sistemas de enseñanza respecto al avance de la ciencia, y más aún, evitando el envejecimiento

moral, como expresión que grafica la trivialización del saber que produce el distanciamiento de la universidad respecto a los cambios sociales Chevallard y Johsua, M.A. (1991). La insinuada vigilancia epistemológica permite controlar el objeto del conocimiento y el objeto de enseñanza para determinar los cambios que el saber experto experimenta al ser comprendido por el sujeto o grupo de aprendizaje.

Chevallard (1998) presenta la teoría de la trasposición didáctica como la transformación del saber experto en saber enseñado, lo cual no significa una simplificación, sino una transformación asimilable del saber original en una concepción holística, en el sentido de construirla en términos de pluralidad de saberes de referencia que deben seleccionarse, articularse y practicarse. Petitjean (1998), considerando la complejidad en la que habita, propone cambiar el concepto de transposición por el de “elaboración didáctica”, en razón que los contenidos dispuestos a la interacción constructivista no se reduzcan a los saberes expertos transpuestos, sino que permitan integrarlos a las prácticas sociales.

Chevallard (1998) reconoce la dinámica que debe impregnarse a un modelo pedagógico, porque el contrato didáctico se renueva con las vicisitudes del entorno que se valida a través del debate social, el cual señalan su pertinencia, toda vez que la confrontación aludida ponen en escena a la sociedad y sus exigencias, entendiendo el funcionamiento didáctico como noosfera¹⁰, que no es otra cosa que la convergencia simultánea de la comunidad universitaria que interactúa para configurar el pensamiento y así evitar el desgaste de los saberes, puesto que se corre el riesgo de no conocer el por qué son enseñados.

En este orden de ideas, para contextualizar el alcance de la transposición didáctica en la esfera del modelo pedagógico dialogante, es preciso citar la “antropología de los saberes”, que según Chevallard, Bosch y Gascón (1997), se ocupa de argumentar que todo saber es la respuesta a una pregunta; entonces, para hablar de sistema didáctico es menester que las preguntas tengan una respuesta, las cuales deben ser aceptadas dentro de un realismo pragmático para hablar de pertinencia, la cual tiene como requisito que se acepte que lo único inmutable es el cambio, de tal manera que es la expresión de una exigencia metacognitiva que permite una renovación, porque existen muchos saberes muertos al interior de las disciplinas, razón por la cual entra en vigor el concepto de transposición didáctica renovada, en un espacio que exhorta a cuestionarse cuales

¹⁰ De acuerdo con Teilhard de Chardín es el lugar donde ocurren todos los fenómenos del pensamiento y la inteligencia; es la evolución biológica a la evolución de la conciencia universal.

son las buenas preguntas para un determinado nivel universitario, para que con pensamiento crítico y creativo, se estructuren las respuestas que deben ser validadas socialmente, puesto que son las directrices para intervenir las necesidades y oportunidades que tiene una región y por ende un país.

3.3.6. Características de la Transposición Didáctica

De acuerdo a Chevallard (1985) citado por Gómez (2005) la transposición didáctica se caracteriza por abordar un saber desincretizado, despersonalizado y programable; y un aprendizaje que puede ser publicitado y controlado, los cuales se referencian a continuación.

- Desincretización del saber. Es catalogado como la primera etapa en la estructuración de un saber apropiado, a través de una limitación de saberes parciales, para cada semestre, cada mes y cada hora; es decir, para que un saber pueda ser comunicado se debe descomponer o segmentar procurando de integrarlos de manera adecuada y lógica para evitar que se produzcan rupturas; el éxito del proceso consiste en separar elementos aparentemente fusionados por sincretización¹¹. En otras palabras, consiste en operar en el mismo texto del saber una cierta partición en unidades en función de los condicionamientos del sistema didáctico ya que en el confluyen el docente, discente y saber, este último como elemento constitutivo fundamental.
- Descontextualización del saber. Hace referencia a la desubicación de la red problemáticas que le dan sentido, expulsando al sujeto de su creación a través de nuevas generalizaciones y aplicaciones en contextos diferentes. Dicho de otra manera, el saber erudito para su difusión debe ser modificado de tal manera que resulte comprensible y accesible a la comunidad donde se lo estudie. De hecho, consiste en la separación del saber de la persona que lo ha producido para invitar a la construcción dialogante, implementado estrategias que permitan reunir los preconceptos del estudiante para darle sentido a ese saber.
- Programabilidad de la adquisición del saber. Alude a la textualización del saber, la cual se concatena con una programación relacionada con una intencionalidad en la progresión en el conocimiento en secuencias: inicio, desarrollo y final, con el fin de propiciar un isomorfismo, es decir la construcción de modelos similares al original

¹¹ Según la Real Academia de la Lengua, hace referencia a la tendencia a fusionar, armonizar o conjugar ideas o corrientes de pensamiento opuestas.

con el fin de optimizar el desempeño entre el aprendizaje y el texto del saber, los cuales a través del concepto de competencia son sometidos a un control social de los aprendizajes.

- Publicidad y control social del aprendizaje. En primer lugar, implica la socialización del saber para poder operar sobre él explicitando su alcance en términos de competencias integrales, previa objetivación producida por la textualización del saber. En este tenor, surge el control social para determinar si lo enseñado fue efectivamente aprendido a través de la dimensión normativa de la evaluación (Checallard, (1991).

3.3.7. Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Dialogante.

Los factores determinantes de una pedagogía dialogante a nivel de modelo pedagógico se explica con base los siguientes postulados: propósitos, cognitivos y valorativos; contenidos, en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento; y las estrategias metodológicas y evaluación, en donde se reflexiona sobre el cambio que se debe suscitar entre el estudiante, el docente y la didáctica.

3.3.7.1. En los propósitos cognitivos (De Zubiría, 2011)

El objetivo de mayor índice de importancia relativa en el que se debe focalizar el modelo dialogante es el garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción (Vigotsky, 2000), en tal sentido la universidad del siglo XXI no puede estar ajena en la acción de intervenir pensamientos, emociones y acciones.

Haciendo una convergencia de los diferentes criterios planteados por De Zubiría (2011), el lenguaje crítico, el pensamiento hipotético deductivo, la argumentación y la interpretación, por citar los más relevantes, son los factores que permiten procesos superiores de pensamiento, que (Vigotsky, 1992) la denominó zona de desarrollo próximo, cuya premisa se basa en la correlación inherente entre aprendizaje y desarrollo.

Planear una pedagogía dialogante exige a una apropiación del cambio de la tradición epistemológica, con la cual se apalanca la transformación de los principios pedagógicos, con el fin de movilizar la transposición didáctica como expresión de las relaciones entre docente frente al discente y las estrategias metodológicas en el aula, más aún cuando la mediación dialogante tiene como factor clave de éxito al desarrollo, el cual se maximiza al supeditar al simple aprendizaje.

Otra condición de la pedagogía dialogante, estratégica por excelencia, es la connotación de reflexión colectiva, divergente y analítica. Es por esta razón que su modelo se sustenta a partir de realizar un análisis situacional del desarrollo de los estudiantes, identificando el perfil de fortalezas y las oportunidades de mejora.

Lo dicho hasta aquí admite reflexionar que la autorregulación curricular no debe sesgarse en la identificación de debilidades del estudiante, sino en descubrir y desarrollar el talento, con lo cual es posible configurar resultados de impacto social.

3.3.7.2. En los propósitos valorativos (De Zubiría y Otros, 2004)

Como se ha pretendido evidenciar, el modelo pedagógico dialogante pretende trascender el ámbito del aprendizaje, focalizándose de manera sobresaliente en el desarrollo humano, siendo consecuente con el propósito de alcanzar niveles significativos de inteligencia intra e interpersonal, Gardner (1997).

En este sentido, se propone una visión plural y humanizada del proyecto de vida, reconociendo rutas para que el estudiante se explore y se reconozca en los demás y en sí mismo, en términos de complejidad y la intersubjetividad, asumiendo en la diferencia una potencial convergencia concurrente con el contexto educativo. De este modo, se trata de propiciar un desarrollo valorativo a partir de cambios estructurales y no de adquirir un conocimiento normativo, es decir, construir la razón concatenada con el sentimiento, permitiendo un desarrollo cultural integral, sensible en favor de la transformación de las relaciones entre los seres humanos; empero, no basta con formar discentes competentes en el análisis valorativo, ni limitarse a potenciar sentimientos y actitudes, sino en modificarlos. Cabe considerar que el propósito es la emancipación de los sujetos, integralmente solidarios, apropiados de un compromiso consigo mismo y con la sociedad.

En consecuencia, parafraseando a Kohlberg y otros (2002) la Universidad debe tener dentro de su direccionamiento estratégico, líneas de acción concretas orientadas al fortalecimiento del desarrollo moral de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanezcan en el tiempo y que por ende, coadyuven en la misión de conformar una sociedad más democrática, ética y justa, temas que se constituyen en las condiciones determinantes en la economía del desarrollo (Sen, 2011). Así mismo, las ideas antes referidas son congruentes con los postulados de Kliksberg (2013), particularmente en temas de vital importancia como son la ética para el desarrollo, el capital social y la responsabilidad social empresarial.

3.3.7.3. En la Comprensión Lectora y el Desarrollo del Pensamiento. (De Zubiría, 2011)
Analizar las implicaciones de la interestructuración, permite concretar a manera de corolario, que se requiere propiciar rupturas en el currículo para trabajar la lectoescritura como expresión de comprensión del estudiante universitario y por ende, deben ser concebida como competencias psicolingüísticas transversales en el currículo y permanente en la transcripción didáctica.

Debe señalarse especialmente, que en la Universidad la lectura no se puede reducir a un acto pasivo decodificador (De Zubiría, 1996), en razón que existe una relación directa entre lectura y pensamiento, es decir simultáneamente se realiza un ejercicio inductivo y deductivo; es por ello que la lectoescritura deber ser un proceso interactivo y dialogante.

En general, reiterando el aporte de De Zubiria (2011), la tesis del modelo pedagógico dialogante desde la lectura, precisa en destacar el papel activo que debe cumplir el estudiante en dicho proceso, de tal manera que el docente debe considerar que en una interpretación lectora se interrelaciona las proposiciones del texto, así como los conocimientos, conceptos y las actitudes del estudiante; de hecho, los presaberes constituyen un papel sobresaliente en la representación mental y por ende constituyen una relación absoluta entre la lectura y el pensamiento.

A manera de sumario, un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los dicentes dominen los conceptos y especialmente, las redes conceptuales fundantes en la interdisciplinariedad. La anterior observación coincide plenamente con el aporte de Ausubel (2002), en donde se identifica que la variable motriz respecto al aprendizaje son conceptos fundantes y diferenciados en la estructura cognitiva del estudiante, hallazgo que se concibe como epicentro de la interrelación significativa de los conceptos nuevos con los preconcebidos, evitando la potencial disociabilidad de los nuevos significados adquiridos mediante la interacción manifestada.

En definitiva, aludiendo a Carretero (1987) si la universidad pretende que sus estudiantes comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales, es un imperativo desarrollar las habilidades inferenciales y los marcos conceptuales, sobre las cuales practiquen las competencias cognitivas, inductiva y deductivamente partiendo del principio hologramático.

3.3.7.4.El cambio en las relaciones entre el estudiante y el docente

Por lo expuesto en la pedagogía dialogante, para su implementación, es preciso resignificar los roles que deben asumir tanto estudiantes como profesores, toda vez que las condiciones

dialógicas suscitadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interestructuración no son simétricas.

En lo que respecta al docente, una de sus funciones fundamentales es la de mediador de la cultura; en esencia, debe asumir el liderazgo del proceso administrativo en la simbiosis enseñanza y aprendizaje, con propósitos y contenidos acordes a la complejidad del nivel de formación correspondiente, para aportar al desarrollo del estudiante, reflexionando sobre la relevancia del pensamiento crítico, la formación valorativa y la comprensión lectora, para inducir al discente a tornarse más crítico e interpretativo. Además, resulta imperativo que se efectúe un seguimiento integral al desempeño del estudiante, para intervenir la zona de desarrollo potencial, en las dimensiones cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales.

Conjuntamente, es preciso estructurar una transposición didáctica con pensamiento lateral, (De Bono, 1989), como valor académico agregado en el desarrollo de competencias creativas y de innovación, realizando una labor de convergencia de la actividad cognitiva, esencial, en aras de fortalecer el aprehendizaje, al margen de cualquier rutina conductista, de ahí que el trabajo en equipo, el desarrollo de sinergias, la lectura crítica, entre los factores de cambio relevantes, favorecerán el desarrollo de competencias, (De Miguel, 2006) en el vínculo indisoluble de comprender y aprehender, aprovechando los diferentes contextos emocionales y cognitivos próximos entre pares, más aún, cuando replica en la multiplicidad de contextos es la variable clave en la realidad del aprendizaje significativo (Ausbel 2002).

Según los hallazgos de Mugny y Doise (1983), la interacción es una condición sine qua non en el conflicto cognitivo, en virtud que el desarrollo intelectual es por excelencia una construcción social. De ahí que la pedagogía dialogante propende por el desarrollo de competencias integrales que identifican a un individuo metacognitivo, es decir, alude a la conciencia que debe tener el estudiante y la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, y especialmente sobre el desarrollo de las competencias argumentativas, propositivas, sintéticas e interpretativas (Not, 1992).

Por los argumentos anteriormente expuestos, el docente deberá motivar al estudiante para que realice un trabajo autónomo de manera activa y por ello se deberá construir ambientes que propicien la pregunta, el tomar apuntes de manera reflexiva y crítica, la exposición, el diálogo y la interacción con el saber, el docente y los compañeros, en virtud que un joven universitario es susceptible del desarrollo cercano entre sí, ya que es una circunstancia proclive a identificarse en

un contexto emocional y cognitivo más próximo, más aun si se ha comprobado que el desarrollo de competencias se ven fortalecidas cuando un estudiante se acerca a las explicaciones que provienen de sus pares. (Mugny y Doise, 1983).

En consecuencia, el proceso dialogante tiene como reto formar estudiantes autónomos que realicen una constante metacognición sobre su proceso de formación universitaria, que aprehenda y comprenda lo que hace, sea consciente por qué lo hace y pueda argumentar las razones de las temáticas abordadas para alcanzar las competencias, propósitos y perfiles propuestos.

3.3.7.5. Las Implicaciones Didácticas de un Modelo Dialogante.

Las didácticas y sus estrategias deben ser concurrentes con el modelo pedagógico, el cual debe ser desarrollado con un nivel de complejidad secuencial y complementario, mas no de extensión; que acepte el papel preponderante del profesor y el rol activo del estudiante, con el fin de provocar el trabajo autónomo, con objetivos y metas focalizadas, retadoras, cuantificables; deseables y posibles, en proporción a los ritmos individuales de aprendizaje.

Lo anterior, según Feurstein, Klein y Tannenbaum (1999), conduce a recurrir al diálogo desequilibrante, con maestros y compañeros, para desencadenar una desestabilización conceptual y trocar el imaginario con el que llega el estudiante, resaltando la exposición del profesor, siempre y cuando sea la expresión de la transposición didáctica de la confrontación y del cuestionamiento de lo que se asume como verdad, así el discurso será válido si coadyuva a modificar esquemas interpretativos y en consecuencia se convierte en un factor motivacional para avanzar cognitivamente.

Se acepta la existencia mediadora de las dinámicas interactivas que facilitan la confrontación propositiva a partir de los conceptos aprehendidos; un diálogo lleno de pluralidad y de respeto por las ideas del otro, en una continua actividad reflexiva. Es por esto que la estrategia del seminario alemán, el debate, la mesa redonda, la lectura crítica en equipo, la investigación dirigida y la conversación heurística, son significativas cuando están precedidas de la intervención descriptiva y explicativa del docente, antes, durante y luego de su desarrollo. Aquí cabe hacer una concesión a la modelación y a la exigencia de releer, escribir y reconstruir, los cuales deben estar atestados de observaciones, reflexiones y orientaciones constructivas para optimizar el desarrollo de competencias; acciones determinantes en el acompañamiento de la elaboración de proyectos y diversos ejercicios investigativos. En cuanto a la formación valorativa, debe prevalecer a nivel disciplinar hacia la transdisciplinariedad De Zubiría (2011).

De otra parte, acudiendo a Díaz (1998), la evaluación, como función diagnóstica, instructiva, educativa y autoformadora debe ser incluida transversalmente en la dimensión actitudinal, en una praxis constructivista y dialógica que se debe intervenir cuando sea necesario, dado que las directrices mencionadas favorecen la reflexión valorativa e intersubjetiva, que se constituye en la ruta para aproximarse a la esfera de la objetividad.

3.4. PROPUESTA: LINEAMIENTOS DE MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS -DIALOGANTE-HOLOGRAMÁTICO

Obrando en consecuencia con los elementos metodológicos planteados al inicio de este capítulo, la construcción de la propuesta que se pone en consideración, se estructuró en tres etapas: la primera, a partir del alcance del análisis estructural, la cual se erigió a partir de la relación sistémica de un conjunto de variables que caracterizan la formulación e implementación del modelo pedagógico y su entorno; la segunda, desde el juego de actores; y la tercera ,reflejada en las dimensiones del modelo pedagógico, resultado de la integración de los diferentes aportes de los representantes de la comunidad académica que participaron en un entrevista no estructurada, tal como se explicó en el diseño metodológico.

Conjuntamente, la elección de los lineamientos del modelo apuesta, se realizó con la ayuda metodológica denominada Abaco de Regnier, relevante porque suscita la reflexión colectiva.

3.4.1. Análisis Estructural para la Configuración del Modelo

Consistió en un ejercicio de reflexión colectiva, que propició la posibilidad de estudiar la integralidad de los componentes de la propuesta de manera sistémica, relacionando todos sus elementos constitutivos, con el objetivo de identificar las variables con mayor influencia y dependencia, y por lo tanto, relevantes para el éxito de la planeación, implementación y apropiación del modelo pedagógico o lineamientos del mismo. Las fases del análisis fueron:

- Estudio y clasificación de las variables.
- Relación entre variables.
- Identificación de los subsistemas con sus correspondientes variables.

El listado de variables de la tabla 17 fue alimentado a partir de conversaciones libres con representantes de actores del sistema estudiado:: directivos, profesores, consejeros y expertos.

Tabla 17. Variables del Análisis Estructural.

VARIABLES
Cuarta Revolución Industrial (Cu/Rev/Ind)
Academicismo estéril (Aca/est)
Desfinanciamiento de la Educación Pública (Des/Ed/Pub)
Desarrollo Valorativo (Des/Val)
Autonomía Universitaria (Auto/Univ)
Dimensiones del Modelo Pedagógico (Dim/Mod/Pe)
Investigación (Investigac)
Limitada Interinstitucionalidad (Lim/Interi)
Docencia (Docencia)
Currículo Estratégico: Planeación, Acción, Apropiación (Cur/Est)
Didácticas funcionales (Did/func)
Multidisciplinariedad (Mult)
Desarrollo Praxiológico (Des/Prax)
Determinismo (Determi)
Proyecto Educativo del Programa (PEP)
Corto plazo (Cor/Pla)
Didácticas estructurales (Di/estr)
Autorregulación y Mejoramiento Continuo (Aut/Mej/Co)
Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Interacción Social (Inter/Soc)
Gestión Estratégica del Conocimiento (Ges/Es/Con)
Vigilancia tecnológica (Vig/tec)
Didácticas existenciales (Did/exis)
Heteroestructuración: Verticalismo y Transmisionismo (Hetero/V/T)
Concepción de la Libertad de Cátedra (Con/Li/Cát)
Política Pública Excluyente (Po/Pub/Exc)
Interinstitucionalidad y Transdisciplinariedad (Interi/Tra)
Objeto de Transformación (Obj/Trans)
Sujeto de Transformación (Suj/Trans)
Desarrollo Cognitivo (Des/Cog)
Modelo neoliberal (Mod/neo)
Formación pedagógica del docente (For/Ped/Do)
Sistema de Aseguramiento de la Calidad. (SAC)
Pensamiento crítico reflexivo (Pe/cri/ref)
Desarrollo y Transferencia del Conocimiento (Des/Tra/Co)

Fuente: Elaboración Propia.

Posteriormente, teniendo en cuenta el postulado de Godet (2007) que concluye que una variable existe únicamente por su tejido relacional con otras, gracias a los aportes de quienes participaron previamente en la identificación de variables, se realizó una evaluación pareada, previo considerar la siguiente pregunta: ¿existe una relación entre la variable a y la variable b?. Si la respuesta resultaba negativa, se registró 0; en caso contrario; los participantes reflexionaban sobre la intensidad de la influencia: débil (1); moderada (2); fuerte (3) o potencial (P), tal como se aprecia en la figura 7, cuyos resultados no son más que la imagen de la estructuración de una

reflexión conjunta en torno a la propuesta de los lineamientos pedagógicos para la FACEA. Así mismo, con los conceptos de motricidad y dependencia fue posible identificar las variables esenciales para conocer las características potenciales del modelo sugerido.

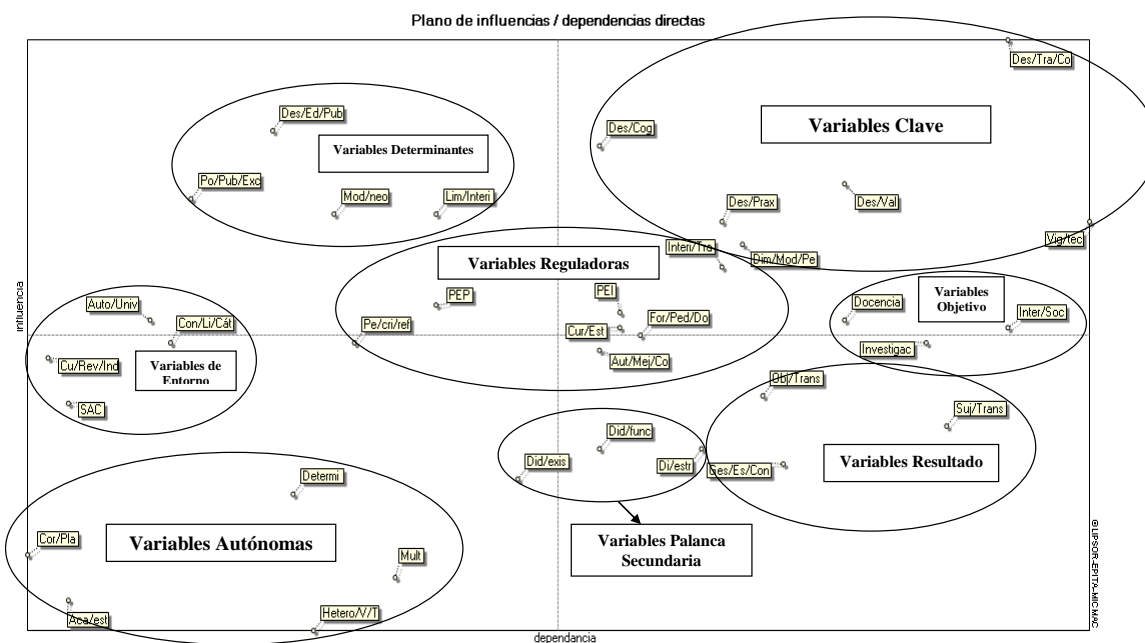
Figura 7. Matriz de Impactos Cruzados.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	Matricidad	
1 : Cu/Rev/Ind	0	0	3	2	2	0	1	0	2	0	1	3	0	1	0	0	2	3	2	3	0	2	0	2	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	2	36
2 : Aca/est	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
3 : Des/Ed/Pub	3	2	0	3	2	0	2	2	3	2	1	0	2	2	2	3	1	3	0	3	3	2	3	1	0	3	3	3	3	3	1	1	0	1	3	66	
4 : Des/Val	1	1	2	0	0	1	3	0	3	2	1	2	1	2	3	2	2	1	3	3	3	3	1	1	3	0	3	2	2	2	0	3	0	0	3	59	
5 : Auto/Univ	2	2	3	2	0	0	2	1	2	0	3	0	0	0	0	3	2	1	0	3	2	1	0	0	0	0	1	2	2	0	0	2	2	2	1	41	
6 : Dim/Mod/Pd	0	0	0	1	0	0	3	0	3	3	3	0	2	0	0	0	1	3	3	2	2	3	2	1	0	0	2	2	2	3	3	3	0	2	2	51	
7 : Investigac	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	2	2	2	0	2	2	0	3	3	2	2	1	0	2	1	3	2	1	0	0	0	1	2	38	
8 : Lim/Interi	0	0	0	2	0	2	2	0	3	3	2	1	3	1	2	0	2	2	2	1	1	3	1	0	2	2	3	2	2	3	1	2	0	2	3	55	
9 : Docencia	0	0	2	1	0	3	3	1	0	1	1	0	1	1	1	2	2	1	3	3	3	1	2	0	0	0	1	3	3	1	0	0	0	0	1	41	
10 : Cur/Est	0	0	0	1	0	3	1	2	2	0	2	1	0	2	2	0	1	0	1	2	2	2	2	1	1	0	2	2	1	2	0	3	0	0	2	40	
11 : Did/func	0	0	0	0	1	3	3	1	0	2	0	0	1	1	2	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	0	24	
12 : Mult	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	7	
13 : Des/Prax	0	0	0	2	0	3	3	1	2	2	2	1	0	2	1	0	2	2	3	2	2	3	3	0	0	3	3	2	2	3	1	1	0	0	3	54	
14 : Determi	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	2	0	0	0	1	0	0	1	1	2	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	18	
15 : PEP	0	0	0	3	0	2	3	1	3	2	2	0	3	0	0	0	2	3	1	1	1	2	3	0	0	1	3	2	2	1	0	0	0	0	2	43	
16 : Cor/Pla	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10
17 : Di/estr	0	0	0	3	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	2	2	0	3	24	
18 : Aut/Mej/C	3	1	0	1	2	2	2	0	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	3	3	2	2	1	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	2	37	
19 : PEI	0	0	3	2	1	3	3	0	0	1	0	0	3	0	0	0	3	0	0	2	2	3	2	1	0	1	2	3	1	0	0	0	0	0	3	42	
20 : Inter/Soc	0	0	0	2	0	0	1	2	2	1	1	1	2	4	2	0	1	3	1	0	0	3	3	2	2	0	2	1	1	0	2	2	0	0	3	44	
21 : Ges/Es/Co	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	3	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	2	22	
22 : Vig/tec	0	0	0	3	1	3	2	1	3	2	1	2	2	2	0	0	2	0	2	2	3	0	0	2	2	0	1	1	2	0	3	3	3	3	3	54	
23 : Did/exis	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	3	0	0	0	0	0	0	20	
24 : Hetero/V/I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
25 : Con/Li/Cát	0	0	0	2	0	3	0	3	3	2	0	0	0	1	0	0	0	2	3	0	0	3	0	0	0	0	2	2	2	3	2	2	0	0	3	38	
26 : Po/Pub/Exc	3	3	2	2	1	2	3	0	0	2	1	3	2	0	3	0	3	2	2	3	1	2	2	0	1	0	2	1	1	2	0	3	0	3	2	57	
27 : Interi/Tra	0	0	0	2	0	2	2	2	1	2	3	2	2	0	2	0	2	0	0	0	3	2	2	2	1	0	2	2	1	0	3	3	1	0	3	48	
28 : Obj/Trans	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	3	3	0	0	0	2	0	0	3	2	2	0	2	1	0	3	0	3	1	0	0	0	0	1	31	
29 : Suj/Trans	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1	2	3	3	0	0	0	3	0	0	2	2	1	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	27	
30 : Des/Cog	0	1	1	3	0	1	2	3	3	2	2	0	3	3	3	0	2	3	2	2	1	3	3	1	0	2	3	2	2	0	2	3	0	3	3	64	
31 : Mod/neo	0	3	0	1	0	0	1	2	2	2	2	3	1	3	3	2	0	2	0	2	3	2	0	3	2	1	0	1	2	0	0	3	3	3	55		
32 : For/Ped/Dc	0	0	1	1	2	3	2	3	1	0	3	2	1	0	0	0	1	0	1	2	3	3	2	2	0	0	0	1	1	0	0	2	2	0	39		
33 : SAC	0	0	0	3	3	3	0	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	3	0	30		
34 : Pe/crí/ref	0	0	0	2	0	3	0	3	3	2	0	0	0	1	0	0	2	3	0	0	3	0	0	0	0	0	2	2	2	3	2	2	0	0	3	38	
35 : Des/Tra/Cd	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	0	3	3	3	3	3	3	3	1	0	2	2	3	2	2	3	2	3	0	2	0	78	
Dependencia	14	15	25	53	19	48	57	33	53	42	41	31	47	30	33	13	46	41	42	61	50	65	37	27	20	21	47	49	58	41	28	43	15	29	61		

Fuente: Elaboración Propia. Software Mic-Mac

El plano que se observa en la Figura 8, definen a las variables según las tipologías y su ubicación; el plano permite realizar una clasificación tal como queda reflejado en el esquema.

Figura 8. Plano de Influencias y Dependencias Directas



Fuente: Elaboración Propia. Software Mic-Mac

La anterior representación referencia los siguientes subsistemas, definidos por las variables que agrupa, a saber:

- Variables Clave. Se encontró que las variables que permitirán construir el escenario apuesta del modelo pedagógico, se explican desde la orientación dialogal de sus dimensiones, que dinamizan el desarrollo cognitivo, praxiológico y valorativo, propiciando un desarrollo y transferencia del conocimiento, que de cara a la cuarta revolución industrial requiere estar inmersos en la esfera de la vigilancia tecnológica.
- Variables de Reguladoras. Los factores críticos de éxito para abordar las variables clave se resumen en los postulados del “triángulo griego”, propios del enfoque del currículo estratégico y en la toma de decisiones con pensamiento crítico, reflexivo y hologramático, con los cuales se torna proclive una autorregulación cuyo mejoramiento continuo permita formar y sensibilizar al equipo de docentes en el constructo del modelo pedagógico, en el contexto de una intervención interinstitucional y transdisciplinaria, los cuales deben alinearse en el PEI.
- Palancas secundarias, complementarias de las anteriores, actuar sobre ellas significa dinamizar las reguladoras, que a su vez afectan a la evolución de las variables clave. En

este subsistema se encuentra las didácticas contemporáneas que De Zubiría (2011), las segmenta en tres tipologías, a saber: funcional, estructural y existencial, pertinentes para intervenir, desde la transposición didáctica, el objeto de transformación desde la episteme de la interestructuración dialogante.

- Variables Determinantes. Sobre ellas, considerando su impacto multiplicador sobre el alcance misional de cualquier PEI, se caracterizan por poseer poco grado de gobernabilidad; fuertemente motrices y poco dependientes, éstas variables determinan el futuro posible y deseable de los propósitos formativos y educativos, no únicamente de las unidades de análisis presentes en este estudio, sino del sistema público universitario; el cual se ve limitado, especialmente por una histórica política pública inconsecuente, que pregona el aseguramiento de la calidad dentro de un modelo neoliberal incompatible con la realidad, por ser excluyente; más aún, en el ámbito de una dinámica coyuntural desfavorable, caracterizada por una dispersión marcada entre los actores estratégicos, que truncan la interinstitucionalidad, la cual se constituye a la vez en la condición ineludible para intervenir el objeto de transformación y ser verdaderamente expresión de una educación superior pertinente.
- Variables de entorno. La Autonomía Universitaria, la libertad de cátedra, la cuarta revolución industrial, que exige la internacionalización del currículo y el sistema de aseguramiento de la calidad, se sitúan en la parte izquierda del plano, situación que demuestra su escasa dependencia del sistema, no por su importancia conceptual o constitucional, sino por sus posibilidades de implementación en contexto. Así las cosas, dichas variables hay que analizarlas como elementos que reflejan una potencialidad y que se deben enfrentar aplicando estrategias emergentes para sortear su potencial poder de truncamiento en el sistema objeto de estudio.
- Variables Resultado. Reflejan las consecuencias del plan vigía, el cual no es otra cosa que el mismo ejercicio de la autoevaluación permanente como expresión de la autonomía universitaria. Estas se las califica igualmente como variables sensibles; se pueden asociar a indicadores de evolución, observables en el plan de mejoramiento respectivo, pues se traducen frecuentemente como objetivos. Las variables en comento son susceptibles de considerarse en articulación con las variables objetivo por ser indicadores descriptivos de la evolución de una adecuada ejecución estratégica del modelo o lineamientos

pedagógicos. Son variables que no se pueden abordar directamente sino a través de las que dependen en el sistema que se analiza. En consecuencia, desde esta dimensión será posible evidenciar, en términos de la articulación de las funciones sustantivas y lineamientos pedagógicos, los siguientes factores determinantes: la formulación expresa de los elementos misionales deseables y posibles en el PEP; la ejecución de lo planeado, expresado en la plataforma estratégica de la Institución; el alcance, demostrándolo con resultados visibles, de los propósitos establecidos en relación del binomio objeto y sujeto de transformación; y como corolario del proceso, la puesta en escena del plan de mejoramiento continuo e innovación.

- Variables objetivo. Se detectó que funciones sustantivas son muy dependientes y medianamente motrices, de ahí su carácter de objetivos, puesto que en ellas se puede influir para que su evolución sea aquella que se desea. Su denominación viene dada porque su nivel de dependencia permite actuar directamente sobre ellas con un margen de maniobra que puede considerarse elevado, ayudando a su vez a la consecución de las variables clave.
- Variables Autónomas. En este subsistema se concluye que las tendencias de orden coyuntural y las razones de connotación estructural, que analiza e interviene las ciencias económicas y administrativas, no admite el determinismo, adyacente al corto plazo, ni la heteroestructuración, que en el imaginario de la multidisciplinariedad genera un academicismo estéril, con un paupérrimo propósito de réplica, sin proyección ni prospectiva de cambio.

Los anteriores subsistemas se resumen en la tabla 18.

Tabla 18. Subsistemas que Gravitan en Torno a la Propuesta de Modelo Pedagógico

VARIABLES DETERMINANTES	VARIABLES OBJETIVO
Desfinanciamiento de la Educación Pública Política Pública Excluyente Modelo Neoliberal Limitada Interinstitucionalidad	Docencia Investigación Interacción social
VARIABLES AUTÓNOMAS	VARIABLES PALANCA SECUNDARIAS
Heteroestructuración: Verticalismo y Transmisionismo Multidisciplinariedad Academicismo estéril Corto plazo Determinismo	Didácticas funcionales Didácticas estructurales Didácticas existenciales
VARIABLES REGULADORAS	VARIABLES CLAVE
Proyecto Educativo del Programa Proyecto Educativo Institucional Currículo Estratégico: Planeación, Acción, Apropriación Pensamiento crítico reflexivo Autorregulación y Mejoramiento Continuo Formación pedagógica del docente Interinstitucionalidad y Transdisciplinariedad	Dimensiones del modelo pedagógico Desarrollo cognitivo Desarrollo praxiológico Desarrollo y transferencia del conocimiento Vigilancia tecnológica Desarrollo valorativo
VARIABLES RESULTADO	VARIABLES DE ENTORNO
Objeto de Transformación Sujeto de Transformación Gestión Estratégica del Conocimiento	Autonomía Universitaria Concepción de la Libertad de Cátedra Cuarta Revolución Industrial. Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Fuente: Elaboración Propia.

3.4.2. Juego de Actores

A partir de los resultados, ver anexo 8, sintetizados desde la pesquisa documental y la opinión de expertos, que permitió inferir las influencias directas entre actores, se logró establecer que existe un potencial relación de convergencia de los diferentes jerarquías o estamentos; sin embargo, los actores dominantes se encuentran dispersos para la construcción proactiva de la educación superior que se requiere en un mundo globalizado y con ampliar brechas en términos de oportunidades, calidad y pertinencia. Frente al anterior panorama, la atomización de esfuerzos de las universidades, empresa y Estado hacen que cualquier ejercicio de reflexión colectivo al respecto se vislumbre trunco.

Adicionalmente, a partir de la revisión documental, llama la atención encontrar que, en los proyectos educativos de las universidades de Colombia, no se expresa claramente el modelo pedagógico que privilegian, lo cual a juicio de los expertos, se debe a la influencia de los grupos de presión universitarios y especialmente al imaginario colectivo de algunos estamentos, que asumen que al hablar de modelo pedagógico se vulnera la libertad de cátedra.

Por otra parte, se logró identificar que la limitada formación de los docentes en pedagogía o en docencia universitaria, es una de las razones de las grandes divergencias de los actores frente al modelo pedagógico, como piedra angular de los óptimos de calidad de los programas académicos, lo cual restringe a corto plazo avanzar hacia puestos de privilegio, en comparación de otros sistemas de educación superior a nivel internacional.

Finalmente, es trascendental señalar que se identificó una relación potencial de convergencia de los actores estratégicos que se devela a nivel de la interinstitucionalidad, lo cual es una oportunidad de importancia y gobernabilidad para las acciones de intervención proactivas.

Por lo anteriormente expuesto, el estudio también es un referente que invita a pensar de manera divergente la prospectiva para los programas del perfil económico y administrativo, programas académicos pertinente frente a los retos de la competitividad global, la cual no acontecerá por inercia sino en la medida en que los actores sociales admitan que ocurra.

3.4.3. Modelo Pedagógico Propuesto desde la Integralidad de sus Dimensiones

El propósito educativo en el área económica y administrativa es el reconocimiento del objeto y sujeto de transformación como un todo, del cual hace parte el ser humano como epicentro del crecimiento económico y especialmente del desarrollo humano. Así, en razón que la educación cuente con una disciplina como la pedagogía para abordar su objeto de estudio y como lo propone Flórez Ochoa (1994), lo relevante del caso es el planteamiento de las dimensiones que lo determinan y que definen las distintas opciones didácticas; en consecuencia la propuesta en mención consiste en una categoría con siete dimensiones, de tal manera, evocando a De Zubiria (2011), es el medio para que la FACEA tenga una respuesta con mayor resolución sobre los retos de resolver los cuestionamientos recurrentes: ¿para qué se enseña? y ¿para qué se estudia?; de hecho, el modelo pedagógico propuesto se inspira y se sustenta desde la propuesta de la pedagogía del autor antedicho, por ser dialogante e interestructurante, pero abordado desde la esfera de la complejidad planteada por Morin.

Habría que decir también que la alternativa puesta en consideración expresa la idea de formación que puede ser acogida por los programas académicos analizados, sin pretender homogenizarlos, puesto que, si bien coexisten en una unidad académica, su orientación, especificidad y los mismos agentes culturales los tornan independientes entre sí. Las características de las dimensiones se argumentan a continuación.

3.4.3.1. Dimensión Epistemológica.

La orientación teórica que sustentan los lineamientos del modelo pedagógico propuesto, como se advierte, es la teoría de la complejidad, en aras de intervenir el sujeto y objeto de transformación desde un enfoque crítico y holístico a través del principio hologramático, en virtud que busca superar el razonamiento relativamente sesgado del holismo y del reduccionismo, puesto que en los procesos de enseñanza y aprendizaje es preciso analizar las partes en el todo y el todo en las partes, con el fin de contextualizar los saberes y favorecer la posibilidad de integrarlos en la unidad que los contiene.

En consecuencia, un mejoramiento continuo del ejercicio docente amerita trocar los esquemas de la heteroestructuración y la autoestructuración hacia una actitud dispuesta a la pluralidad, en una esfera dialógica en donde puedan coexistir lineamientos pedagógicos capaces de ser al tiempo antagónicos y complementarios, sin pretender invocar un eclecticismo estéril por su potencial dispersión que diluye la intencionalidad de la mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir no se pregonan una dialéctica como el camino para la superación de los contrarios sino de su coexistencia, sin que pierdan la potencial connotación de antagónicos, en virtud a los siguientes argumentos:

- ✓ La propuesta reconoce del modelo heteroestructurante, el hecho de que el conocimiento es una construcción externa a un salón de clase y esencialmente responde a distintos ambientes de aprendizaje, que normalmente son realidades del contexto los cuales cumplen un papel central en la transposición didáctica. No obstante, es oportuno enfatizar que en este punto se debe realizar un trabajo de acompañamiento al docente para alejarse progresivamente de esquemas magistrocentricos que hacen del estudiante un actor pasivo.
- ✓ Aprovechar de los enfoques constructivistas, claramente asentidos por la comunidad académica de la Facultad, el papel activo que cumple el estudiante previo diagnóstico de los estilos de enseñanza y aprendizaje, evitando soslayar la función docente que debe prevalecer en el desarrollo de las dimensiones humanas.

La síntesis dialogal y hologramática de la propuesta, ver figura 9, consiste en que se debe reconocer con pensamiento crítico y creativo que el conocimiento se construye por fuera de los recintos universitarios, pero que es reconstruido reconociendo los estilos de enseñanza y aprendizaje de manera activa e interestructurada aprovechando los diferentes ambientes de

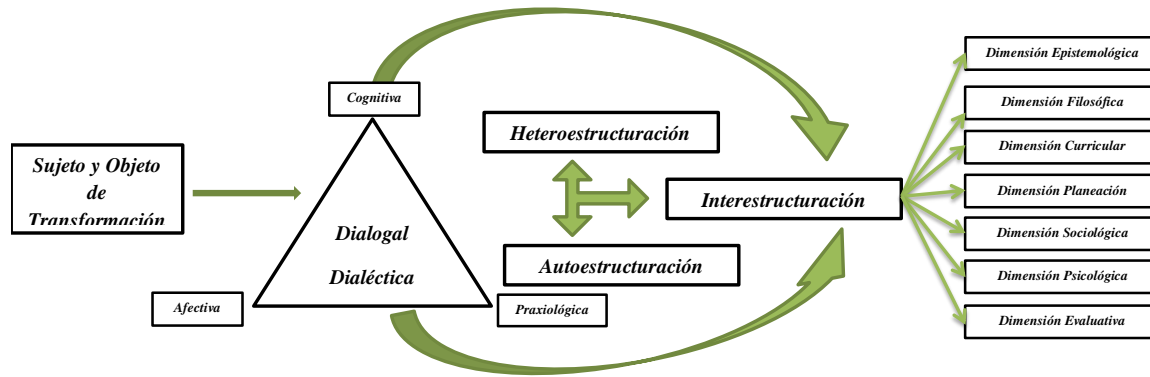
aprendizaje que por antonomasia habitan en las diferentes dimensiones del entorno, a partir del dialogo pedagógico que conjuga la triada didáctica sistémica entre el estudiante, el saber y el docente, este último debe favorecer el proceso de manera intencionada y estratégica, para el desarrollo integral del estudiante universitario.

A manera de síntesis, los docentes universitarios a través del modelo pedagógico propuesto, deben ser sensibles frente al reto del desarrollo de la dimensión cognitiva de los estudiantes, pero también responsables del cambio axiológico que forje a un ser humano que se conmueva frente a la responsabilidad social y se sienta responsable frente a su proyecto de vida y al crecimiento y desarrollo de su región.

El enfoque, como es evidente, es de connotación dialogante, propicia para que el estudiante tenga una oportunidad de comprender de manera crítica y reflexiva su realidad desde las relaciones de interdependencia con el micro, meso, marco y meta entorno.

El propósito conduce a estructurar un modelo pedagógico hologramático y dialogal en favor del desarrollo de las dimensiones del ser humano que en esencia es el estudiante: cognoscitiva, praxiológica y actitudinal que potencialice el papel activo del estudiante propio del enfoque constructivista

Figura 9. Esquema Interestructurante Hologramático



Fuente: Elaboración Propia.

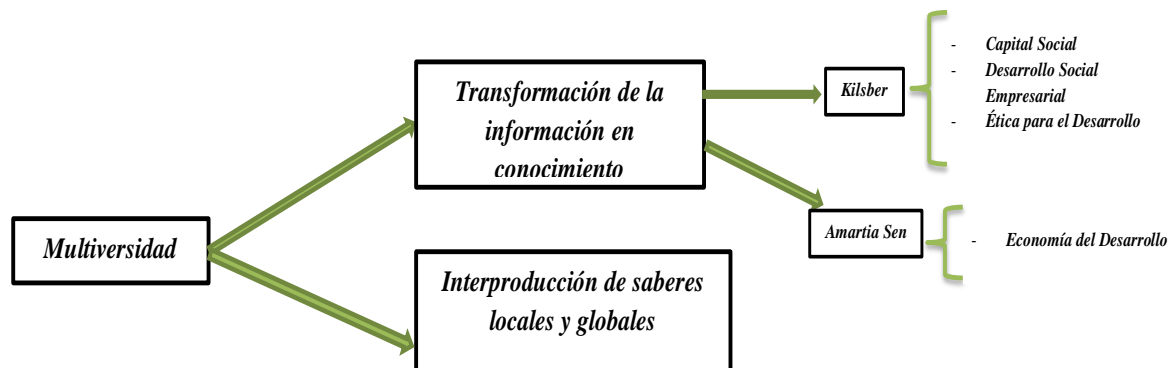
- Orientación y Apropiación Teórica del Currículo

El todo, es decir el modelo pedagógico, está en las partes, así como el microcurrículo es el reflejo de la estructura curricular total, ya que siendo parte contiene toda la identidad pedagógica y didáctica comprometida en la dimensión teórica.

3.4.3.2. Dimensión Filosófica

Pensando en consecuencia con el episteme inscrito en la fundamentación teórica, la respuesta al cuestionamiento relacionado con el tipo de hombre que se quiere formar se sustenta desde el constructo de la multiversidad en dos grandes líneas de pensamiento filosófico: (i) el desarrollo desde la responsabilidad social empresarial, la ética para el desarrollo y el capital social (Kliksberg, 2009); y (ii) la educación vista desde el pensamiento filosófico de la economía del desarrollo de Amartya Sen, con la cual se pretende formar profesionales, seres humanos, libres de ser catalogados como sujetos alienados por el sistema en el que habita con un mercado sesgado hacia beneficio monetario como finalidad y no como el medio para un desarrollo social; es decir, se sugiere que se trabaje en el equilibrio del beneficio individual y social como propósitos formativo y educativo, como se propone en la figura 10.

Figura 10. Esquema Multiversidad.



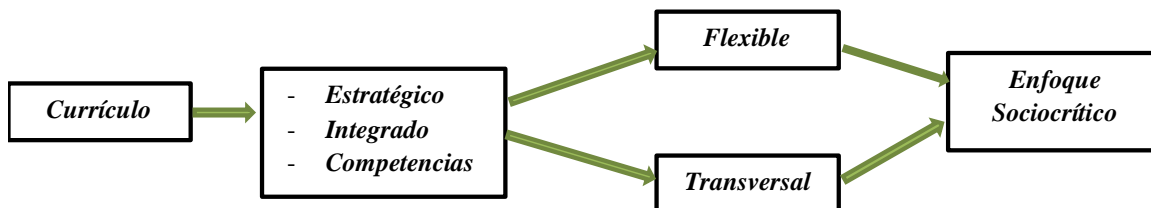
Fuente: Elaboración Propia.

Los anteriores retos, se propone que se integren al interior de la dimensión del multiverso (Morin, 2006), relevante por su naturaleza transdisciplinaria, significativa porque facilita la conspiración para formar profesionales íntegros, articulados al contexto y por lo tanto con la capacidad para enfrentar la dinámica del mundo actual, con una visión multidimensional que conjuga la unidad y la pluralidad a través de un cambio paradigmático, que ofrece la posibilidad de superar el raciocinio de la acumulación de saberes para adquirir actitudes y aptitudes, transformado información en conocimiento con la interproducción de saberes locales y globales.

3.4.3.3. Dimensión Curricular

Dada la naturaleza disciplinar de los programas académicos, es conducente estructurar un currículo integrado, por competencias y estratégico, ver figura 11, justificado en el argumento que permite un diseño flexible y al menos interdisciplinarios, cuya arquitectura responde en la dinámica de confrontación de la planeación frente a la acción curricular. Es proclive a adoptar y adaptar los denominados troncos comunes con el fin de desarrollar las competencias en un esquema que facilita la movilidad.

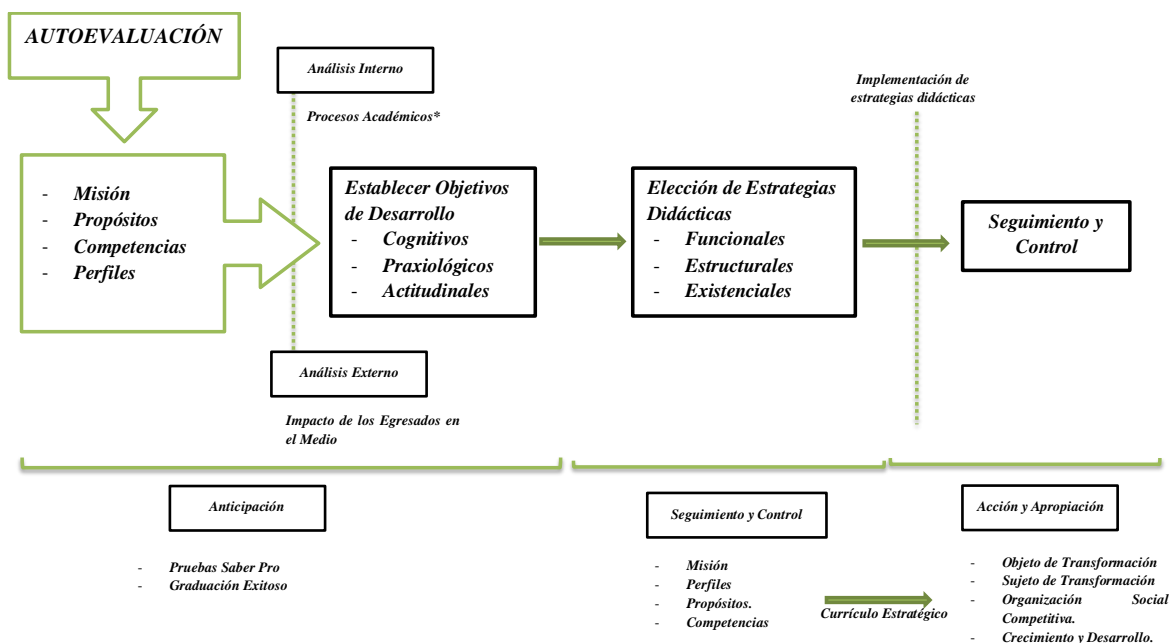
Figura 11. Esquema Curricular.



Fuente: Elaboración Propia.

En este espacio es importante resaltar la importancia que implica para los programas de perfil económico administrativo orientarse con una perspectiva estratégica; en esencia la propuesta invita a implementar el proceso administrativo en la gestión curricular de los programas como lo sugiere la figura 12.

Figura 12. Orientación Estratégica de la Dimensión Curricular

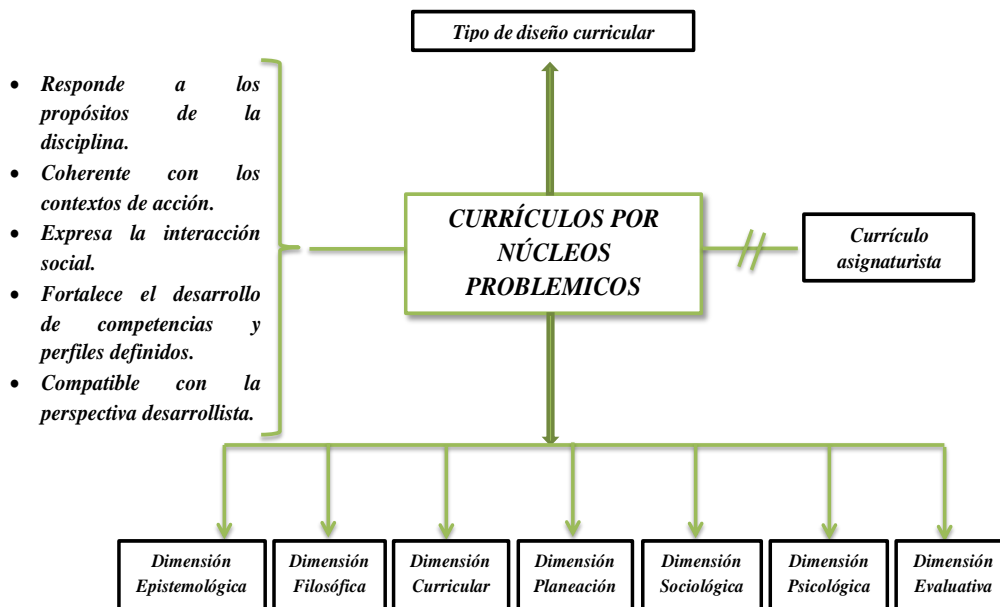


❖ Hace referencia a las características asociadas al Factor 8, de los Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado del CNA.

Fuente: Elaboración Propia.

El enfoque curricular propuesto es susceptible de apropiarse desde la teoría de la complejidad, con una acción sistémica que permite alinear los propósitos, competencias y perfiles pretendidos. En esta alternativa se pone de manifiesto qué deben aprender los estudiantes; cómo se apropian del conocimiento; cómo adquieren las competencias, habilidades y actitudes; y cómo se debe evaluar las mismas, frente a lo cual se pone en consideración los núcleos problémicos, ver figura 13, cuya presentación genérica es maleable y responde a los resultados de la reflexión colectiva de la comunidad universitaria.

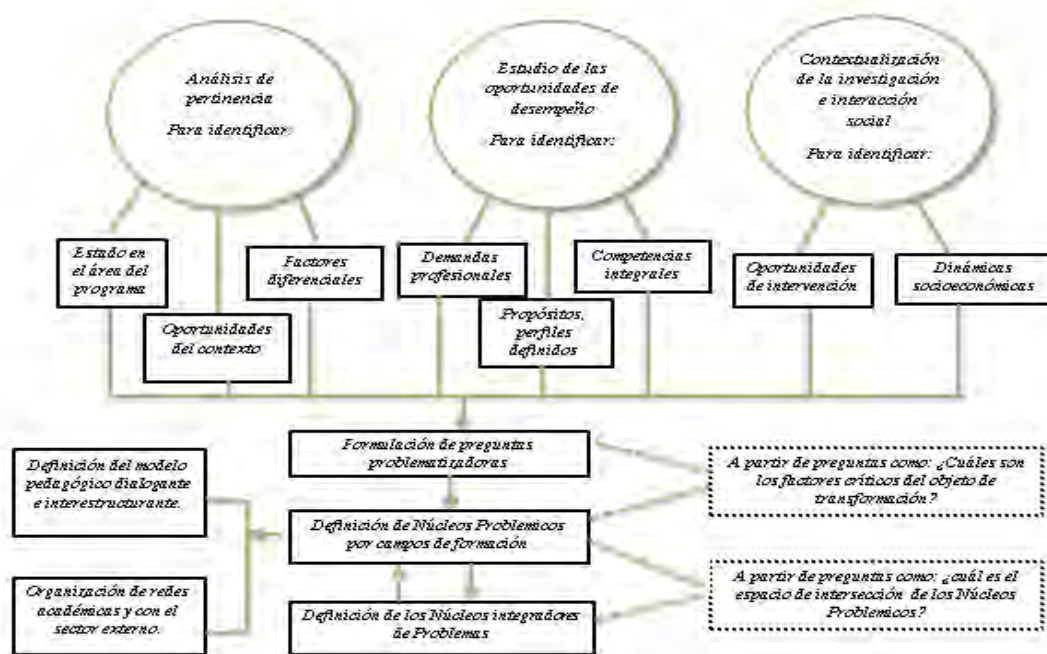
Figura 13. Visión Global de los Núcleos Problemáticos.



Fuente: Elaboración Propia.

Dentro del contexto del mejoramiento continuo y en aras de privilegiar el concepto de pertinencia, en la figura 14 se presentan elementos de juicio que permiten la autorregulación que exige la dinámica del entorno frente a los núcleos que se está haciendo referencia.

Figura 14. Factores de cambio inherentes a los núcleos problémicos.

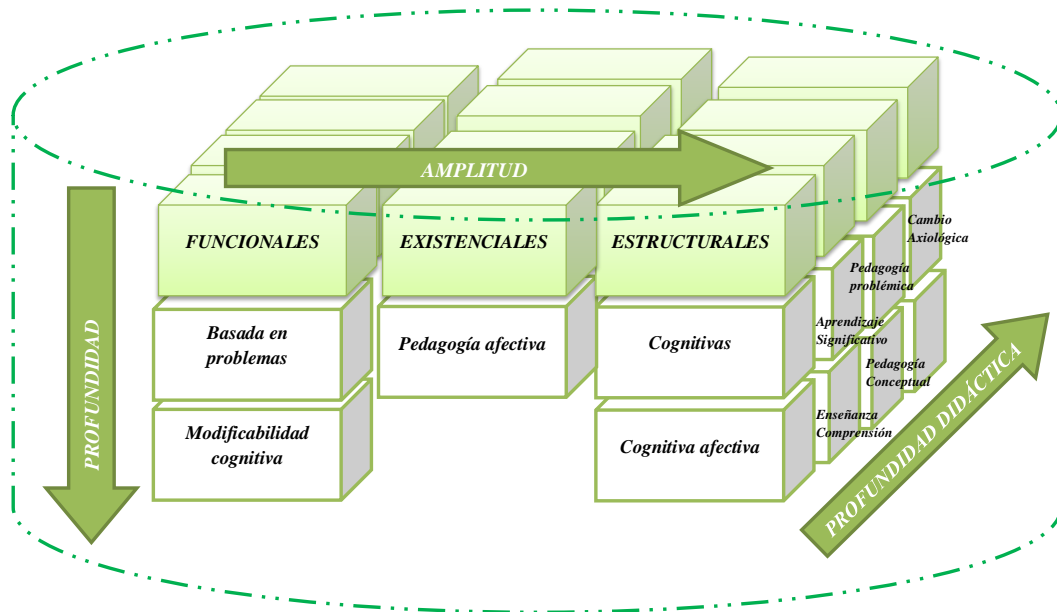


Fuente: Elaboración Propia.

3.4.3.4. Planeación Didáctica

Desde la didáctica, los cursos estratégicos alternativos de acción que se ponen en consideración se puede representar como un portafolio cuya amplitud se constituye por tres líneas: la funcional, está compuesta por didácticas que privilegian las habilidades y las operaciones que permiten desarrollar competencias y operaciones heurísticas; la estructural, se encuentra conformada por saberes e instrumentos mentales, con el propósito de fortalecer competencias a través de herramientas que favorecen el aprendizaje significativo; y la existencial, alude a instrumentos y operaciones personales en aras de intervenir las competencias afectivas personales. Cada línea se agrupa según el enseñar, con su respectiva profundidad, agrupadas bajo el criterio de consistencia, es decir de acuerdo al vínculo o relación que comparten las didácticas que componen la línea entre sí; cada alternativa didáctica es susceptible de tener un sin número de variantes que se constituye en la garantía de que la propuesta es concurrente con el espíritu constitucional de libertad de cátedra, según se presenta en la figura 15.

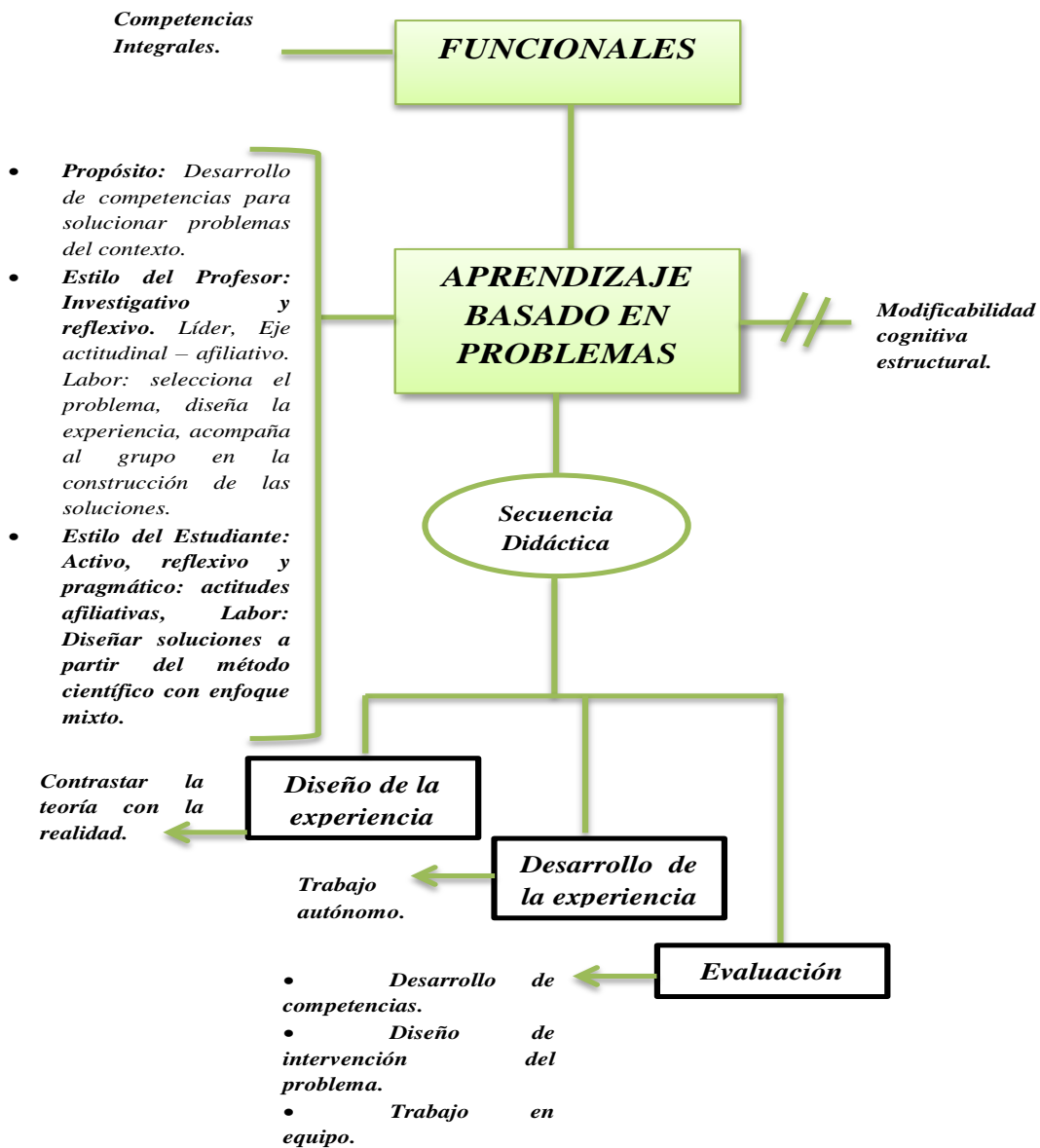
Figura 15. Portafolio Didáctico en la Perspectiva de la Enseñanza.



Fuente: Elaboración Propia. Adaptado: De Zubiría (2003)

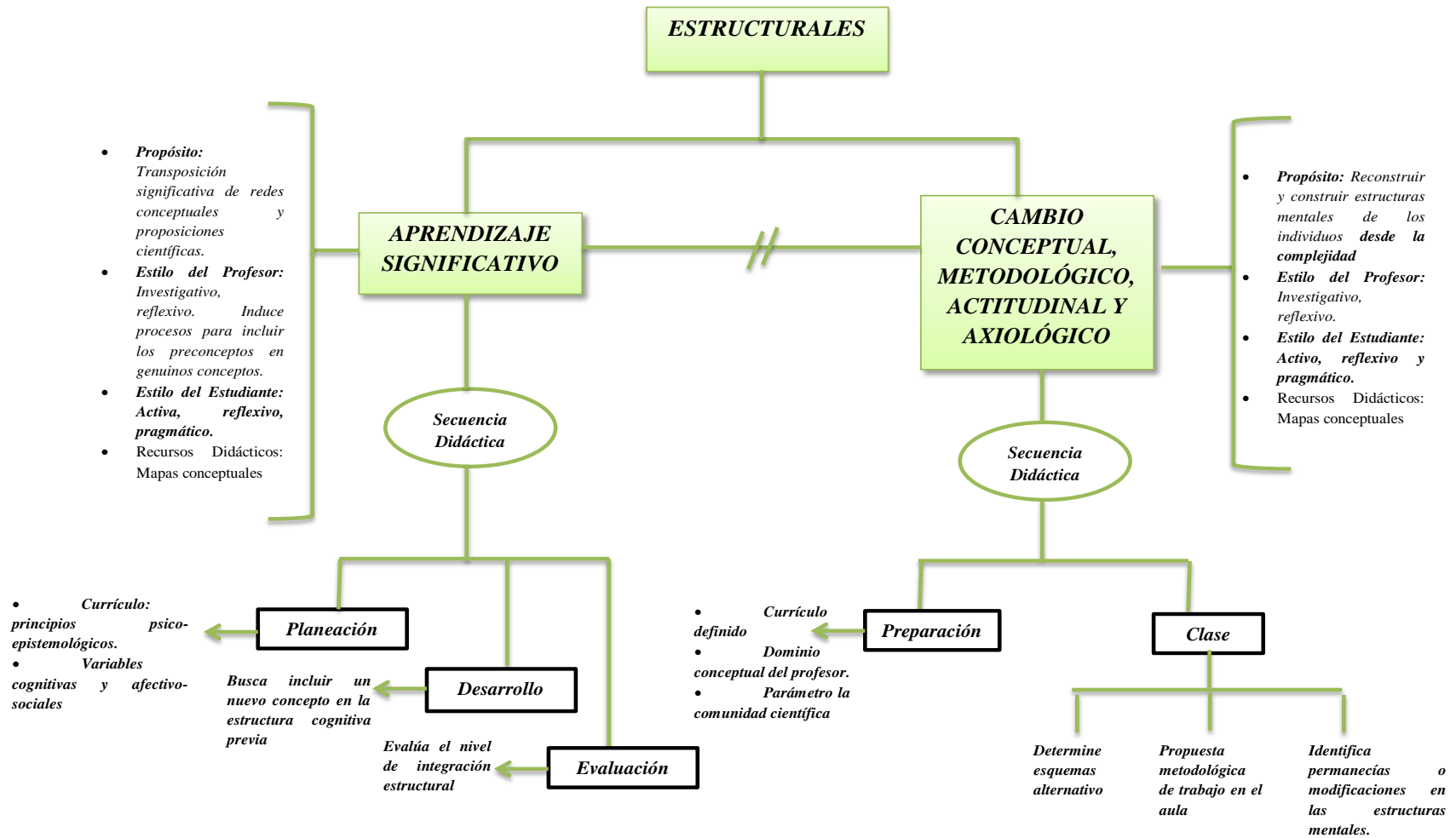
No obstante, a nivel de esquema experimental, en la condición de transición y con el fin de que los docentes se apropien de manera progresiva del esquema didáctico, de tal manera que les permita conocer las acciones transversalmente, antes, durante y después de los proceso de enseñanza y aprendizaje, se pone a consideración una interacción sistémica, tal como se aprecia en las figuras 16, 17 y 18 que no es más que una versión simplificada, pero integral del portafolio de didácticas antedicho.

Figura 16. Modelo Didáctico de Transición Didácticas Funcionales



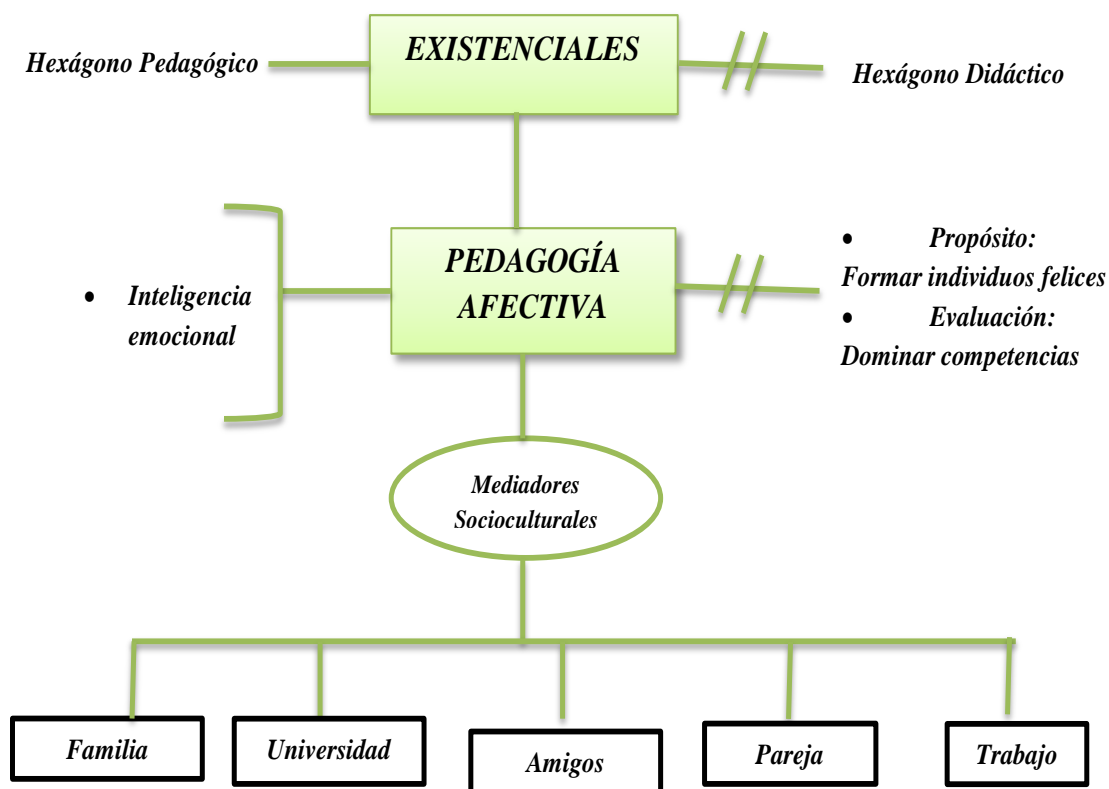
Fuente: Elaboración Propia, Adaptado De Zubiría (2003)

Figura 17. Modelo Didáctico de Transición Didácticas Estructurales



Fuente: Elaboración Propia, Adaptado De Zubiría (2003)

Figura 18. Modelo Didáctico de Transición Didácticas Existenciales.



Fuente: Elaboración Propia, Adaptado De Zubiría (2003)

Es oportuno mencionar que las estrategias y tácticas movilizadoras del “asombro” dependen del estilo de enseñanza del docente y del aprendizaje del estudiante, respectivamente, en razón que de la manera divergente de las actividades que se desarrollan en el aula son determinantes para generar una actitud positiva frente al aprendizaje.

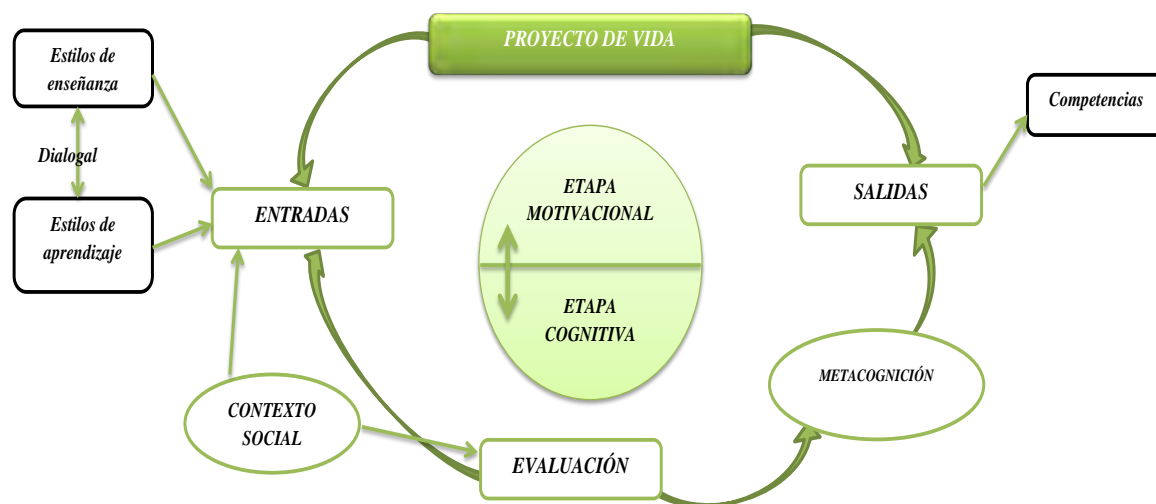
3.4.3.5. Dimensión Psicológica

La respuesta a la pregunta recurrente al tratar esta dimensión “¿a qué ritmo debe generarse el proceso de aprendizaje?”, tiene un punto de encuentro en el vínculo dialogante, mutuamente incluyentes de los estilos de enseñanza y aprendizaje, y se explica desde el impacto dinamizador que genera la motivación. Retomando la síntesis que al respecto realiza Farias y Pérez (2010), esta dimensión como parte integral del modelo pedagógico propuesto, exhorta al profesor a auscultar, en la evaluación diagnóstica de manera transversal, en tres momentos: (i) el concepto de valor en el proyectos de vida del estudiante, en relación a sus aspiraciones; (ii) sensibilizar al discente que puede alcanzar, con actitud proactiva ese valor; y (iii) potenciar las capacidades para confirmar sus

expectativas. De lo anterior se colige que el docente que acepte el reto debe tener como objetivo el conjugar el aprendizaje con el escenario apuesta de su discípulo, con el fin de intervenir en los otros momentos señalados.

Según lo esquematizado en la figura 19, se observa que, en la idea de dimensión psicológica, en el proceso de aprendizaje del estudiante se reconoce una etapa motivacional y otra cognitiva; la primera se relaciona con el proyecto de vida, deseos y necesidades del individuo y la segunda avista las alternativas didácticas orientados a la planificación y metacognición dialogal de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje para superar la expectativas de los estudiantes.

Figura 19. Esquemización del proceso de motivación en la Dimensión Psicológica



Fuente. Elaboración propia, adaptado de Farias & Pérez (2010).

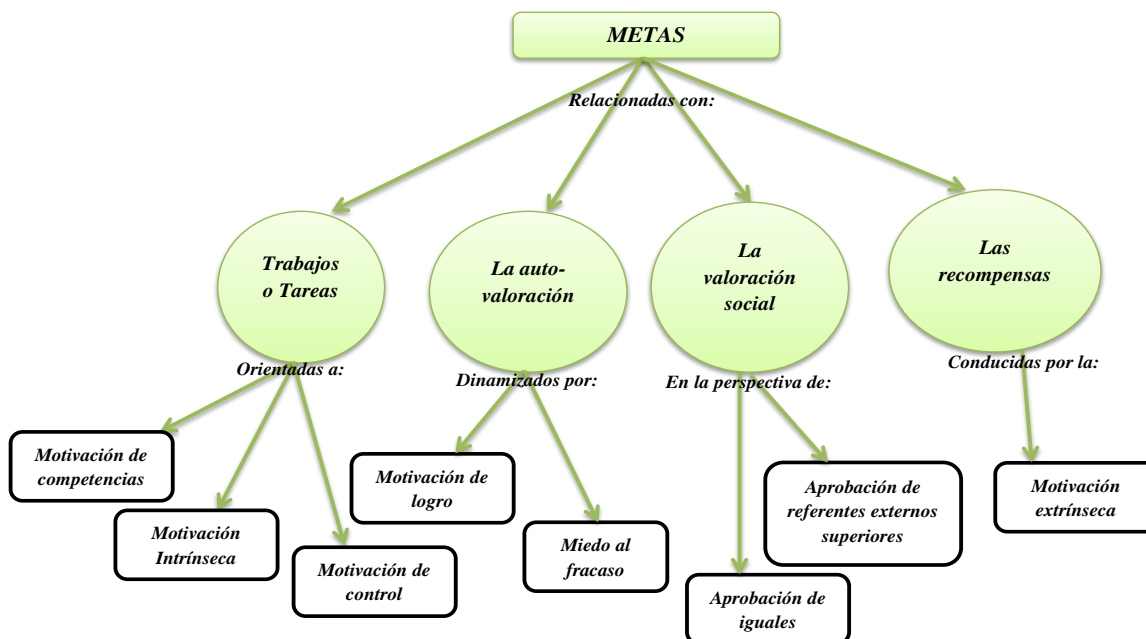
En este orden de ideas, al profesor debe focalizarse en los objetivos, largo plazo y en las metas, corto plazo, del estudiante, al respecto Tapia (2003) argumenta que las metas se constituyen en el factor dinamizador de la motivación; con base en este aporte el docente debe considerar cuatro alternativas, totalmente prescriptivas, relacionadas con los siguientes aspectos, relacionados entre sí a saber: trabajos, autovaloración, valoración social y recompensa externas.

Las metas centradas en los trabajos o tareas, se identifican cuando el estudiante quiere aprender, frente a lo cual el profesor debe tener claro que es posible encontrar

espacios para: (i) la motivación de competencias, es decir, cuando el estudiante se interesa por incrementar sus conocimientos tanto por los contenidos como por los lineamientos pedagógicos implementados; (ii) la motivación intrínseca, que ocurre cuando se obtiene la atención del discente, por lo novedoso del espacio académica y porque se siente a gusto con la actividad como tal; (iii) la motivación de control, generada cuando el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas de temas y formas de resolver los problemas planteados, de tal manera que el estudiante asuma que tiene el control de la situación, acogándose a su propio estilo de aprendizaje, la cual es concomitante con la motivación de logro o satisfacción con el éxito y con el miedo a la frustración; y (iv) la motivación extrínseca, esta alternativa es la menos recomendada en la propuesta, pero la más recurrente, por ser de connotación conductista, matizada en las recompensas o amenazas.

La anterior consideración se extracta en la figura 20, en la que se presenta las diferentes esferas motivacionales, obsérvese que las metas se vinculan con factores en donde el posible imaginario del discente se relaciona con potencial contexto.

Figura 20. Relación de metas y motivaciones en los lineamientos de modelo pedagógico.



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Tapia 2003.

3.4.3.6. Dimensión Sociológica.

Se explica al identificar sobre que actor se centra en el proceso de aprendizaje; en la propuesta, como es evidente, se exhorta a propiciar un diálogo entre estudiante y profesor en donde se suscite un ámbito que permita aprender cómo pensar bien y cómo desarrollar el pensamiento crítico, tomando como punto de partida los estilos de enseñanza y aprendizaje, que hace de esta dimensión una experiencia única al contrastarla con cada estudiante. La triangulación aludida se presenta en la figura 21, que sugiere una articulación dialógica de didácticas, sincrónicas¹² o asincrónicas¹³ o que permiten la transposición didáctica como expresión flexible, crítica y hologramática de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 21. Triangulación dialogante



Fuente: Elaboración propia, adaptada de Moreno, Molina, Chacón (2014)

¹² Son estrategias que propician una transposición didáctica presencial o virtual de manera instantánea, es decir en tiempo real a través de diferentes aplicaciones, tipo APP y demás presentaciones remotas que permitan reuniones en línea o la integración en salones virtuales.

¹³ Son estrategias que permiten implementar la transposición didáctica en tiempo diferido, para que el trabajo individual autónomo se desarrolle al ritmo de cada estudiante a través de asesoría académica, orientaciones metodológicas, seguimiento a los procesos de desarrollo de competencias.

El esquema refleja el impacto del estilo de enseñanza reflexiva, de connotación interestructurante, focalizado en la pedagogía dialogante, dando lugar a interacciones, de cara a un proceso de socialización que forja la apropiación pedagógica del docente en una dimensión funcional, afectiva, cognitiva y existencial, al interior de una reciprocidad permanente, en donde caben los diferentes estilos de aprendizaje como los activos, reflexivos, los pragmáticos y los teóricos; es decir, se pone en consideración estilos pedagógicos integradores, inmersos en el multiverso de la complejidad como gran reto de la educación universitaria.

Resulta evidente concluir que los estilos en referencia son mutuamente incluyentes, de tal manera que el profesor es el mentor de la convergencia constructiva y dialogal de la pluralidad y de la articulación interdisciplinaria.

3.4.3.7. Dimensión Evaluativa.

El proceso evaluativo propuesto tiene como propósito identificar los alcances del modelo o lineamientos pedagógicos que acoja la FACEA, generando un proceso de reflexión proclive a la metacognición que conlleve a acciones de mejora. La alternativa, exhorta al profesor para alejar el imaginario de medición sumativa y lo invita a trocarlo por un espacio insuperable para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y la metaevaluación.

La función de la evaluación, sintetizando a Díaz y Hernández (2002) tiene las siguientes directrices:

- (i) Diagnóstica, la cual es oportuna realizar de manera inicial y puntual; la primera permite conocer el nivel de competencias antes de iniciar el proceso educativo y el segundo, antes de iniciar un nuevo segmento de enseñanza.
- (ii) Instructiva, aquí, acudiendo a Mora (2004), se recomienda que el profesor debe generar un conjunto de indicadores, como herramienta que le permita monitorear la implementación del currículo.
- (iii) Educativa, como ejercicio de retroalimentación de la mediación del docente a partir de la crítica constructiva de los diferentes actores del proceso educativo.
- (iv) Dispuesta a fortalecer y garantizar el trabajo autónomo de los estudiantes y como referente para que el personal docente resignifique o reoriente las funciones sustantivas encomendados y así optimice los resultados esperados en

el desarrollo de las competencias integrales, propiciando así un espacio que privilegia a la metacognición permanente.

- (v) Función pedagógica, en razón que los lineamientos de evaluación propuestos no tienen la connotación de sanción, sino de la autorregulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, toda vez que permite hacer un seguimiento a las didácticas y estrategias implementadas, para realizar una retroalimentación constructiva y dialogante.

La dimensión propuesta se enfoca en la evaluación en competencias en donde todos los elementos de currículo giran en torno a obrar en consecuencia con el desarrollo de lo cognoscitivo, praxiológico y actitudinal, en un escenario dialogal, por lo tanto, los contenidos no constituyen el objeto de la evaluación. Así las cosas, la alternativa competencial, se convierte en una herramienta para que la evaluación no sólo sea del aprendizaje sino para el aprendizaje y la enseñanza, a través de estrategias de autoevaluación y evaluación recíproca.

En este contexto, los procesos y procedimientos de evaluación deben incluir un portafolio amplio de alternativas, dentro del alcance de la libertad de cátedra, con la capacidad de evidenciar el desarrollo multipropósito dentro del ámbito de las competencias, considerándola cimentación de las respuestas; en este sentido, se exhorta a la construcción creativa de rúbricas que permitan monitorear si el profesor continua con el mito de que está transfiriendo conocimientos o si está creando las condiciones para su propia construcción.

De esta forma, la información será fácilmente interpretable para profesores y estudiantes en un escenario de participación activa de todos los colectivos implicados en los procesos educativos. Las razones para acoger la rúbrica como alternativa significativa se presentan en la figura 22.

Figura 22. Elementos de juicio para adoptar y adaptar la rúbrica en el proceso evaluativo por competencias.



Fuente: Elaboración propia.

En general, las rúbricas, cuyo diseño depende de la creatividad del profesor, constituyen un cúmulo de criterio de calidad concurrente con la evaluación integral de las dimensiones humanas del estudiante, determinados por indicadores, que expresan distintos nivel de desempeño de los mismos, que desde el enfoque cualitativo y cuantitativo permita demostrar cuánto y con qué calidad se ha aprendido, constituyéndose así en un elemento regulador de la enseñanza y el aprendizaje.

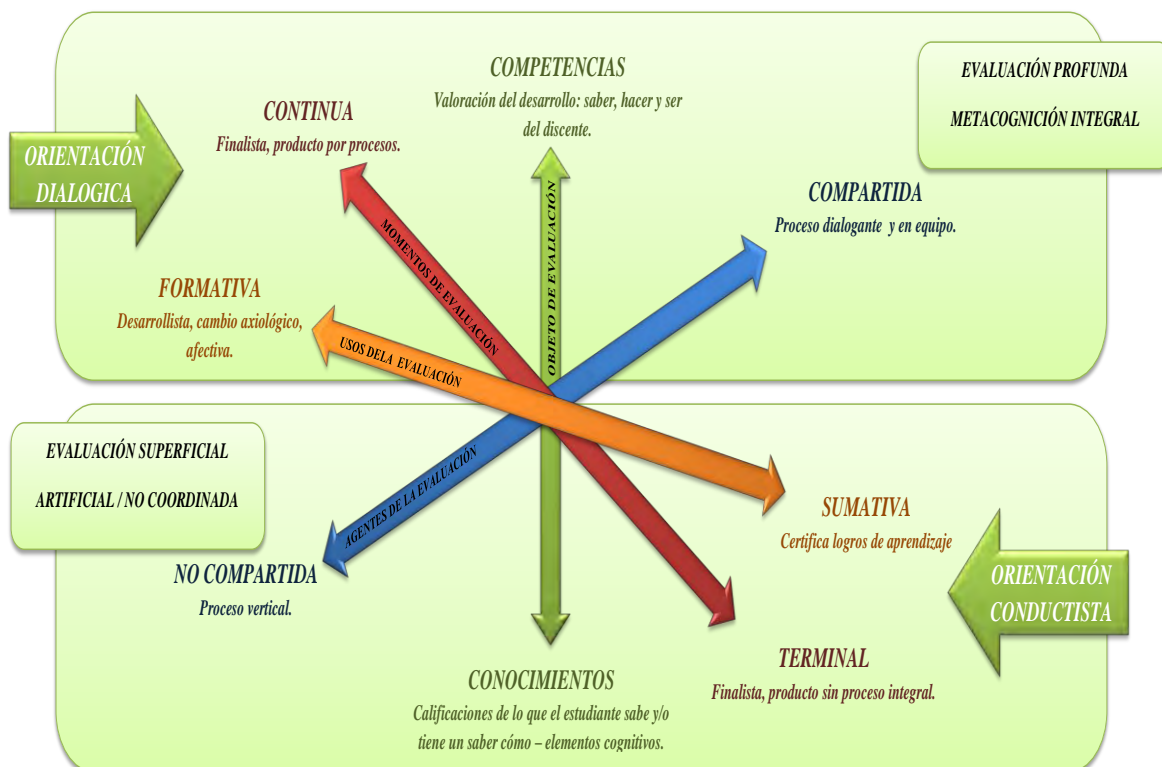
Nada de lo expuesto hasta aquí significa que se proponga barreras a la pluralidad, frente a lo cual se presentan los siguientes lineamientos generales, según Mejía (2012), considerados como factores críticos de éxito en el enfoque de competencias, a saber:

- Definir en el acuerdo pedagógico inicial las condiciones en las que los estudiantes serán evaluados.
- La evaluación debe ser continua, sistemática, formativa y expresión de la reflexión colectiva, desde el concepto de integralidad.

- Valorar los procesos y productos antes de asignar valores escalares.
- Utilizar los resultados para replantear la transposición didáctica.

Lo sugerido hasta a aquí supone que el profesor, al margen del diseño elegido debe ser consciente de las implicaciones pedagógicas relacionadas con el polo de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje universitario, como se extracta en la figura 23.

Figura 23. Extrapolación de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Fuente: Elaboración Propia. Adaptado Sánchez (2011)

A manera de síntesis el esquema de evaluación propuesta se sintetiza en la figura 24.

Figura 24. Resumen de los Procesos Evaluativos en la Pedagogía Dialogante.



Fuente: Elaboración Propia.

3.5. DISCUSIÓN

La siguiente reflexión gravita alrededor de los subsistemas identificados en el análisis estructural y se encuentra integrada, además, por los siguientes tópicos, implícitos en la propuesta que ocupa los apartes de este capítulo, a saber: el aporte del constructo de la complejidad; los estilos de enseñanza y aprendizaje; la transposición didáctica; y las implicaciones pedagógicas del modelo en referencia.

Acercas del modelo pedagógico propuesto, como se perfila desde la óptica del pensamiento complejo, su propósito es propiciar una serie de reflexiones en torno a la transposición didáctica, con alternativas que sean opciones comprensivas de la realidad del estudiante y del docente, en donde se integren los saberes con los valores, la flexibilidad con la creatividad, la investigación con la docencia y la interacción social; es decir el desarrollo y transferencia del conocimiento que pretende propiciar. Ahí se hace énfasis que la pedagogía no debe reducirse al acto de enseñar porque marginaría otros aspectos del

modelo sistémico educativo, sino a profundizar en cuestionamientos asociados al qué y cómo se aprende y se enseña.

En este orden de ideas, se propone propiciar rupturas que permitan al sujeto de transformación la posibilidad de integrarse a la complejidad desde la multiversidad.

En consecuencia, desde la oportunidad del mejoramiento continuo, resulta propicio trocar los esquemas de la heteroestructuración y la autoestructuración hacia una actitud dispuesta a la pluralidad, en una esfera dialógica en donde puedan coexistir lineamientos pedagógicos capaces de ser al tiempo antagónicos y complementarios. Lo dicho hasta aquí supone que no es suficiente transfigurar la concepción del impacto del modelo pedagógico si el profesor no está dispuesto a un cambio profundo frente al reto del proceso educativo. Todas estas observaciones se relacionan con un proceso de enseñanza educativa y formativa que este estructurado en el aprendizaje permanente para la vida y focalizado en el objeto de transformación, con espacios abiertos a la reflexión profunda que permita pensar la Universidad del siglo XXI.

Lo dicho hasta aquí supone que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se manifiestan como una unidad, es decir, el estilo de enseñanza influye en el estilo de aprendizaje y viceversa. Además de lo anterior, el estilo puede ser moldeado para responder a las problemáticas, necesidades, intereses y expectativas de ambos protagonistas del proceso educativo. Esto implica que el profesor debe asumir las consecuencias de su estilo si quiere evitar disonancias cognoscitivas, y debe tener claro que con la elección del mismo está provocando diferentes pensamientos, sentimientos y acciones en los estudiantes, que en un sentido de receptividad hacen lo propio; razón suficiente para que la intencionalidad en la elección de su estilo tenga un fin premeditado hacia el desarrollo del ser integral (Rendón, 2013).

Dicho de otra manera, para implementar la propuesta, es insoslayable capitalizar las diferencias y las singularidades que se presentan en el docente y en el estudiante como aporte a la consolidación de ambientes de aprendizaje constructivos y críticos que rompan con el paradigma de la homogenización. De esta forma, el estilo de enseñanza debe ser objeto de análisis por parte del docente en el contexto de la transposición didáctica.

La interacción contextual de los estilos de enseñanza y aprendizaje, abre un espacio de intervención para que los docentes se sensibilicen frente a los factores que influyen en la

estructuración de un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficiente y eficaz; específicamente, en lo relacionado con los estilos de enseñanza, se requiere de una alta sensibilidad para desencadenar un esquema metacognitivo en lo pedagógico y lo didáctico que se adapte a una interestructuración dialogante.

En el modelo pedagógico propuesto, los espacios académicos son los medios que sirven de enlace en la interestructuración y la transposición didáctica la posibilidad de instaurar un diálogo a partir de la identidad de los estilos de los actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten armonizar las relaciones de cara al reto de desarrollar las competencias integrales. Lo anterior significa que se presenta una alternativa propicia para que el estudiante comprenda las relaciones dialogales con los actores presentes en su entorno a partir del conocimiento crítico y enfoque complejo de su realidad política, social, económica, cultural y ambiental, para que, a partir de la apropiación de la realidad, pueda participar en la intervención del objeto de transformación.

Lo dicho hasta aquí implica que el modelo pedagógico propuesto o sus lineamientos se relacionan con el constructo de la multiversidad, en donde el rol del docente debe alejarse de la cotidianidad tradicional que habita en las universidades, para lo cual debe iniciar con una reforma paradigmática para trocar la del estudiante, con el propósito de que el diálogo sea el detonador de la metacognición en aras de un proceso de desarrollo integral que consienta descubrir, dinamizar o construir los procesos de autorregulación de las funciones sustantivase. Así las cosas, la transposición didáctica, debe ser un escenario propicio para construir una ruta alternativa del conocimiento del espacio académico, en la perspectiva didáctica y del contexto, como expresión de un modelo integrador.

Hay que mencionar, además la motricidad que genera la motivación en el aprendizaje, en el sentido de despertar el interés de los estudiantes por los valores contenidos en los espacios académicos, evitando las de connotación extrínsecas que expresen verticalismo. Es claro, entonces, que en la mediación pedagógica no es suficiente con asumir explicar bien ciertos contenidos y “exigirles que aprendan”; se requiere sensibilizar su atención, despertando un genuino interés por el desarrollo de competencias como la razón de todo esfuerzo desplegado para el proceso de aprender. Lo dicho hasta aquí supone que la motivación no es como tal un modelo ni estrategia didáctica, sino un

factor cognitivo determinante que debe estar presente en todos los procesos de mediación cultural.

Unos de los factores críticos de éxito de la motivación es la percepción de valor que tiene un espacio académico implícito en la transposición didáctica, en razón que permite responder a la pregunta ¿por qué participar significativamente en ella?, ya que sin objetivos claros, sin conocer su utilidad no se puede tener estímulos. Así las cosas, para influir en los niveles de motivación del estudiante, se requiere trabajar en la esfera de la pedagogía dialogante, contemplando los siguientes requisitos: el docente debe evidenciar el conocimiento de la temática implícita en el espacio académico que orienta, apropiándose de una pedagogía afectiva que facilite el cambio axiológico, construyendo habilidades y operaciones que se correlacionen con las competencias heurísticas y con la implementación de modelos de evaluación válidos. Se debe agregar que, desde la anterior configuración, los niveles de motivación son consecuentes y significativos con los lineamientos de modelo pedagógico.

Además, es necesario recalcar la importancia del enfoque plural de la inteligencia, toda vez que es necesario reconocer que los estudiantes, como todo ser humano, tienen diferentes potenciales cognitivos, lo cual se ve reflejado en los estilos de aprendizaje que exigen lineamientos pedagógicos y didácticos diferentes para un mismo espacio académico, admitiendo que la exclusión de cualquiera de las dimensiones cognoscitiva, praxiológica y actitudinal, resulta contraria al paradigma de la complejidad y totalmente negativa cuando se quieren definir líneas de acción en aras de un ser dialogal e inclusive dialéctico como lo es el individuo.

Parafraseando a de Zubiría Samper (2006), el modelo pedagógico propuesto se puede explicar cómo el diseño integral e integrador que aborda un fenómeno educativo ofreciendo un marco de referencia para realizar un diagnóstico situacional para explicarlo, mas no se debe entender como un esquema “psicorrígido” dispuesto a coartar la creatividad y la libertad de cátedra en el ejercicio de la transposición didáctica.

Ahora bien, se requiere diferenciar el alcance del modelo educativo y del modelo pedagógico; toda Universidad tiene un modelo educativo que garantiza el proceso administrativo y por ende, el de los de homogenización, socialización y funcionamiento, para lo cual se requiere establecer los lineamientos de modelo pedagógico como soporte

teórico, que permita trasegar de la planeación a la anticipación a través de la apropiación Godet (2007). Entonces, los constructos se convierten en modelos pedagógicos al resolver cuestionamientos curriculares y exige tomar una postura frente al currículo en una relación fundamentada entre el docente, el saber y el discente.

Definitivamente, debe reconocerse que, desde los albores del siglo XXI, se está tornando progresivamente relevante la pedagogía interestructurante, cuyas didácticas que lo tipifican se encuentran asociadas al diálogo y a la valoración del proceso desarrollista más que al concepto de aprendizaje, (Feuerstein & Hoffman, 1992). Es decir, se fortalece el modelo dialogante como opción que privilegia el desarrollo integral de las dimensiones humanas del discente, reivindicando el rol activo de los actores estratégicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta relación el currículo debe estructurarse resolviendo las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y los mismos interrogantes de cara a la evaluación, siempre y cuando los docentes sean conscientes que, si bien el conocimiento se construye por fuera del aula, éste se debe reconstruir de manera activa e interestructurada, conjugando alrededor del diálogo el saber, que es el epicentro, y el espacio de intersección de los procesos de enseñanza y aprendizaje (De Zubiría, 2011). Así las cosas, este escenario deseable y posible no puede configurarse sin la mediación proactiva del maestro, quien debe ser el mentor del desarrollo integral del estudiante, (Feuerstein & Hoffman, 1992).

Así, frente al reto que se vislumbra, la comunidad académica debe preguntarse si la Universidad del hoy y del ahora es consecuente con la dinámica y la polisemia sistémica del mundo actual o si por el contrario continúa siendo rutinaria, anacrónica y estática. Es un hecho que los diversos sistemas educativos del mundo exitosos, evidencian que los factores críticos de éxito exigen trabajar sobre la flexibilidad y la innovación, para contrarrestar las asimetrías de un entorno globalizado y profundamente cambiante, que exige a la academia erradicar currículos anquilosados en el pretérito del oscurantismo.

En este contexto, es urgente propiciar rupturas para evitar que la universidad sea el punto de encuentro de los estudiantes del siglo XXI, con docentes del siglo XIX y modelos pedagógicos del siglo XIX; por tal motivo, se debe reiterar que los profesores universitarios deben propender por un modelo que privilegie el desarrollo y no una educación centrada en el aprendizaje, como desde el lejano pasado persiste en la educación superior.

Por consiguiente, la pedagogía dialogante implica apropiarse de la teoría de la modificabilidad cognitiva, en virtud que esta opción implica una visión dinámica, relativista, propositiva y contextual, en donde el actor convergente y el mentor del efecto Pigmalión es el profesor, Feurstein (1993). La anterior reflexión tiene como condicionante al factor de adaptación, evitando regresiones o estacionalidades alimentados por la resistencia al cambio.

Conviene subrayar que el estudiante y el docente son actores susceptibles de modificación a cualquier edad, siempre y cuando intervenga un trabajo intencionado y trascendente del profesor; de lo contrario, se dilapidarán potenciales talentos por carecer de una mediación de calidad. (De Zubiría y otros, 2006).

Por lo que se refiere a las implicaciones pedagógicas del modelo interestructurante en los propósitos cognitivos, el objetivo de mayor motricidad debe enfocarse en desarrollar los niveles de pensamiento, emociones y acciones. Se debe agregar que el lenguaje crítico, el pensamiento hipotético deductivo, la argumentación y la interpretación, son los factores que permiten procesos superiores de pensamiento, cuya premisa se basa en la correlación inherente entre aprendizaje y desarrollo (Vigotsky, 1992). Habrá que decir también que planear una pedagogía dialogante exige un cambio epistemológico, con la cual se apalanca la transformación de los principios pedagógicos, así que el diálogo debe fluir en la transposición didáctica como expresión de las relaciones entre docente frente al discente y las estrategias metodológicas en el aula, más aún cuando la mediación dialogante tiene como factor clave de éxito al desarrollo, el cual se maximiza al supeditar el simple aprendizaje.

En los propósitos valorativos (De Zubiría, 2011) se destaca el desarrollo humano, siendo consecuente con el propósito de alcanzar niveles significativos de inteligencia intra e interpersonal, Gardner (1995), de ahí que se propone una visión plural y humanizada del proyecto de vida, reconociendo rutas para que el estudiante se explore y se reconozca en los demás y en sí mismo, en términos de complejidad y la intersubjetividad, asumiendo en la diferencia una potencial convergencia concurrente con el contexto educativo. De este modo, se trata de propiciar un desarrollo valorativo a partir de cambios estructurales y no de adquirir un conocimiento normativo, es decir, construir la razón concatenada con el

sentimiento, permitiendo un desarrollo cultural integral, sensible en favor de la transformación de las relaciones entre los seres humanos.

Cabe considerar que el propósito es la emancipación de los sujetos, integralmente solidarios, apropiados de un compromiso consigo mismo y con la sociedad. En consecuencia, parafraseando a Kohlberg y otros (2002) la FACEA debe tener dentro de su direccionamiento estratégico, líneas de acción concretas orientadas al fortalecimiento del desarrollo moral de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanezcan en el tiempo y que por ende, coadyuven en la misión de conformar una sociedad más democrática, ética y justa.

Todas estas observaciones se relacionan con la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento (De Zubiría, 2011), éstas deben ser pensadas como competencias psicolingüísticas transversales en el currículo y permanente en la transcripción didáctica, en razón que existe una relación directa entre lectura y pensamiento, para garantizar que los docentes dominen los conceptos y especialmente, las redes conceptuales fundantes en la interdisciplinariedad, tal como lo plantea Ausubel (2002), que al clasificarse en la estructura cognitiva se genera la interrelación significativa de los conceptos nuevos con los preconcebidos, evitando una potencial disociabilidad, de donde se colige que si la universidad pretende que sus estudiantes comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales, es un imperativo desarrollar las habilidades inferenciales y los marcos conceptuales, sobre las cuales practiquen las competencias cognitivas, inductiva y deductivamente partiendo del principio hologramático, Carretero (1987).

El cambio en las relaciones entre el estudiante y el docente, sugiere la resignificación de los roles que deben asumir los estudiantes y profesores, para afrontar propositivamente las asimetrías que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que el docente debe ser un mediador cultural con liderazgo que dirija progresivamente la complejidad en el proceso de formación del nivel de formación correspondiente, para dinamizar el desarrollo del estudiante las competencias valorativas y la comprensión lectora, para hacer de él una ser humano más crítico y propositivo en las reiteradas dimensiones cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales.

Para ser más específicos, las implicaciones didácticas de un modelo básicamente dialogante, como el propuesto, deben ser concurrentes con un nivel de complejidad

progresivo; que acepte el papel preponderante del profesor y el rol activo del estudiante, con el fin de provocar el trabajo autónomo, con objetivos y metas focalizadas en proporción a los ritmos individuales de aprendizaje.

En consonancia, la evaluación, como función diagnóstica, instructiva, educativa y autoformadora debe ser incluida transversalmente en las distintas dimensiones humanas, favoreciendo la reflexión valorativa e intersubjetiva, que se constituye en la ruta para aproximarse a la objetividad.

En este contexto, es imperativo un cambio que lleva exigencias y una nueva concepción en la planificación curricular y en la organización de la transposición didáctica, lo cual no significa acoger una distribución lineal de contenidos sino propiciar experiencia de aprendizaje de los estudiantes, guiando dialogalmente el desarrollo de sus competencias, que según Khun (1982), se propician transformaciones a los pedagógicos tradicionales y se genera una crisis y por ende un cambio paradigmático, que no es otra cosa que la posibilidad dialogal y hologramática de la yuxtaposición pedagógica y la innovación curricular.

Las anteriores apreciaciones son concurrentes con los aportes de Shulman (2005) en donde identifica seis categorías básicas que debe ostentar un profesor: (i) conocimiento de espacio académico; (ii) conocimiento didáctico; (iii) conocimiento curricular (iv) conocimiento de la motivación de los estudiantes; (v) conocimiento de los contextos educativos; (vi) conocimiento del vínculo objeto y sujeto de transformación.

Todas estas observaciones se relacionan con las implicaciones didácticas del modelo dialogante; llegando a este punto, interpretando a de Zubiría (2011) las universidades deben evaluar el beneficio de conformar un equipo de docentes dialogantes, mentores de la sinergia que debe desarrollarse en la realidad circular sistémica de las funciones sustantivas, que propositivamente se opongan a esquemas anacrónicos, evidentemente estériles de las escuelas tradicionales, que frenan la autonomía y limitan el pensamiento. El anterior argumento que toma vigor al revisar las tendencias que señalan que las instituciones con mayor desempeño son aquellas que privilegian en el desarrollo cognitivo y valorativo, frente al esquema básico de aprendizaje.

Desde la enseñanza para la comprensión, la pregunta fundante que deben realizar las universidades en sus ejercicios de autorregulación debe hacer referencia al destino que los

estudiantes le dan a la información que les transmite en el transcurso de una carrera, en razón, que se ha identificado en diferentes contextos que los discentes parecen carecer de herramientas para realizar un trabajo transformador con acierto y sentido común su realidad (De Zubiria, 2011).

Ahora bien, implementar las didácticas conceptuales debe realizarse asertivamente, aprehendiendo una competencia integral a partir de las teorías neuropsicológicas del aprendizaje, la cual funciona a través de tres grandes sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo, los cuales interactúan en los diferentes momentos del aprendizaje, por lo tanto, formar profesionales competentes requiere que se establezca objetivos, por esta razón la clase debe iniciar con un propósito y no con un tema y se alcance logros en cada una de las tres dimensiones.

Cuando los estudiantes han logrado desempeñarse acorde con una actitud y un valor alcanzan el punto más alto de aprendizaje, toda vez que asumir actitudes es el fin concreto del proceso de enseñanza, con sus respectivas operaciones intelectuales, de ahí que la diferencia entre un buen estudiante y un estudiante excelente consiste en que el primero comprende muy bien y aprende a hacer y el segundo asume actitudes como es el respeto, la autoexigencia y la solidaridad, entendiéndose que las actitudes en el punto de llegada y no de partida en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para finalizar, los principios didácticos en el ámbito de la pedagogía conceptual, debe tener en cuenta como propósito la integralidad que concatena la expresividad, la cognotividad y la afectividad, en una secuencia afectiva, cognitiva y expresiva de tal forma que si el estudiante comprende el tema se ésta confirmando la dimensión cognitiva; si contesta que reconoce la importancia de la clase será una clase afectiva o si contesta que aprende a hacer algo será una clase expresiva (De Zubiría, 2004)

Considerando la pedagogía afectiva, la tendencia en la formación universitaria es la valoración y el desarrollo de las competencias propias de la intersubjetividad; sin embargo, subsiste la pedagogía industrial que se correlaciona con los anhelos del capitalismo industrial y se aleja de los nexos afectivos y a la comunidad de reciprocidades o de corresponsabilidades, minimizando así su aporte al desarrollo de una sociedad que hoy se doblega a la furia del modelo neoliberal predominante, para quienes la formación humana se relega a un segundo plano.

En este ámbito, es preciso, guardando las proporciones, realizar una analogía con las universidades que hacen parte de los sistemas educativos más avanzados a nivel global, que destinan una amplia proporción del plan de estudios a la formación afectiva, para que los docentes a partir del desarrollo de las competencias aludidas focalicen todos sus esfuerzos en aprehender. Se destaca que en esas latitudes los propósitos fundantes se relacionan con factores propios del currículo oculto; se valora el confirmar que los estudiantes se sientan cómodos en los ambientes de aprendizaje y que puedan interactuar con alta inteligencia emocional con los diferentes estamentos de la comunidad universitaria.

De manera análoga, la didáctica afectiva privilegia el currículo ya que la decisión más importante de la didáctica le pertenece a ésta y no al método; lo anterior significa que centrarse en lo fundamental no es dar respuesta a como enseña el docente, sino a lo que el elige enseñar (Perkins, 1995); contrario al constructivismo que opta por darle mayor relevancia al método que al contenido.

A manera de cierre, conforme a la propuesta es preciso destacar que a nivel universitario, especialmente, la evaluación se constituye en la herramienta por excelencia que se dispone para valorar el nivel de desarrollo de competencial alcanzado, actuando de manera subsidiaria como el elemento reglado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.6. CONCLUSIONES

Como corolario preliminar se debe esclarecer que para ahondar en la propuesta se debe comprender el concepto de pedagogía, cuyo objeto de estudio es la educación, que no es más que el proceso de formación permanente a lo largo de la vida; de hecho, es el análisis, la síntesis, la reflexión y la misma propuesta educativa del individuo en proceso de formación. En este sentido, el ámbito de la pedagogía es la escuela, para este caso particular la Universidad, con sus procesos de formación.

El objetivo principal de la alternativa que se presenta, se concentra en el impacto que se deriva de la complejidad y complementariedad hologramática, en el ámbito de una dimensión integral, con un fuerte sesgo afectivo emocional que permita configurar una comunidad universitaria verdaderamente inclusiva. En este sentido, se presenta como un proyecto social de enseñanza y aprendizaje, la cual es susceptible de construirse con una connotación dialogal, previo confirmar que los espacios académicos con los que se pretende interactuar en la transposición didáctica se disponen a intervenir un objeto y un

sujeto de transformación. En el modelo pedagógico sugerido, los espacios académicos y la transposición didáctica se constituyen en el medio que permite la construcción de una realidad dialogante desde la integración cognoscitiva, procedimental y actitudinal.

Haciendo una convergencia de los diferentes criterios planteados por De Zubiría, el lenguaje crítico, el pensamiento hipotético deductivo, la argumentación y la interpretación, por citar los más relevantes, son los factores que permiten procesos superiores de pensamiento que Vigotsky, denominó zona de desarrollo próximo, cuya premisa se basa en la correlación inherente entre aprendizaje y desarrollo.

La finalidad del modelo pedagógico dialogante es propiciar la reflexión colectiva de la comunidad académica, para que se configure en contexto la anticipación, la acción y la apropiación y así debatir de manera proactiva las discrepancias entre las políticas globalizadas excluyentes y los intereses sociales. La propuesta exhorta a pensar la complejidad, lo cual requiere cambiar de paradigma para adentrarse en una nueva lógica y epistemología educativa; el constructo formulado por Morín es para la Universidad del siglo XXI, una tercera vía para alcanzar una educación superior con altos desempeños. Conjuntamente, pretende trocar la realidad identificada por Morín, ya citado, que evidencia que los estudiantes saben mucho pero que comprenden muy poco, en virtud que los lineamientos pedagógicos aludidos propenden porque el estudiante se integre y se conjugue con el conocimiento que hace parte de su proyecto de vida.

Se identifica un sujeto de transformación como unidad plural, que exige estrategias pedagógicas disruptivas en favor de la interestructuración, a partir de un diálogo que minimice el clásico pensamiento mecanicista, propiciando espacios de pensamiento en la dimensión de lo colectivo, que trunquen y recuperen los dominios de la educación desintegradora que hace de los estudiantes individuos aislados.

Desde el alcance de la transdisciplinariedad y de la complejidad, el desarrollo de competencias exige que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no se acepte un flujo inconexo de saberes toda vez que la multiversidad, con sus lineamientos hologramáticos, permite visualizar que la realidad tiene diferentes aristas. Los anteriores argumentos permiten sintetizar que la propuesta se torna transcendental cuando reconoce al profesor y del estudiante como una unidad plural.

La enseñanza de los diferentes campos disciplinares exige una formación basada en competencias que genere resultados de aprendizajes, donde converjan saberes sabios de la disciplina con saberes didácticos de la pedagogía. La interacción existente en los procesos de enseñanza aprendizaje determina categorías tanto de estilos de enseñanza como de estilos de aprendizaje, que establecen claramente la dimensión sociológica a partir del rol del docente y del estudiante en los diferentes ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, asociar los estilos de aprendizaje al modelo pedagógico coadyuva a generar un cambio en la praxis de la transposición didáctica, adoptando didácticas, estrategias y estilos de enseñanza que dinamizan la construcción de comunidades de aprendizaje. Es evidente que reducir la brecha entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje generan una mayor motivación que se ve reflejada en el rendimiento académico. Las investigaciones comparten el postulado de que los estilos de aprendizaje precisados, se constituyen en un factor determinante del diagnóstico estratégico para que con la innovación didáctica el profesor haga uso de su libertad de cátedra promulgada como derecho constitucional.

La anterior observación se asocia con el hecho de que el estudiante es una unidad múltiple, que tiene diferentes formas de desarrollar competencias y por lo tanto, es la expresión de un reto frente al cual hay que generar mejores procesos de enseñanza. Por lo tanto, si bien el profesor ha asumido como propio un estilo de enseñanza, puede modificarlo y adaptarlo al acontecimiento educativo en el que habita. Se destaca que trabajar con la motivación de los estudiantes implica conocer sus proyectos de vida, lo cual implica orientar sus necesidades y deseos hacia conductas positivas.

De otra parte, la cuarta revolución industrial es una realidad que exige transformar la educación, por lo tanto, las universidades están llamadas a formar profesionales verdaderamente integrales que demanda un mundo caracterizado por incertidumbres, globalizante y globalizado.

En respuesta, el modelo pedagógico propuesto exige que el profesor desarrolle competencias relacionadas con el conocimiento didáctico para optimizar su mediación cultural, armonizando los saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos y contextuales. Su construcción es abierta; alimentada por el debate argumentado; es el reflejo de la crítica y de la metacognición, en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje no son un fin sino

un proceso circular sistémico en donde se aprende, pero también se desaprende y reaprende. De hecho, su naturaleza dialogal hologramático la hace dinámica; el conocimiento crece y el objeto de transformación se interviene dialécticamente sin exclusiones, con el firme propósito de participar desde la academia en las transformaciones estructurales del contexto, para lo cual el profesor debe entender y apropiarse de las necesidades de cambio.

Es evidente establecer que un mejoramiento continuo del ejercicio docente, amerita trocar los esquemas de la heteroestructuración y la autoestructuración hacia una actitud dispuesta a la pluralidad, en una esfera dialógica en donde puedan coexistir lineamientos pedagógicos capaces de ser al tiempo antagónicos y complementarios. Lo dicho hasta aquí supone que no es suficiente transfigurar la concepción del impacto del modelo pedagógico si el profesor no está dispuesto a un cambio profundo frente al reto del proceso educativo. Todas estas observaciones se relacionan con un proceso de enseñanza educativa y formativa que este estructurado en el aprendizaje permanente para la vida y focalizado en el objeto de transformación, con espacios abiertos a la reflexión profunda que permita pensar la Universidad del siglo XXI.

Conjuntamente, la didáctica que permite implementar el modelo pedagógico se estructura con base en estrategias que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales deben alinearse con los estilos o modos usuales que se privilegian dichas estrategias de aprendizaje.

En este orden de situaciones, el estudiante debe asumir las ciencias económicas y administrativas como una construcción social, política económica y cultural, dada que estas dimensiones del entorno influyen de manera determinante en la elaboración de su reconstrucción y construcción conceptual, metodológica, actitudinal y axiológica. Cuando el docente tiene en cuenta la visión integral de cómo se aborda una disciplina, está en capacidad de seguir la secuencia histórica de la humanidad y juzgar como decisiones económicas y administrativas influyen en el crecimiento y desarrollo de un país, de una sociedad y del hombre y es de esta manera como se transforma su concepción del conocimiento en las nuevas bifurcaciones del mundo.

Indiscutiblemente, como respuesta a la pedagogía tradicional y a la activa, se está esgrimiendo el modelo dialogante e interestructurante, como alternativa pertinente que

reconoce el papel dinámico del estudiante y el rol preponderante del docente, con el propósito de trascender la lógica hacia una opción dialógica, ya que no se propende por la superación de los contrarios sino de su coexistencia, sin que pierdan la potencial connotación de antagónicos, con un matiz hologramático.

De cualquier modo, lo dicho hasta aquí alude al desistimiento del rol dominante de los enfoques magistrocentricos con sus procesos rutinarios y mecánicos; especialmente, cuestiona el papel pasivo a ultranza que desempeña el estudiante, especialmente en el proceso de aprendizaje. Conjuntamente, reconoce en la pedagogía activa y en el enfoque constructivista, el rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje; no obstante, sus postulados deben resignificar el papel del docente en el ejercicio de la transposición didáctica.

En definitiva, la teoría coincide que los profesores se constituyen en los actores estratégicos de enlace frente a la dimensión cognitiva de los discentes; hecha esta salvedad, se debe reiterar que el propósito no sólo es transmitir conocimientos, sino desarrollar en el estudiante su nivel cognitivo, praxiológico y actitudinal, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado.

Frente al escenario apuesta del modelo propuesto, la obsolescencia, el atraso tecnológico, la disparidad de la estructura social, la distribución y el nivel de ingreso y el índice de competitividad global limitarán que los programas tomados como unidad de análisis, ingresen en el mediano plazo, al recinto de la élite académica de talla mundial. El actual entorno competitivo exige que los profesores tengan el compromiso de generar un mejoramiento continuo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en donde la formación dialogal por competencias es una alternativa posible y probable de cambio.

El profesor universitario debe tener potestad en la disciplina que orienta, dominio del ámbito pedagógico general, específico y del campo curricular; claridad de los propósitos educativos; ubicación contextual en la transposición didáctica; conciencia con respecto a los estilos de enseñanza y aprendizaje; y un despliegue experiencial: ser una autoridad epistemológica, ontológica y axiológica.

3.7. RECOMENDACIONES

- La implementación del modelo propuesto requiere de un acompañamiento especializado para apropiarse de las implicaciones del principio hologramático.
- Las funciones sustantivas se deben reorientar considerando los retos que exige la gestión del conocimiento, bajo el principio del cambio y sus prácticas pedagógicas que contribuyan a la formación del ser, del saber y del hacer, monitoreando resultados a través de indicadores pertinentes.
- La alternativa pedagógica propicia en el momento histórico y sociocultural para los Programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas deben estructurarse bajo las directrices del enfoque dialogante, caracterizado por el papel protagónico del estudiante en los procesos de enseñanza y especialmente de aprehendizaje, sin minimizar la mediación como condición fundante del desarrollo, toda vez que es una postura que tiene claro que las ideas en el estudiante no son únicamente acumulativas sino que conviven, dialogan y se retroalimentan con ideas preconcebidas.
- La FACEA deben privilegiar la interestructuración y propiciar escenarios de planeación y evaluación para que se geste un acompañamiento en el proceso del desarrollo de competencias integrales, en la perspectiva de orientar una transposición didáctica en donde participan estudiantes progresivamente autónomos.
- Resulta imprescindible que la FACEA realice un estudio relacionado con la identificación de los estilos de aprendizaje, por constituirse en un elemento diagnóstico para la toma de decisiones de orden pedagógico, que bien puede ser tomado como elemento de juicio para procurar establecer cursos alternativos de acción en favor de la permanencia estudiantil, toda vez que se cerrarían espacios entre los estilos de docentes y discentes, especialmente en los primeros semestres.
- El estudio de los estilos de aprendizaje ha de servir para que los profesores puedan diseñar conscientemente las estrategias a implementar en la

transposición didáctica, en virtud que caracterizar las formas de aprender del estudiante permiten abordar la multiversidad.

- Un indicador de gestión que permitirá monitorear los resultados del modelo pedagógico se relaciona con la gestión estratégica del conocimiento que exigen replantear o resignificar el papel de la Educación Superior, considerando el papel de la globalización y su correlación con la cuarta revolución industrial, identificando oportunidades y riesgos.
- La implementación del modelo pedagógico no puede supeditarse a un esquema metodológico o didáctico; su impacto debe contrastarse con el logro alcanzado en relación a las competencias estratégicas, como es el caso de desarrollar una visión prospectiva frente a las tendencias de las diferentes dimensiones del entorno, que desde la FACEA pueden ser compartidos, desde el alcance del ejercicio investigativo a los diferentes grupos de interés.
- Las decisiones que la FACEA tome en relación al modelo pedagógico debe derivarse de la función investigativa puesta al servicio del objeto de transformación, adoptando una interestructuración divergente y por ende adaptativa a la realidad en contexto, siempre y cuando no se deje simplificar por el reduccionismo del positivismo; de hecho, debe sustraerse de cualquier expresión de ideologización.
- Más allá de las nomenclaturas, el enfoque pedagógico que direcciona a los programas de la Facultad debe articular competencias cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales, en la esfera de la apropiación y acción.
- La generación de sinergias, la resistencia al cambio y el trascender el raciocinio del conductismo, es el principal reto al que deben acudir los actores sociales comprometidos en el direccionamiento de la FACEA.
- El modelo pedagógico será un factor de cambio hacia el escenario apuesta de la FACEA, si el docente universitario se compromete con una actitud proactiva a desempeñar sus funciones misionales en la construcción dialogal del objeto y sujeto de transformación.
- El vínculo indisoluble de la docencia, investigación y proyección social debe focalizarse en gestar un escenario apuesta caracterizado por el desarrollo

tecnológico para las organizaciones, la apropiación proactiva del conocimiento, la gestión de proyectos de ciencia tecnología e innovación y formulación e implementación de la prospectiva y vigilancia tecnológica, con el fin de proponer alternativas de solución estructural a múltiples problemas y oportunidades de un mundo indiscriminadamente globalizado en condiciones de asimetría total.

- La FACEA debe considera en su modelo pedagógico o en los lineamientos que elija la prospectiva tecnológica, como la brújula que le permite desarrollar de manera pertinente sus funciones sustantivas, aunque los actores sociales tienen diferentes visiones de la gestión del conocimiento. Es evidente la existencia de una brecha tecnológica, en la contratación de la teoría con la realidad que aborda la teoría económica; en este sentido, las distancia pueden reducirse vía alianza estratégica que propicie un diálogo colectivo, de cuya sinergia se deriven las variables clave del desarrollo endógeno, si los actores estratégicos deciden resignificar el esquema de alianzas universidad, empresa y estado.
- Para afrontar el reto que imponga el entorno a las organizaciones se debe emprender un diálogo regional en su realidad sistémica para intervenir su objeto de transformación y los aspectos relacionados con la pertinencia, calidad, cobertura e internacionalización.
- Considerando el alcance de la propuesta, las potencialidades y limitaciones de las unidades de análisis, es preciso la conformación de redes y la cooperación horizontal para priorizar la gestión del conocimiento y así tornar significativo los siguientes aspectos diferenciales: el desarrollo tecnológico para las organizaciones, la apropiación proactiva del conocimiento, la gestión de proyectos de ciencia, tecnología e innovación y la puesta en marcha de la prospectiva y vigilancia tecnológica, con el fin de minimizar riesgos y flexibilizar la generación de recursos que privilegie a los programas académicos de la FACEA para que favorezca un acceso incluyente a un conocimiento con valor académico y social agregado.

- Los profesores deben apropiarse, de manera divergente, de un portafolio de didácticas que se caracterice por ser las alternativas más significativas de representación; pródigas en analogías, casos, explicaciones y demostraciones que propicien la reflexión colectiva.
- El profesor debe fortalecer su mediación a través de la pedagogía afectiva para que el estudiante se motive a participar en la pedagogía dialogante.
- La planeación, la apropiación y la implementación del modelo pedagógico propuesto debe focalizar como objetivo posible y deseable espacios académicos que transiten desde la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad a través del diálogo de saberes.
- La FACEA y en general las Instituciones de Educación Superior, deben centrar su atención y en las formas de aprender de los estudiantes, y las dificultades asociadas a la adaptación a las nuevas exigencias del contexto universitario, lo cual se convierte en un reto para los docentes, quienes deben tener un conocimiento de cómo aprenden sus estudiantes, cuáles son sus conocimientos previos, sus necesidades, sus ritmos, sus motivaciones y expectativas y sus competencias.
- Es oportuno reconsiderar la articulación de un currículo por competencias al modelo propuesto, siempre y cuando se realice un acompañamiento para que sea apropiado por quienes pretenden implementarlo; sino una potencial mejora puede ser un propósito fallido si los actores estratégicos no son conscientes de los aspectos que deben ser intervenidos y si además ignoran las alternativas a ejecutar para que el cambio ocurra. En este sentido, Moreno (2010), afirma que “[...] Se desarrollará un currículo por competencias cuando se *aprenda a hacerlo*, no cuando se enuncie en el discurso o en los papeles”.

3.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adan, M.I. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las Modalidades de bachillerato*. Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje UNED.

- Aguilera, E. y Ortiz (2008), "*La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior*", Revista de Pedagogía Universitaria, vol. 13, núm. 5, pp. 1-13.
- Alonso, C. y D. Gallego (2010), "*Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida*", Revista de Estilos de Aprendizaje, vol. 6, núm. 6, pp. 4-22.
- Ausbel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires. Paidós.
- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Presses Universitaires de France. Francia
- Caballero, M. (2007), "*La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo*", Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 18, núm. 2, pp. 167-177.
- Callejas, M. M. y Otros (2006). *Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional*. En: Pedagogía y Saberes Ed: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia V. Fasc.23 P.39 – 44,2006
- Carretero, M. (1987). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Chevallard, Y. (1998). *Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique Grupo Editorial.
- _____. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor. (Versión original en francés publicada en 1985)
- Chevallard, Y. y Johsua, M. A. (1991). *La Transposición didáctica del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Francia: La pensee sauvage, editions.
- Chevallard, Y. Bosch, M. Gascón, J. (1997). *ESTUDIAR MATEMÁTICAS El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. ICE - HORSORI Universitat de Barcelona- Recuperado de:
https://curriculares.files.wordpress.com/2011/09/el_eslabon_perdido.pdf
- Cuevas, M S. (2013). *La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación*. Sinéctica, (41), 2-18. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200003&lng=es&tlng=es.

- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Recuperado de http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf
- De Bono, E., (1989). *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires, Argentina Paidós.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- De Zubiría, J. (2011) *Los Modelos Pedagógicos, Hacia Una Pedagogía Dialogante*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, Tercera Edición.
- De Zubiría, M. (2003). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Copyright. Bogotá.
- _____. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M y otros (2004). *Una propuesta para la formación valorativa. La experiencia del Instituto Alberto Merani*. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.
- _____.(2006). *¿Cómo formar el talento?*. Cali. Coedición de la Gobernación del Valle del Cauca y el Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, X y otros (2004). *Una propuesta para la formación valorativa. La experiencia del Instituto Alberto Merani*. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.
- Díaz, A. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.
- Díaz, F. y Hernández. (2002). *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista*. México. Editorial: Mc Graw Hill.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J. (2002). *Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. En: Revista de Investigación Educativa, 2(20), 357-383.

- Farias, D. y Pérez, J. (2010). *Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración*. Formación universitaria, Scielo Vol 3 No. 6. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600005>
- Felder, R. y L. Silverman (1988), "*Estilos de aprendizaje y enseñanza en la enseñanza de la ingeniería*", Journal of Engineering Education, vol. 78, núm. 7, págs. 674-681
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X.
- Feuerstein, R, Klein, P, Tannenbaum, A. (1999). *Experiencia de Aprendizaje Mediada: Teórica, psicosocial y de aprendizaje*. Madrid.
- Feuerstein, R. & Hoffman, M. (1992) *Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Madrid, España: Bruño.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1995) *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad humana* (p.53). Barcelona: Paidós.
- _____. (1997). *La Educación de la Menta*. México. Fondo de Cultura.
- Gimeno, J. Pérez, Ángel. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España: Morata, S. L.
- Godet, M. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*". Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia. Cuadernos de LIPSOR. Paris.
- _____. (2007) *Manuel de Prospective Stratégique. Une indiscipline intellectuelle*. Tome 1. 3ª edición. Paris. Dunod.
- Gómez, M. A. (2005). *La Transposición Didáctica: Historia de un Concepto*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 1, núm. 1, pp. 83-115 Universidad de Caldas Manizales, Colombia. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>
- Hernandez, R. Collado, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill.

- Inciarte, A. Canquiz, L. (2009) *Una concepción de formación profesional integral*. Revista de Artes y Humanidades UNICA Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>> ISSN 1317-102X
- Isaza, L. (2014). *Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior*. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2), pp. 25-34.
- Johsua, S. y Dupin, JJ (Eds) (1993) *Introducción a la Enseñanza de la Ciencia y las matemáticas*. Presses Universitaires de France.
- Jung, C. (1994), *Tipos psicológicos*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Kliksberg, B. (2009). *Los desafíos éticos en un mundo paradójico: el rol de la universidad*. Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 43. Caracas. Recuperado de: <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/043-febrero-2009-1/kliksberg>
- _____ (2013). *Ética para Empresarios. Por qué las empresas y los países ganan con la Responsabilidad Social Empresarial*. Ediciones Ética y Economía.
- Kolb, D. (1984), *Aprendizaje Experiencial: Experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*, New Jersey, Prentice Hall PTR.
- Kohlberg y otros (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Madrid: Gedisa.
- Khun, T. (1982). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Laudadío, M J, & Da Dalt, E. (2014). *Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad*. Educación y Educadores, 17(3), 483-498. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.5>
- Laudadío, J. (2012). *Estilos de enseñanza en la universidad*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Litzinger, T., Lee Ha, J. Wise & R. Felder (2007), "Un estudio psicométrico del índice de estilos de aprendizaje", Journal of Engineering Education, vol. 96 núm. 4, páginas 309 - 319.
- Lozano, A. (2006) *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

- Mejía, O. (2012). *La evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias*. Revista Electrónica Educare. 16, N° 1, [27-46], Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare>.
- Myers, I., M. MacCaulley, N. Quenk y A. Hammer (1998), *Manual de MBTI: Una guía para el desarrollo y uso del indicador de tipo de Myers-Briggs*, California, Consulting Psychologist Press.
- Mora, A. (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 4. No. 2. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Moreno, C. Molina, Y. Chacón, J. (2014). *Impacto del estilo pedagógico integrador en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia*. Scielo, Formación Universitaria, Vol. 7 No. 6. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000600005&script=sci_arttext
- Moreno, T. (2010). *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. Scielo, Revista de la educación superior, Vol. 39 No.154. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tlng=es.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. p.68
- _____ (2000). *El paradigma perdido*. Ensayo de bioantropología (6ª ed.). Barcelona: Kairós
- _____. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa, Barcelona.
- _____ (2004). *Epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología (20). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- _____. (2006). *Modelo educativo. Una Aproximación Axiológica de Transdisciplina y Pensamiento Complejo*, Hermosillo, Sonora
- Mugny y Doise (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: I Trillas

- Mujica, F. (2008). *Forecastig y Prospectiva dos alternativas complementarias para adelantarnos al futuro*. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de: <http://www.franciscojojica.com/articulos/forescast.pdf>
- Navarro, M. (2008), *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*, Almería, Asociación Procompal.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder
- Ohmae. K. (2008). *El próximo escenario global: desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Verticales del Bolsillo.
- Panikkar, R. (2000). “*La experiencia filosófica de la India*”. Editorial Trotta. Madrid.
- Pereira, L M. (2009) “*Una apuesta por la paz: la educación del ser como unidad plural*”, artículo publicado en: La Tarea, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco, núm. 20, Guadalajara, Jalisco, México. pp. 26-33.
- Pérez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.
- Petitjean A. (1998) *La transposition didactique en français*, Pratiques, N° 97 – 98, 7–33.
- Pujol, J. y Fons M. J. (1981) *Los métodos de enseñanza en educación superior*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra
- Rendón, M A. (2013). *Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza*. Revista Colombiana de Educación, (64), 175-195. Recuperada de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100008&lng=en&tlng=es
- _____. (2010). *Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia* (primera fase Facultad de Educación). Revista Unipluriversidad, 1 (10), 13 - 29
- Sánchez J. (2011). *Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, No.1 40 – 54. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf.
- Scott, Tim et. al. (2003). *La medición cuantitativa de la cultura organizacional en la asistencia sanitaria: una revisión de los instrumentos disponibles*. Investigación de Servicios de Salud.

- Sen, A. (2011) *Paz y Sociedad Democrática*. Cambridge: Open Book Publishers,
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*.
Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2):1-31.
- Tapia, J. A., (2003) *Motivar para Aprender*. En: Herramientas para la Reflexión
Pedagógica. Santillana. Bogotá.
- Tünnermann B. López, F. (2000) *Coordinadores: fa educación en el horizonte del sdo
XXI*, UNESCO-IESALC, Caracas.
- Uncala G. S (2008) *Los estilos de enseñanza del profesor/a*. Experiencias Educativas, ISSN
1887-1240, FETE-UGT SEVILLA
- Vasco, C. (1990). *Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica*. En M. Diaz, & J.
Muños, *Pedagogía, Discurso y Poder* (págs. 7-26). Bogotá: El Griot.
- Vázquez, S. (2009), "*Estilos de aprendizaje en la universidad*", *Aprendizaje Hoy*, vol. 72,
pp. 7-18.
- Ventura, C. (2011). *Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un
binomio que sustenta la calidad educativa*. *Perfiles educativos*, 33(spe), 142-154.
Recuperado de:
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-
26982011000500013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500013&lng=es&tlng=es).
- Vigotsky, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor
- _____. (2000). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*.
Anthropos. México.

ANEXOS

Anexo 1. CATEGORIZACIÓN

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA
Existencia de un enfoque y modelo pedagógico distorsionado y ambiguo: PEP y práctica docente. Modelo Pedagógico mal enfocado. Tendencias Pedagógicas confusas.	Analizar lineamientos que debe contener un modelo pedagógico para los programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño.	Identificar las dimensiones del modelo pedagógico presentes en los Proyectos Educativos de los Programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas - FACEA.	Clasificación de modelo pedagógico	Heteroestructurante - tradicional
				Autoestructurante - activo
				Interestructurante - dialogante
		Describir el modelo pedagógico que predomina en la práctica pedagógica de los docentes de los Programas de la FACEA de la Universidad de Nariño.	Modelo didáctico	Didácticas contemporáneas
				Didácticas activas
				Didácticas tradicional
		Formular a partir de los resultados, los lineamientos de un modelo pedagógico como propuesta para fortalecer las funciones sustantivas correspondientes de la FACEA.	Estrategias didácticas	Verticalismo y transmisionismo (enseñanza programada)
				Aprender a aprender
				Conjunción de comprensión y aprendizaje
				Lineamientos del modelo pedagógico

Anexo 2. INSTRUMENTOS PEP

PROGRAMA	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS		
Dimensión Epistemológica	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿Cuál es la fundamentación teórica del Programa?			“[...] Esto implica que en el esfuerzo por la objetivación científica del conocimiento universal éste puede ser realimentado y enriquecido y de igual forma los saberes locales, en una <i>relación dialéctica</i> . [...]” página 70.
Dimensión Filosófica	SI	NO	OBSERVACIONES
2. ¿Qué tipo de sujeto pretende formar?			“[...] convirtiéndolo en un ser pensante que reflexione constantemente sobre su profesión y la realidad circundante. [...]” página 71
3. ¿En qué corriente filosófica se inscribe?			“[...] La enseñanza problémica se fundamenta en el <i>Materialismo Dialéctico</i> , [...]” página 101.
4. ¿Se tiene en cuenta el sentido que tiene la formación?			[...] “El Administrador de Empresas, entonces, debe asumir una posición crítica ante los problemas y oportunidades de la organización y del entorno, de tal manera que su filosofar se objetive en la transformación de estas condiciones.” [...] página 71
5. ¿Se definen cualidades de tipo axiológico?			[...] El Programa de Administración de Empresas, propenderá por fundamentar el ejercicio gerencial en un marco axiológico concreto que comprometa de manera efectiva a los gerentes en su práctica. [...]” página 65
Dimensión Planificación Escolar	SI	NO	OBSERVACIONES
6. ¿Se plantean modelos o lineamientos de modelos pedagógicos, didácticos y estrategias consecuentes con la orientación teórica del plan de estudios?			“[...] La pedagogía problémica o problematizadora es la guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje. [...]” página 71 “[...] En este sentido, la corriente crítico-social se constituye en la concepción que guía la pedagogía y la didáctica del Programa. [...]” página 72 “[...] El principio que impulsa al Programa es la construcción conjunta del conocimiento por parte de los diversos actores que intervienen en el proceso de formación, [...]” página 70.
Dimensión Curricular	SI	NO	OBSERVACIONES
7. ¿Los microcurrículos son congruentes con el modelo pedagógico y didáctico?		X	Se observa contenidos que concede importancia a las informaciones específicas, prevaleciendo secuencias cronológicas, instruccionales,

			acumulativas y lineales, aunque se destaca la descripción de competencias integrales.
8. ¿Organiza de manera pertinente las actividades académicas?			“[...]La estructura y organización de los nuevos contenidos, involucra estrategias pedagógicas que permiten desarrollar un aprendizaje para el logro de competencias [...]” página 106
Dimensión Sociológica	SI	NO	OBSERVACIONES
9. ¿Se identifica los actores en los cuales se centra el proceso de aprendizaje?			[...] “Esto implica que el estudiante y el profesor adelantarán en la práctica una gestión gerencial y empresarial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin caer, por supuesto, en el positivismo empresarial, ya que las teorías contemporáneas administrativas contemplan la autonomía, la creatividad, el trabajo en equipo, el liderazgo compartido, la formación en valores, el ser humano como centro de preocupación [...]” página 72
10. ¿Cuáles son los roles de cada actor?			[...] “El docente es una especie de instigador del conocimiento en el alumno, para lo cual debe plantearle a éste más cuestionamientos que respuestas, es más, casi nada de respuestas – tratándose del caso de las disciplinas sociales–. Estos cuestionamientos los hace a través de preguntas y tareas que impulsen la reflexión crítica del estudiante, en términos de generarle un conflicto cognoscitivo, de tal manera que él mismo emprenda la búsqueda de respuestas, que se convertirán en nuevos cuestionamientos y tareas problémicas.” [...] página 103
Dimensión Psicológica	SI	NO	OBSERVACIONES
11. ¿Se establecen tiempos de aprendizaje flexibles a los ritmos de aprendizaje del estudiante?			“[...] la posibilidad que tenga el estudiante para estructurar una parte mayor o menor del plan de estudios de la carrera. [...]” página 99
Dimensión Evaluativa	SI	NO	OBSERVACIONES
12. ¿La evaluación se presenta como un proceso crítico en donde se valora la capacidad del alumno?			“[...]El Programa de Administración de Empresas, en consonancia con las directrices del PEI y del estatuto estudiantil, contempla una evaluación estudiantil de amplio espectro, en el sentido de permitir una gama variada de pruebas para que el estudiante se forme en las competencias requeridas para la calidad de su formación, y tenga mayores posibilidades de estarlas reforzando constantemente. [...]” página 99

PROGRAMA	CONTADURÍA PÚBLICA		
Dimensión Epistemológica	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿Cuál es la fundamentación teórica del Programa?			<p>“[...] De los aportes teóricos de Jean Piaget, quien considera la participación activa de los actores del proceso de aprendizaje en la construcción del conocimiento en una relación mutua de discente-docente en un proyecto de sociedad, se deduce la orientación de los aspectos curriculares del Programa en el marco de la concepción constructivista del proceso de aprendizaje en coherencia con las exigencias de las finanzas modernas generadoras de valor para el siglo XXI. [...]” página 94</p> <p>“[...] En este sentido, el diseño curricular y la enseñanza propuestas en el Programa cuentan con tres fundamentos teóricos y prácticos importantes: el constructivismo, la enseñanza basada en problemas (EBP) y la pedagogía crítica (PC). [...]” página 85</p>
Dimensión Filosófica	SI	NO	OBSERVACIONES
2. ¿Qué tipo de sujeto pretende formar?			<p>“[...] Asumir el ejercicio profesional con fundamentos éticos, espíritu crítico, con habilidad, con el fin de ganar credibilidad, respeto; además de asumir el compromiso con el desarrollo regional. [...]” página 109</p>
3. ¿En qué corriente filosófica se inscribe?			<p>[...] “En tal perspectiva, el pensamiento complejo se proyecta como un método y una filosofía que tiene la potencialidad de orientar la formación y el desarrollo de competencias integrando lo individual, lo social y el mundo laboral-profesional, desde el marco de una continua autocrítica.</p> <p>El pensamiento complejo constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación.” [...] página 73</p>
4. ¿Se tiene en cuenta el sentido que tiene la formación?			<p>[...] “Así entonces, es evidente la necesidad de la formación del Contador Público; por ende, es necesario despertar su sensibilidad, su potencial y creatividad. Se requiere definitivamente reinventar, dar paso a un nuevo comportamiento, ser más comunicativos, menos dependientes, usar adecuadamente la tecnología con todos sus procesos, definir e instituir una buena filosofía de calidad y</p>

			productividad, generador e interpretador de los cambios en las diferentes áreas de su competencia.” [...] página 75
5. ¿Se definen cualidades de tipo axiológico?			[...] “El Programa de Contaduría Pública propenderá por fundamentar el ejercicio profesional en un marco axiológico concreto que comprometa de manera efectiva a los Contadores Públicos en su práctica [...] para formar de manera realmente integral a los futuros Contadores Públicos del nuevo milenio con responsabilidad personal, organizacional y social, a partir del autoconocimiento y el ejercicio de valores necesarios para el mejoramiento de la sociedad nariñense y del país.” [...] página 51
Dimensión Planificación Escolar	SI	NO	OBSERVACIONES
6. ¿Se plantean modelos o lineamientos de modelos pedagógicos, didácticos y estrategias consecuentes con la orientación teórica del plan de estudios?			“[...] Modelos Pedagógicos: Modelo problematizador apoyado en los aportes de los modelos tradicionales conductista; modelo constructivista y también el modelo humanista. [...]” página 59 “[...] Así entonces, el Programa de Contaduría Pública se orienta bajo los principios de la enseñanza problémica, [...] es el desarrollo del pensamiento creador de los participantes; [...] La enseñanza problémica no excluye, sino que se apoya en los principios de la didáctica tradicional, su particularidad radica en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación reproductiva de los nuevos conocimientos con la creadora, a fin de reforzar la actividad cognoscitiva. Sus principios se basan en las mejores tesis de las teorías didácticas tradicionales pero con un nuevo enfoque como consecuencia del desarrollo de la ciencia. [...] La propia capacidad de utilizar los mecanismos del pensamiento hasta llegar a niveles superiores de generalización es un rasgo característico de la personalidad creadora. [...]” página 86 “[...] En este sentido, el diseño curricular y la enseñanza propuestas en el Programa cuentan con tres fundamentos teóricos y prácticos importantes: el constructivismo, la enseñanza basada en problemas (EBP) y la pedagogía crítica (PC). [...]” página 85
Dimensión Curricular	SI	NO	OBSERVACIONES
7. ¿Los microcurrículos son congruentes con el modelo pedagógico y didáctico?			En los microcurrículos se observa unos contenidos y se da prioridad a la clase magistral.

8 ¿Organiza de manera pertinente las actividades académicas?			“[...] Cada asignatura, taller o espacio académico de los componentes del Saber Específico tienen una intensidad horaria semanal, en cada periodo académico, expresada en horas de acompañamiento presencial del docente, horas de trabajo independiente del estudiante. [...]” página 113
Dimensión Sociológica	SI	NO	OBSERVACIONES
9. ¿Se identifica los actores en los cuales se centra el proceso de aprendizaje?			[...] “El estudiante, se considera como el protagonista del proceso enseñanza – aprendizaje, se transforma como un ser activo e innovador, [...] el docente desempeña la función de facilitador y dinamizador de los procesos productivos; es el actor que posibilita al estudiante plantear problemas y sus alternativas de solución.” [...] página 55
10. ¿Cuáles son los roles de cada actor?			[...] “De igual forma, el docente cumple un papel fundamental en los procesos pedagógicos, así lo confirma el siguiente aporte: ”El docente siempre ha sido el designado históricamente como soporte del saber pedagógico tanto a nivel teórico como aplicado y experimental. Todas las teorías pedagógicas y educativas así sean planteadas por pedagogos o intelectuales cercanos a la pedagogía toman al docente como el sujeto que soporta el saber hacia los demás, el conocimiento y la formación”. [...] página 82 [...] “ Características del docente: Transmisionista de técnicas y herramientas para el desempeño del participante en el campo contable, financiero; técnico, crítico, reflexivo, analítico, observador, participativo, autocrítico, investigador, capaz de construir síntesis; comprometido con la transformación de su entorno. Características del estudiante participante: Reflexivo, observador, deliberante, crítico, analítico, con capacidad de interpretación cuidadosa, creativa y analítica de las variables y escenarios propios de la Contaduría; [...]” página 60
Dimensión Psicológica	SI	NO	OBSERVACIONES

11. ¿Se establecen tiempos de aprendizaje flexibles a los ritmos de aprendizaje del estudiante?			“[...] La flexibilidad conlleva la condición de aumentar o disminuir los tiempos y espacios para encontrar soluciones o respuestas. La flexibilidad requiere movimiento rápido, devenir, conciliación racional, apertura a otras opciones, reconocer que la verdad no deviene de la frialdad de las normas sino de los argumentos y la diferencia cualificadora con lo que se garantiza la opción de discutir, y modificar según los contextos [...]” página 88
Dimensión Evaluativa	SI	NO	OBSERVACIONES
12. ¿La evaluación se presenta como un proceso crítico en donde se valora la capacidad del alumno?			[...] “ Sentido de la evaluación: Orientada al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, autoevaluación para la cualificación educativa, personal y social.” [...] página 60 [...] “a) Alcanzó los objetivos de la asignatura, núcleo temático o actividad académica; b) Desarrolló su habilidad para aprender a aprender y c) fundamentó y desarrolló los valores preconizados por la Universidad. [...] ésta evaluación será permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente, y se realizará concertadamente con los estudiantes, teniendo como base el proyecto o programa presentado inicialmente por el profesor, debidamente concertado con los estudiantes.” [...] página 140

PROGRAMA	COMERCIO INTERNACIONAL		
Dimensión Epistemológica	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿Cuál es la fundamentación teórica del Programa?			“[...] Este enfoque curricular ha retomado tres teorías planteadas en el quehacer educativo, como son la teoría interpretativa, la teoría positiva y la teoría crítica [...]” página 117 “[...] De otra parte en <i>la teoría crítica de la ciencia socio – crítica</i> propuesta por Habermas que busca el interés emancipatorio de la libertad y la autonomía racional, emerge hacia los años ochenta, la

			teoría crítica de las enseñanzas retomadas por Wilfred Carr y Stephen Kemmis. [...]” página 118
Dimensión Filosófica	SI	NO	OBSERVACIONES
2. ¿Qué tipo de sujeto pretende formar?			“[...] es el sujeto de transformación y por ende el actor protagónico de su formación. [...]” página 116
3. ¿En qué corriente filosófica se inscribe?			“[...] en el materialismo dialéctico [...]” página 127
4. ¿Se tiene en cuenta el sentido que tiene la formación?			“ [...] ser un agente de cambio empresarial. [...]” página 116
5. ¿Se definen cualidades de tipo axiológico?			“ [...] Principios del Programa: [...] comprende la integralidad y el desarrollo humano de quienes constituyen la comunidad universitaria [...]Una persona con sentido social sobre el desarrollo regional y empresarial es la unidad unipersonal cognitiva y cognoscitiva de su entorno [...]” página 113
Dimensión Planificación Escolar	SI	NO	OBSERVACIONES
6. ¿Se plantean modelos o lineamientos de modelos pedagógicos, didácticos y estrategias consecuentes con la orientación teórica del plan de estudios?			“[...] define la Pedagogía Problemática como modelo pedagógico a desarrollar. [...]” página 127 “[...] está viviendo un proceso de transformación desde un modelo asignaturista tradicional. [...]” página 110
Dimensión Curricular	SI	NO	OBSERVACIONES
7. ¿Los microcurrículos son congruentes con el modelo pedagógico y didáctico?			“[...] Los profesores de cada campo temático trabajan con base en unos <u>contenidos mínimos</u> [...] <u>el contenido programático de la asignatura</u> . [...]” página 126
8. ¿Organiza de manera pertinente las actividades académicas?			“[...] fundamenta su estructura asignaturista en las ciencias sociales y del comportamiento humano, como son la economía, la sociología, la antropología y la psicología, que a su vez permiten establecer dos áreas fundantes como son el comercio internacional y el mercadeo, las cuales se agrupan en áreas como el comercio internacional, el mercadeo, la economía, la gestión de empresas, lo cuantitativo e informático y la investigación,[...]” página 133
Dimensión Sociológica	SI	NO	OBSERVACIONES

9. ¿Se identifica los actores en los cuales se centra el proceso de aprendizaje?			<p>“ [...] El estudiante en este contexto académico es el sujeto de transformación y por ende el actor protagónico de su formación; [...]” página 116</p> <p>“ [...] sus fuentes están en las relaciones que se presentan entre diversos actores como son las comunidades, el Estado, Las organizaciones sociales, empresarial, y académicas, como también lo teórico y lo práctico.[...]” página 110</p>
10. ¿Cuáles son los roles de cada actor?			<p>“[...] El estudiante es el centro del diseño problematizador: el currículo no se organiza en torno a las disciplinas o contenidos sino en relación con los contextos o con ambientes del aprendizaje, a partir de los cuales los estudiantes generan conocimiento.</p> <p>Un maestro con mirada abarcadora que le permita elegir contextos de aprendizaje (la justicia, la moral, las contradicciones, la solidaridad, la pobreza) La acción pedagógica significa delimitar el problema, crear problemas de aprendizaje ó metodologías y el planteamiento de alternativas de solución como la planificación de propuestas. [...]” página 122</p>
Dimensión Psicológica	SI	NO	OBSERVACIONES
11. ¿Se establecen tiempos de aprendizaje flexibles a los ritmos de aprendizaje del estudiante?			<p>“[...] El estudiante es un agente dinámico de la práctica educativa. [...]” página 119</p> <p>“[...] le exigen al docente organizar un material y orientar un proceso de enseñanza – aprendizaje hacia la apropiación cognitiva y cognoscitiva del estudiante y del maestro; del aprender a aprender como sujetos intrínsecos y directos de la práctica educativa. [...]” página 129</p> <p>“[...] a medida que se van construyendo los contenidos y deconstruyendo los modelos tradicionales por los procesos de reflexión, crítica e investigación hacia el interior y hacia el entorno del Programa de Comercio Internacional y Mercadeo. [...]” página 130</p>
Dimensión Evaluativa	SI	NO	OBSERVACIONES
12. ¿La evaluación se presenta como un proceso crítico en donde se valora la capacidad del alumno?			<p>“[...] en el cual se definen los propósitos de la evaluación, cuales son valorar el grado o en que el estudiante: a) Alcanzó los objetivos de la asignatura, núcleo temático o actividad académica; b) Desarrolló su</p>

		<p>habilidad para aprender a aprender y c) fundamentó y desarrolló los valores preconizados por la Universidad.</p> <p>Esta evaluación debe ser permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente, y se realiza concertadamente con los estudiantes,[...]” página 268.</p>
--	--	--

PROGRAMA	MERCADEO		
Dimensión Epistemológica	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿Cuál es la fundamentación teórica del Programa?			<p>“[...] el diseño curricular del Programa de Mercadeo se abstraen de una concepción teórica y práctica donde se analiza el enfoque crítico-social [...]” página 57</p> <p>“[...] el enfoque crítico- social, que es el fundamento metodológico y curricular básico [...] se fundamenta en tres teorías planteadas en el quehacer educativo, que son la teoría interpretativa, la teoría positiva y la teoría crítica, expuestas por Carr y Kemmis (1988), [...]” página 107</p>
Dimensión Filosófica	SI	NO	OBSERVACIONES
2. ¿Qué tipo de sujeto pretende formar?			<p>“[...] Ser un profesional honesto, íntegro, responsable, respetuoso, tolerante y perseverante en el desempeño de sus actividades profesionales. [...] Identificar y evaluar los factores críticos de nuestra realidad [...]”</p>
3. ¿En qué corriente filosófica se inscribe?			<p>“[...] se fundamenta en el materialismo dialéctico, [...]” página 112</p>
4. ¿Se tiene en cuenta el sentido que tiene la formación?			<p>“[...] interacción con las realidades del entorno local nacional o internacional. [...]” página 130</p> <p>“[...] permiten alcanzar objeto de transformación entendido como: “La filosofía, la mentalidad y gestión gerencial de mercadeo de las empresas de la región en el contexto de los mercados globales y la internacionalización de las economías [...]” página 131</p>
5. ¿Se definen cualidades de tipo axiológico?			<p>“[...] El programa propende por la integralidad y el desarrollo humano de quienes constituyen la comunidad universitaria y busca la</p>

			formación de ciudadanos comprensivos, con conciencia social, honestos y con visión de futuro. [...]” página 77
Dimensión Planificación Escolar	SI	NO	OBSERVACIONES
6. ¿Se plantean modelos o lineamientos de modelos pedagógicos, didácticos y estrategias consecuentes con la orientación teórica del plan de estudios?			“[...] La estructura curricular del programa de Mercadeo sigue los lineamientos generales de un currículo problematizador, en cuanto a su fundamentación, metodología y diseño [...]” página 110 “[...] define la Pedagogía Problémica como modelo a desarrollar.” [...] página 112 [...] “El programa avanzará en la transformación curricular de un esquema pedagógico tradicional a un modelo curricular problematizador como pedagogía de formación y estructuración del conocimiento. [...]” página 107
Dimensión Curricular	SI	NO	OBSERVACIONES
7. ¿Los microcurrículos son congruentes con el modelo pedagógico y didáctico?			“[...] una malla curricular compuesta por asignaturas secuenciales, las cuales se abordan en componentes temáticos [...]” página 59
8. ¿Organiza de manera pertinente las actividades académicas?			[...] “El Programa de Mercadeo, fundamenta su plan, en la estructura temática de las ciencias sociales y del comportamiento humano como la economía, el mercadeo, el comercio internacional, la administración, la investigación, las cuantitativas y el área de las humanísticas, las cuales permiten desarrollar actividades características de un currículo problematizador.” [...] página 130
Dimensión Sociológica	SI	NO	OBSERVACIONES
9. ¿Se identifica los actores en los cuales se centra el proceso de aprendizaje?			“[...] se deben fortalecer no sólo las habilidades comunicativas, sino también el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y al diálogo; asimismo, la disposición a aceptar y respetar los diferentes puntos de vista, [...] Importa entonces, desde la pedagogía crítica que “el profesor tenga una actitud de respeto social y equitativo por las opiniones de sus estudiantes” [...]” página 71
10. ¿Cuáles son los roles de cada actor?			“[...] El estudiante es el centro del diseño problematizador: el currículo no se organiza en torno a las disciplinas o contenidos sino en relación con los contextos o con ambientes del aprendizaje, a partir de

			los cuales los estudiantes generan conocimiento. Un maestro con mirada abarcadora que le permita elegir contextos de aprendizaje [...]” página 111
Dimensión Psicológica	SI	NO	OBSERVACIONES
11. ¿Se establecen tiempos de aprendizaje flexibles a los ritmos de aprendizaje del estudiante?			“[...] Según Vigotsky (2002) bajo este modelo “los profesores no dictan, ni transmiten el conocimiento de manera cronológica, tradicional, sino que su función esencial en este proceso es el profesor mediador”, [...]” página 60 “[...] el profesor interviene sin imponer, es el animador, promotor, facilitador y motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] permitiendo que los estudiantes interactúen con diversas versiones frente a un mismo tema, acercándolo a diversas fuentes de información [...] de una forma muy ágil y flexible, [...]” página 61
Dimensión Evaluativa	SI	NO	OBSERVACIONES
12. ¿La evaluación se presenta como un proceso crítico en donde se valora la capacidad del alumno?			“[...] en el cual se definen los propósitos de la evaluación, cuales son valorar el grado o en que el estudiante: a) Alcanzó los objetivos de la asignatura, núcleo temático o actividad académica; b) Desarrolló su habilidad para aprender a aprender y c) fundamentó y desarrolló los valores preconizados por la Universidad. Esta evaluación debe ser permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente, y se realiza concertadamente con los estudiantes, [...]” página 212

PROGRAMA	ECONOMÍA		
Dimensión Epistemológica	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿Cuál es la fundamentación teórica del Programa?			“[...] Es inconveniente para el currículo, el acento dogmático sobre uno de los enfoques, porque entonces no sería ni lo suficientemente flexible, ni le hace honor a la libertad al interior del aula de clase [...]” página 58 “[...] no sesgado hacia una sola escuela o paradigma teórico sino que

			debe obedecer a varios paradigmas que reflejan la realidad [...]” página 41
Dimensión Filosófica	SI	NO	OBSERVACIONES
2. ¿Qué tipo de sujeto pretende formar?			“[...] contribuir con la formación integral de profesionales de la economía, con una sólida base crítica y analítica, capaz de aportar soluciones a los problemas que surgen como consecuencia del desarrollo material, social y político del mundo, el país y la región. [...]” página 6
3. ¿En qué corriente filosófica se inscribe?			“[...] paradigmas alternativos que tienen relación con preguntas fundamentales respecto de la aplicación del modelo y la equidad frente a una exclusión y pobreza crecientes; por ejemplo, con el planteamiento respecto de la libertad como lo señala Amartya Sen, premio Nóbel de Economía [...]” página 57 “[...] del proceso que desde Habermas apunta a una reconstrucción de los proyectos de modernidad. [...]” página 59
4. ¿Se tiene en cuenta el sentido que tiene la formación?			[...] “En fin el egresado no solo adquiere habilidad sino también criterio autónomo para la resolución de problemas con espíritu crítico de responsabilidad y ética, como lo han demostrado en la práctica profesional; o sea cumple también con las competencias transversales” [...] página 66
5. ¿Se definen cualidades de tipo axiológico?			“[...] y comportamientos requeridos para aplicarlos, así como la apropiación de los valores y las actitudes que les permitirán realizarse como seres humanos de manera individual y por proyección al contexto. [...]” página 6
Dimensión Planificación Escolar	SI	NO	OBSERVACIONES
6. ¿Se plantean modelos o lineamientos de modelos pedagógicos, didácticos y estrategias consecuentes con la orientación teórica del plan de estudios?			“[...] se incluye un elemento adicional correspondiente a las corrientes pedagógicas contemporáneas, según las cuales, se pasa de las respuestas a las preguntas de los problemas que plantea el mundo del conocimiento. [...]” página 57 [...] “Es inconveniente para el currículo, el acento dogmático sobre uno de los enfoques, porque entonces no sería ni lo suficientemente flexible, ni le hace honor a la libertad al interior del aula de clase. Por lo demás, el modelo único debe conocerse muy bien porque en las instituciones y en lo diferentes espacios de desempeño, su aplicación

			es predominante. Se trata de conocerlo y manejarlo con propiedad para poder garantizar un currículo crítico. En fin, el Departamento de Economía, ha preferido asumir el pluralismo como criterio decisivo para su construcción.” [...] página 58
Dimensión Curricular	SI	NO	OBSERVACIONES
7. ¿Los microcurrículos son congruentes con el modelo pedagógico y didáctico?			En los microcurrículos prevalecen los contenidos, consecuencias cronológicas, instruccionales, acumulativas y lineales, con orientación magistrocéntrica.
8 ¿Organiza de manera pertinente las actividades académicas?			[...] “Aunque la organización del Pénsum de Economía por créditos aún se encuentra en la etapa de experimentación, la asignación de los mismos se diseñó con base en criterios más cualitativos que cuantitativos, y en correspondencia con las cuatro áreas en que está estructurado a saber: Paradigmas Teóricos, Formación Integral, Problemática Regional y Formación Instrumental ” [...] página 68
Dimensión Sociológica	SI	NO	OBSERVACIONES
9. ¿Se identifica los actores en los cuales se centra el proceso de aprendizaje?			“[...] Para los profesores y estudiantes de Economía de la Universidad de Nariño, la formación en economía no se puede quedar en la sola matematización y sistematización sino que debe beber de las fuentes que dan cuenta de las metodologías que definen procesos de lectura, e interpretación de la realidad económica [...]” página 39
10. ¿Cuáles son los roles de cada actor?			“[...] La formación crítica y propositiva de los estudiantes. [...]” página 42 “[...] mantener una actitud de indagación en los estudiantes que les permita comprender la problemática social y trascender el marco de los saberes particulares. [...]” página 73 “[...] La cultura investigativa y el pensamiento crítico son fomentados por los docentes [...]” página 75 “[...] posibilitan que tanto estudiantes como docentes aborden la problemática social de la región, cuyos créditos educativos y labores académicas hacen atractiva y necesaria la participación de la comunidad universitaria [...]” página 87

Dimensión Psicológica	SI	NO	OBSERVACIONES
11. ¿Se establecen tiempos de aprendizaje flexibles a los ritmos de aprendizaje del estudiante?			“[...] el estudiante adquiere confianza en si mismo de que es capaz de responder a los retos laborales del mundo moderno [...]” página 23 “[...] nos remiten inmediatamente a reconsiderar en la forma y contenido del proceso enseñanza aprendizaje y de la manera de interactuar de los profesores con los estudiantes en el aula, [...]” página 67
Dimensión Evaluativa	SI	NO	OBSERVACIONES
12. ¿La evaluación se presenta como un proceso crítico en donde se valora la capacidad del alumno?			“ [...] previa concertación con los estudiantes y como un componente fundamental de la libertad de cátedra, al comienzo de cada semestre se adopta tal o cual mecanismo de evaluación académica a los estudiantes. [...] Nariño se está avanzando significativamente, para pasar de la evaluación memorística a la evaluación de aplicaciones, o mejor de competencias cognitivas, comunicativas y socio-afectivas, entre otras, que permitan al Economista utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de problemas teóricos y aplicarlos a la realidad ” [...] página 93

Anexo 3. INSTRUMENTO DOCENTES

Este instrumento tiene como objetivo describir el modelo pedagógico registrado en la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño a través de los modelos didácticos y las estrategias didácticas.

CUESTIONARIO

Programa: _____

¿Cuál es su Formación en:

a. Pregrado: _____

b. Especialización: _____

c. Maestría: _____

d. Doctorado: _____

¿Su vinculación como docente a la Universidad de Nariño es::

a. Tiempo Completo b. Hora Cátedra c. Tiempo Completo Ocasional

¿Cuál es su escalafón docente?

a. Auxiliar b. Asistente c. Asociado d. Titular

El siguiente listado de preguntas se orientan a establecer el modelo pedagógica que usted privilegia de acuerdo al los lineamientos de modelo didáctico por usted implementado. Puntúese en una escala de 1 a 7 donde:

1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; 7 = Totalmente o siempre

	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7
1	¿Permite la participación del alumno en el proceso de evaluación de su aprendizaje e interacción en el aula?							
2	¿Promueve la participación y la creatividad de los estudiantes?							
3	¿Reflexiona con los estudiantes sobre lo que ellos aprenden?							
4	¿Propende incrementar el potencial creativo de sus estudiantes?							
5	¿En su mediación pedagógica predomina los contenidos, explicando los temas en el orden propuesto?							
6	¿Prioriza las ideas e intereses de los estudiantes?							
7	¿Considera relevante la información de carácter conceptual?							
8	¿Su trabajo en el aula se caracteriza por el reforzamiento y el control de estímulos para enseñar?							
9	¿Ubica al estudiante en la perspectiva del sujeto cuyo desempeño y aprendizaje pueden intervenir con la instrucción, los métodos y los contenidos?							

10	¿Plantea la evaluación de manera que pueda comprobar los objetivos planteados en el microcurrículo?								
11	¿Ayuda al estudiante a aprender cómo aprender?								
12	¿En su mediación considera relevante y aplica el aprendizaje basado en problemas?								
13	¿La retroalimentación de su mediación pedagógica es el resultado de la reflexión colectiva en diferentes contextos?								
14	¿Su mediación pedagógica se basa en los conocimientos previos del estudiante?								
15	¿En su mediación implementa estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas (autorregulativas) y afectivas?								

Con el fin de organizar en grupos homogéneos las dimensiones didácticas contemporáneas que usted privilegia sírvase calificar los siguientes enunciados teniendo en cuenta una escala de 1 a 7 en donde:

1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; 7 = Totalmente o siempre

	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7
16	Enseña a diseñar soluciones a problemas reales.							
	Utiliza como recurso didáctico el mapa cognitivo (mapa conceptual, mapa mental)							
17	Induce procesos para incluir los preconceptos.							
	Busca incluir un nuevo concepto en la estructura cognitiva previa del estudiante..							
	Asegura la apropiación dialéctica de los alumnos.							
	Defiende la autonomía del estudiante frente a la construcción del conocimiento.							
18	Favorece la actitud afiliativa del estudiante							
	Realiza evaluaciones diagnósticas continuas.							
	Qué importancia le otorga a las asignaturas afectivas							
19	Trabaja la secuencia: afectividad, cognotividad y expresividad.							
	Trabajo el esquema modelación, simulación y ejercitación.							

GRACIAS.

Anexo 4. INSTRUMENTO ESTUDIANTES

Este instrumento tiene como objetivo describir el modelo pedagógico registrado en la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Nariño a través de los modelos didácticos y las estrategias didácticas.

CUESTIONARIO

Programa: _____

Semestre: _____

Sexo

a. Masculino b. Femenino

Estrato Socioeconómico de la vivienda en donde reside

a. 1 b. 2 c. 3 d. 4 e. 5 f. 6 g. Zona Rural

El siguiente listado de preguntas se orientan a establecer el modelo pedagógica que el docente de la Universidad de Nariño privilegia de acuerdo al los lineamientos de modelo didáctico implementado. Puntúese en una escala de 1 a 7 donde:

1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; 7 = Totalmente o siempre

PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7
1. ¿Para su aprendizaje los docentes procuran que usted desarrolle habilidades operacionales (saber hacer)?							
2. ¿Los docentes lo estimulan para realizar indagación y descubrimiento?							
3. ¿En su aprendizaje es relevantes las competencias instrumentales, orientadas a generar destrezas tecnológicas, lingüísticas, metodológicas y de pensamiento?							
4. ¿Los docentes utilizan mapas conceptuales o mentales como instrumento para desarrollar su creatividad en las clases?							
5. ¿En su aprendizaje predomina el desarrollo de competencias afectivas personales?							
6. ¿Los docentes respetan la actitud de construir su propia versión del mundo?							
7. ¿Los profesores le permiten plantear problemas y buscar ideas para tomas decisiones?							
8. ¿Los profesores lo motivan para trabajar en equipo?							
9. ¿Los profesores promueven la discusión y análisis de información pertinente a la materia?							
10. ¿La evaluación se centra en recordar los contenidos transmitidos?							

11. ¿Las actividades en clase se centran en la exposición del docente?							
12. ¿Su aprendizaje se basa en la repetición, memorización y retención de contenidos?							
13. ¿La mediación que recibe por parte de los docentes es exclusivamente expositiva, caracterizada por la transmisión de conocimientos, la reproducción de saberes de manera severa, exigente, rígida y autoritaria?							
14. ¿Los docentes estimulan su análisis crítico – reflexivo?							
15. ¿En clase se dialoga sobre lo aprendido y como fue aprendido?							
16. ¿Los docentes promueven su creatividad?							
17. ¿Los docentes privilegian su participación activa en las clases?							

GRACIAS.

Anexo 5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO PROFESORES

DIDÁCTICAS ACTIVAS

Centrándose en los resultados concernientes a esta opción, ver cuadro 1, se infiere que los profesores de la FACEA asumen que trabajan una didáctica que permite ubicar a los estudiantes de cara con la realidad para que ellos se centren en temas de su interés, los cuales son negociados con el estudiante. Es plausible de deducir que los docentes, según sus respuestas, tienen como propósito educar por la vida y para la vida, en lo individual y en lo colectivo. También se puede establecer que el maestro es sensible a escuchar los intereses del discente con el ánimo de realizar una retroalimentación de orientación. Se deduce que los mediadores culturales procura que sus dirigidos consulten, investiguen, experimenten, clasifiquen, socialicen y trabajen en equipo. En relación a los créditos académicos, se concluye que se otorga un espacio preponderante al trabajo autónomo o independiente.

Según los resultados relacionados en el cuadro precitado, en promedio los profesores conceden un espacio singular a las didácticas sociogrupales, 6.3, especialmente porque promueven la participación y la creatividad activa de los estudiantes.

Conjuntamente, haciendo alusión a las habilidades intrapersonales, con una puntuación de 6.2 , resultado promedio de conjugar las apreciaciones que tienen los profesores sobre su mediación para incrementar el potencial creativo y en la reflexión conjunta con el discente sobre lo que ellos aprenden, se destaca que con sus didácticas propenden por las habilidades intrapersonales: autoconocimiento y autovaloración; es decir, trabajan la dimensión de la metacognición como un camino alternativo para formar estudiantes autónomos, conscientes de los procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos. Lo anterior permite establecer que los docentes aportan de manera significativa para conducir a los estudiantes a “aprender a aprender”, en razón que son los mentores de la autodirección del aprendizaje y de su transferencia prescriptiva, dependiendo del contexto.

En síntesis, según los resultados, la mediación didáctica hace que los estudiantes generen una valoración positiva del nuevo aprendizaje alcanzado en la cotidianidad. (De Zubiría, 2011)

Simultáneamente, aunque con un registro muy superior del promedio, 5.9, se presenta los resultados de la habilidades interpersonales; es decir los docentes con su apropiación didáctica procuran el conocimiento mutuo entre los estudiantes con el fin de establecer relaciones con los demás, condición ineludible en el desarrollo de sinergias.

Cuadro 1. Didácticas Activas, según el propósito de Formación Afectiva

	Didácticas Activas - Interpersonales	Didácticas Activas - Sociogrupales	Didácticas Activas - Intrapersonales	Didácticas Activas - Intrapersonales	Promedio
Recuento	38	38	38	38	38
Promedio	5,94737	6,34211	6,18421	6,23684	6,18
Desviación Estándar	0,957118	0,814607	0,76601	0,819829	0,839391
Coefficiente de Variación	16,09%	12,84%	12,39%	13,14%	13,62%
Mínimo	4	4	5	4	4,25
Máximo	7	7	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

De los datos presentados en el anterior cuadro, se destaca que la mínima calificación otorgada por los profesores a la relevancia de las didácticas activas es de 4, con un coeficiente de variación promedio de %13,6, con lo cual se puede establecer que las opiniones de los profesores no presentan una dispersión significativa con respecto a al promedio consolidado de 6.18

DIDÁCTICAS TRADICIONALES

Observado los resultados pertenecientes a las didácticas tradicionales, ver cuadro 2, se extrae que los docentes de la FACEA también expresan implícitamente que trabajan un esquema didáctico memorístico y receptivista; en promedio se puede evidenciar que esta alternativa es acogida por los profesores con una calificación de 6.1*; este resultado es la expresión de que los maestros señalaron que en su mediación pedagógica predominan los contenidos, explicando los temas en el orden propuesto y consideran relevante la información centrada en los conceptos del profesor, con predominio de clases expositivas (Morales-Landa, 2004). Llama la atención que tratándose de un modelo transmisionista, se priorice con una calificación de 6** las ideas e intereses de los estudiantes; es decir,

contrario a los postulados típicos del modelo en estudio, no se evidencia el verticalismo autoritarismo, lo cual no quiere decir que sean prácticas mutuamente excluyentes en el realismo pragmático del profesor.

En síntesis, según los resultados, la mediación didáctica prioriza contenidos, con un enfoque de aprendizaje memorístico tomando como fuente de conocimiento al profesor y los textos, hace que los estudiantes asuman un papel de receptor pasivo en medio de clases magistrales, expositivas y transmisionista.

Cuadro 2. Didácticas Tradicionales, según la perspectiva memorística y recepcionista

	Didácticas tradicionales - Aprendizaje memorístico	Didácticas tradicionales - receptivista	Didácticas tradicionales - receptivista	Promedio
Recuento	38	38	38	38
Promedio	6,10526	6**	6,18421	6,10*
Desviación Estándar	0,863352	1,03975	0,800515	0,901
Coefficiente de Variación	14,14%	17,33%	12,94%	14,8%
Mínimo	4	3**	4	3,7
Máximo	7	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

De los datos desplegados en el cuadro precedente, se destaca que la mínima calificación otorgada por los profesores a la relevancia de las didácticas autoestructurantes y dialogantes es de 3**, con un coeficiente de variación promedio de 14.8%, con lo cual se puede establecer que las opiniones de los profesores no presentan una dispersión significativa con respecto a al promedio consolidado de 6.1. No obstante, cabe registrar que en la segunda columna, que alude a la importancia que le otorgan los profesores a las ideas o intereses de los discentes presenta un resultado que se puede catalogar como concurrente con las didácticas tradicionales.

DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS FUNCIONALES

Los resultados del estudio permiten concluir que los profesores aprecian la importancia del aprendizaje basado en problemas, en promedio se registra como la opción de mayor

calificación (6,15) y es la opinión en la que más convergen los educadores, lo evidencia su coeficiente de variación (12,5%), el cual se constituye como el menor indicador entre las diferentes alternativas. Por el contrario, la elección de menor calificación es la modificabilidad cognitiva (5,52), con un coeficiente de variación que expresa cierta diferencia entre las opiniones expresadas, ver cuadro 3.

Cuadro 3. Resumen Estadístico de Didácticas Contemporáneas Funcionales

	Basada en problemas	Modificabilidad Cognitiva	Promedio
Recuento	38	38	38
Promedio	6,15789	5,52632	5,84
Desviación Estándar	0,754314	1,35041	1,052362
Coefficiente de Variación	12,25%	24,44%	18,3%
Mínimo	5	2	3,5
Máximo	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS ESTRUCTURALES

La alternativa de mayor promedio (6,0) son las Didácticas Contemporáneas-Estructurales Cognitivas-Cambio Axiológico; y las de menor promedio son las Didácticas Contemporáneas Estructurales-Cognitivo-Aprendizaje Significativo y Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivo Afectivo-Enseñanza Comprensión, con un promedio de (5,63), hay que resaltar que las primeras presentan menos coeficiente de variación (15,12%), presentando menos dispersión en las respuestas de los profesores en relación a las segundas didácticas aludidas (22,39%).

Cuadro 4. Resumen Estadístico de Didácticas Contemporáneas Estructurales

	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivo Aprendizaje Significativo</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivo Aprendizaje Significativo</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitiva Problemática</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivas Cambio Axiológico</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivo Afectivo Enseñanza Comprensión</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivo Afectivo Enseñanza Comprensión</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales Cognitivo Afectivo Pedagogía Conceptual</i>	<i>Promedio</i>
Recuento	38	38	38	38	38	38	38	38
Promedio	5,63158	5,73684	5,81579	6	5,73684	5,63158	5,68421	5,75
Desviación Estándar	0,851741	0,920758	0,98242	0,929981	1,10733	1,26108	1,11756	1,02441
Coefficiente de Variación	15,12%	16,05%	16,89%	15,50%	19,30%	22,39%	19,66%	17,8%
Mínimo	4	4	3	4	3	2	3	3,29
Máximo	7	7	7	7	7	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS EXISTENCIALES.

Se observa que son las didácticas con menor favorabilidad y las de menor consenso, si se considera el promedio y el coeficiente de variación, (5,6 y 23%), respectivamente.

Cuadro 5. Resumen Estadístico de Didácticas Contemporáneas Existenciales.

	<i>Didácticas Contemporáneas Existenciales Pedagogía Afectiva</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Existenciales Pedagogía Afectiva</i>	<i>Promedio</i>
Recuento	38	38	38
Promedio	5,65789	5,65789	5,65789
Desviación Estándar	1,21425	1,34116	1,277705
Coeficiente de Variación	21,46%	23,70%	23%
Mínimo	3	1	2
Máximo	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Inherentes a las didácticas que le otorgan la impronta a los modelos pedagógicos en estudio, se observa que las calificaciones guardan una correlación alta y positiva con los indicadores de éstas, ver cuadro 6; es decir que los encuestados otorgan calificaciones similares a las didácticas y sus respectivas estrategias.

Se observa que los profesores expresan que implementan estrategias didácticas de la pedagogía tradicional, de la pedagogía activa y se infiere que existe trazas de la pedagogía dialogante, con promedios de 6,0, 5,9 y 5,8, respectivamente, y un coeficiente de variación del 2%, lo cual indica que no existe una tendencia preponderante en cuanto a privilegiar estrategias de una corriente pedagógica en particular.

Cuadro 6. Relación de Didácticas y Estrategias Pedagógicas según su Promedio y Coeficiente de Variación.

Modelos Pedagógicos	Didácticas	Promedio	Coeficiente de Variación	Estrategias	Promedio	Coeficiente de Variación
Autoestructurantes	Didácticas Activas	6,18	13,6%	Estrategias Aprender	6,16	13,08%
Heteroestructurantes	Didácticas Tradicionales	6,10	14,8%	Estrategias Verticalismo	5,97	14,71%
Interestructurantes	Didácticas Contemporáneas	5,75	18,8%	Estrategias Conjunción	5,85	16,77%

Fuente: Elaboración Propia.

En relación a la heteroestructuración, ver cuadro 7, se destaca el verticalismo y la focalización; se evidencia que los profesores enfatizan en el aula el reforzamiento y el control de estímulos en el proceso de enseñanza. Asumen que el desempeño del estudiante y el aprendizaje pueden intervenir con la instrucción, los métodos y los contenidos. Conjuntamente, dicen plantear la evaluación de tal manera que se pueda comprobar los objetivos planteados en el microcurrículo.

Cuadro 7. Resumen Estadístico para Estrategias Didácticas Heteroestructurantes.

	Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de contenidos	Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de Contenidos	Estrategias Didácticas, Verticalismo, Focalización de contenidos	Promedio
Recuento	38	38	38	38
Promedio	6	5,84211	6,07895	5,974
Desviación Estándar	0,929981	0,855074	0,850487	0,879
Coeficiente de Variación	15,50%	14,64%	13,99%	14,7%
Mínimo	3	4	4	3,67
Máximo	7	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a la autoestructuración, ver cuadro 8, se matiza una inclinación a estrategias que se identifican con el “aprender a aprender”, preponderan la importancia de la pedagogía problémica y su rol de mentores en el proceso.

Cuadro 8. Resumen Estadístico de Estrategias Didácticas Autoestructurantes

	Estrategias didácticas, aprender, participación del estudiante	Estrategias didácticas, aprender, participación del estudiante	Promedio
Recuento	38	38	38
Promedio	6,39474	5,92105	6,16
Desviación Estándar	0,754786	0,850487	0,8026
Coefficiente de Variación	11,80%	14,36%	13,08%
Mínimo	5	4	4,5
Máximo	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

En lo que atañe a la interestructuración, ver cuadro 9, ésta se infiere desde el estilo de enseñanza, relacionando cuestionamientos derivados del concepto de conjunción de comprensión y aprendizaje. En este caso, los profesores mencionan que su mediación pedagógica es el resultado de la reflexión colectiva asociada con esquemas que caracterizan al aprendizaje significativo, particularmente en lo relacionado con la importancia que se le asigna a los preconceptos. También ponderan esquemas metacognitivos y afectivos que se derivan de la pedagogía dialogal.

Cuadro 9. Resumen Estadístico para Estrategias Didácticas Interestructurantes.

	Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema	Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema	Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema	Promedio
Recuento	38	38	38	38
Promedio	5,86842	5,73684	5,94737	5,851
Desviación Estándar	0,90557	0,949657	1,08919	0,981
Coefficiente de Variación	15,43%	16,55%	18,31%	16,76%
Mínimo	4	3	2	3
Máximo	7	7	7	7

Fuente: Elaboración Propia.

Anexo 6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO ESTUDIANTES

DIDÁCTICAS ACTIVAS

Los resultados muestran que los docentes aprecian que sus profesores implementan las siguientes didácticas activas: interpersonales (5,6), en razón que admiten que los docentes les permiten plantear problemas y buscar ideas para la toma de decisiones; (4,8) socigrupales, dado que se sienten motivados para trabajar en equipo; intrapersonales (5,5), por los espacios destinados a la discusión y al análisis de la información relacionada con la materia.

Cuadro 1. Didácticas Activas, según el propósito de Formación Afectiva

	<i>Didácticas Activas - Interpersonales</i>	<i>Didácticas Activas - Socigrupales</i>	<i>Didácticas Activas - Intrapersonales</i>	<i>Promedio</i>
Recuento	288	288	288	288
Promedio	5,63542	4,81597	5,54514	5,332*
Desviación Estándar	1,17274	1,26773	1,2652	1,235
Coefficiente de Variación	20,81%	26,32%	22,82%	23,32%**
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7

Fuente: elaboración propia.

De los datos presentados en el anterior cuadro, se destaca que la mínima calificación otorgada por los estudiantes a la relevancia de las didácticas activas es de 1, con un coeficiente de variación promedio de 23%***, con lo cual se puede establecer que las opiniones de los estudiantes presentan una dispersión significativa con respecto a al promedio consolidado de 5.33*

DIDÁCTICAS TRADICIONALES

Observado los resultados pertenecientes a las didácticas tradicionales, ver cuadro 2, se estima que los estudiantes de la FACEA reciben una mediación proclive al esquema memorístico (4,5), evidenciado en la evaluación centrada en recordar los contenidos “transmitidos”; y receptivista (4,7), ya que las actividades de clase se focalizan en la exposición del docente.

Como se puede ver, las didácticas heteroestructurantes registraron una calificación promedio consolidado de 4,5, con un coeficiente de variación promedio de 27,9%, indicador que representa las opiniones divididas de los estudiantes, tal como lo evidencian las calificaciones extremas.

Cuadro 2. Didácticas Tradicionales, según la perspectiva memorística y recepcionista

	<i>Didácticas tradicionales - Aprendizaje memorístico</i>	<i>Didácticas tradicionales - receptivista</i>	<i>Promedio</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	4,47569	4,6875	4,581595
Desviación Estándar	1,21522	1,3433	1,27926
Coeficiente de Variación	27,15%	28,66%	27,9%
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7

Fuente: elaboración propia.

DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS

- Didácticas Existenciales

Los resultados del estudio permiten concluir que los estudiantes reconocen que los profesores le conceden una relevancia especial a la pedagogía afectiva, con un promedio consolidado (3,9); sin embargo, el coeficiente de variación demuestra que existen opiniones marcadamente opuestas (33%).

Cuadro 3. Didácticas Contemporáneas Existenciales

	<i>Didácticas Contemporáneas Existenciales</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Existenciales</i>	<i>Promedio</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	3,54167	4,34722	3,944445
Moda	4	5	4,5
Desviación Estándar	1,25704	1,28415	1,270595
Coefficiente de Variación	35,49%	29,54%	33%
Mínimo	1	1	1
Máximo	6	7	6,5
Cuartil Inferior	2,5	4	3,25
Cuartil Superior	4	5	4,5

Fuente: elaboración propia.

- Didácticas Estructurales

Con un promedio consolidado (3,82) y con apreciaciones diversas, se destaca que algunos estudiantes opinan que los profesores trabajan el favor del desarrollo de competencias instrumentales, orientadas a fortalecer las habilidades y destrezas tecnológicas, lingüísticas, metodológicas y de pensamiento. Los entrevistados mencionaron que los profesores utilizan mapas conceptuales como instrumento para desarrollar su creatividad en clase. Llama la atención que en esta opción se corrobora el mayor indicador de dispersión en cuanto a opiniones se refiere.

Cuadro 4. Resumen Estadístico de Didácticas Estructurales

	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Estructurales</i>	<i>En general</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	3,90972	3,73958	3,82465
Moda	4	4	4
Desviación Estándar	1,42116	1,34277	1,381965
Coefficiente de Variación	36,35%	35,91%	36%
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7
Cuartil Inferior	3	3	3
Cuartil Superior	5	5	5

Fuente: elaboración propia.

- Didácticas Funcionales

Estas didácticas se ubican como la alternativa menos apreciada por los estudiantes, el promedio consolidado de (3,76) se define en primer lugar desde el alcance de las didácticas funcionales, por el desarrollo de habilidades operacionales (saber hacer); y la motivación para fomentar la indagación y el descubrimiento.

Cuadro 5. Resumen Estadístico de Didácticas Funcionales

	<i>Didácticas Contemporáneas Funcionales</i>	<i>Didácticas Contemporáneas Funcionales</i>	<i>En general</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	4,01389	3,51736	3,765625
Moda	4	4	4
Desviación Estándar	1,22963	1,11985	1,17474
Coefficiente de Variación	30,63%	31,84%	31%
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	6	6,5
Cuartil Inferior	3	3	3
Cuartil Superior	5	4	4,5

Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

De la mano a las didácticas que le otorgan la impronta a los modelos pedagógicos en estudio, se observa que las calificaciones guardan una media con los indicadores de éstas, ver cuadro 6; es decir que los encuestados otorgan calificaciones desiguales a las didácticas y sus respectivas estrategias.

Se observa que los estudiantes expresan que los docentes implementan estrategias didácticas de la pedagogía activa, de la pedagogía dialogante y se infiere que existe trazas de la pedagogía tradicional, con promedios de 4.6, 4.4 y 3.4, respectivamente, y un coeficiente de variación del 28,9%, 32,9% y 40,40% respectivamente, encontrando que los datos están muy dispersos del promedio.

Cuadro 6. Relación de Didácticas y Estrategias Pedagógicas según su Promedio y Coeficiente de Variación Según Estudiantes.

Modelos Pedagógicos	Didácticas	Promedio	Coeficiente de Variación	Estrategias	Promedio	Coeficiente de Variación
Autoestructurantes	Didácticas Activas	5,33	23,0%	Estrategias Aprender	4,6	28,97%
Heteroestructurantes	Didácticas Tradicionales	4,58	28,0%	Estrategias Verticalismo	3,4	40,40%
Interestructurantes	Didácticas Contemporáneas	3,80	33,2%	Estrategias Conjunción	4,4	32,90%

Fuente: elaboración propia.

En relación a la heteroestructuración, ver cuadro 7, se destaca el verticalismo y la focalización; se evidencia que los estudiantes afirman que profesores enfatizan en el aula el reforzamiento y el control de estímulos en el proceso de enseñanza. Asumen que el desempeño del estudiante y el aprendizaje pueden intervenir con la instrucción, los métodos y los contenidos. Conjuntamente, dicen plantear la evaluación de tal manera que se pueda comprobar los objetivos planteados en el microcurrículo.

Cuadro 7. Resumen Estadístico de Estrategias Didácticas Tradicionales.

	<i>Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de contenidos</i>	<i>Estrategias didácticas, Verticalismo, Focalización de contenidos</i>	<i>Promedio</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	3,51042	3,36458	3,4375
Moda	3	4	3,5
Desviación Estándar	1,45546	1,32875	1,392105
Coeficiente de Variación	41,46%	39,49%	40%
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7
Cuartil Inferior	2	2	2
Cuartil Superior	5	4	4,5

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la autoestructuración, ver cuadro 8, se matiza una inclinación a estrategias que se identifican con el “aprender a aprender”, preponderan la importancia de la pedagogía problémica y su rol de mentores en el proceso.

Cuadro 8. Resumen Estadístico de Estrategias Didácticas Activas.

	<i>Estrategias didácticas, aprender, participación del estudiante</i>	<i>Estrategias didácticas, aprender, participación del estudiante</i>	<i>En general</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	4,06944	5,21875	4,644095
Moda	4	6	5
Desviación Estándar	1,20483	1,47832	1,341575
Coefficiente de Variación	29,61%	28,33%	29%
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7
Cuartil Inferior	3	4	3,5
Cuartil Superior	5	6	5,5

Fuente: elaboración propia.

En lo que atañe a la interestructuración, ver cuadro 9, ésta se infiere desde el estilo de enseñanza, relacionando cuestionamientos derivados del concepto de conjunción de comprensión y aprendizaje. En este caso, los profesores mencionan que su mediación pedagógica es el resultado de la reflexión colectiva asociada con esquemas que caracterizan al aprendizaje significativo, particularmente en lo relacionado con la importancia que se le asigna a los preconceptos. También ponderan esquemas metacognitivos y afectivos que se derivan de la pedagogía dialogal.

Cuadro 9. Resumen Estadístico de Estrategias Didácticas Dialogantes

	<i>Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema</i>	<i>Estrategias didácticas, Conjunción, Restructuración del sistema</i>	<i>En general</i>
Recuento	288	288	288
Promedio	5,04861	3,84028	4,444445
Moda	6	4	5
Desviación Estándar	1,47372	1,41255	1,443135
Coefficiente de Variación	29,19%	36,78%	33%
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7
Cuartil Inferior	4	3	3,5
Cuartil Superior	6	5	5,5

Fuente: elaboración propia.

Anexo 7. INSTRUMENTOS ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Señale los fenómenos que afectan positiva o negativamente la formulación e implementación del Modelo Pedagógico, en la perspectiva de los programas académicos que pos sus campos disciplinares o componentes tanto general como específico, clasifican en el área de las ciencias económicas y administrativas.

ASPECTOS FAVORABLES

INTERNOS	DEL ENTORNO

ASPECTOS DESFAVORABLE

INTERNOS	DEL ENTORNO

DE LAS IDEAS EXPRESADAS, SEÑALE LAS MÁS IMPORTANTES

1.	4.
2.	5.
3.	6.

Anexo 8. RESULTADO JUEGO DE ACTORES

TABLA 1. LISTA DE ACTORES

1. Grupo de Investigadores (Grin)
2. Estudiantes (Estudiante)
3. Docentes Tiempo Completo (DTC)
4. Comités Curriculares y de Investigación (Com/Cur/In)
5. Docentes Hora Cátedra (DHC)
6. Ministerio de Educación Nacional (MEN)
7. Egresados (Egresados)
8. Consejo Superior Universitario (Con/Sup)
9. Colciencias (Colciencia)
10. Asociación de Facultades (As/Facul)
11. Estado-Situado Fiscal (Estado)
12. Sistema de Universidades Estatales (SUE)
13. Sector Productivo (Sec/Produc)

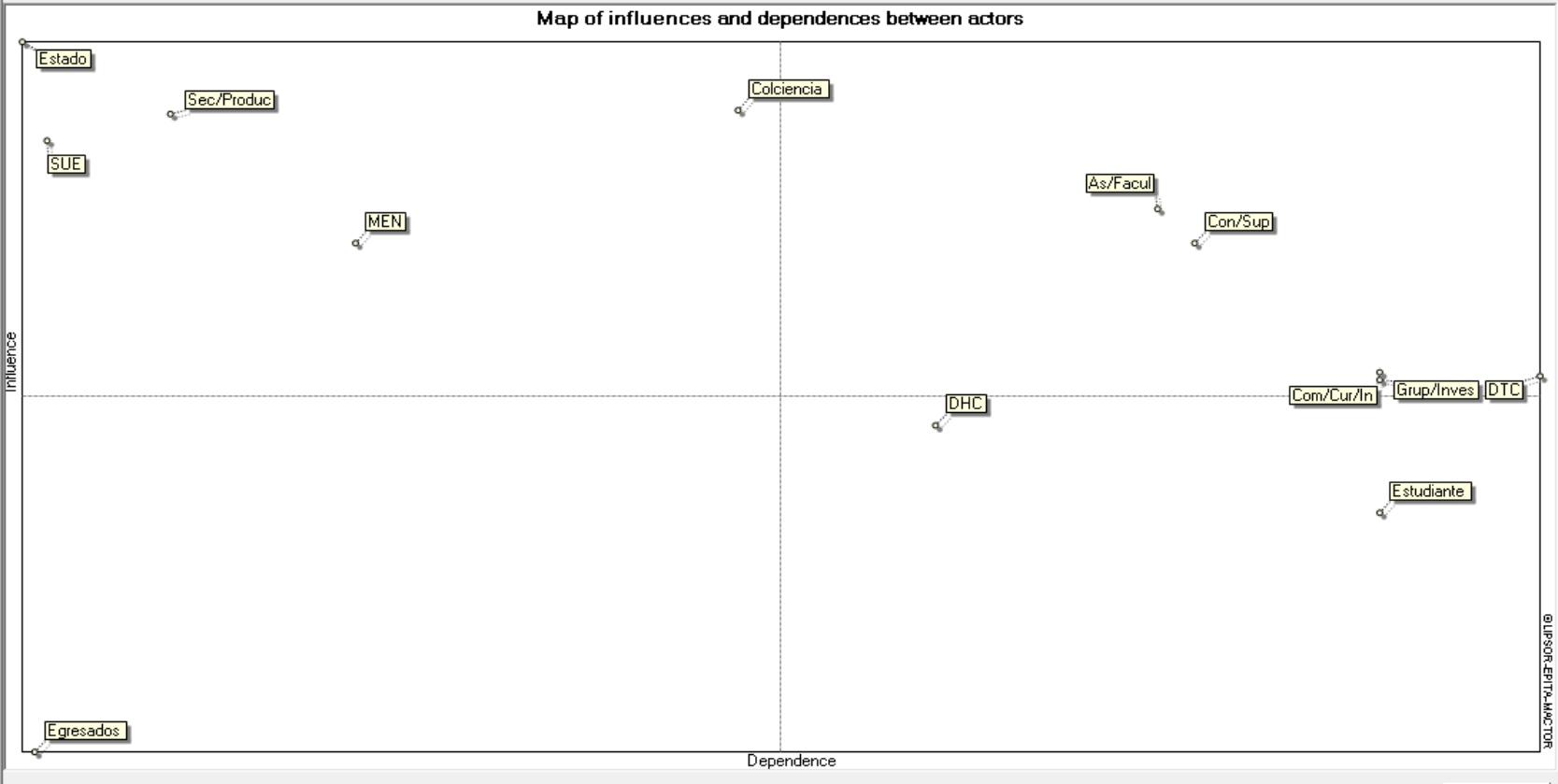
Figura 1. Matriz de Influencia Directa de Actores

MDI	Grup/Inves	Estudiante	DTC	Com/Cur/In	DHC	MEN	Egresados	Con/Sup/Un	Colciencia	As/Facul	Estado	SUE	Sec/Produc
Grup/Inves	0	2	3	1	1	0	0	1	1	2	1	1	1
Estudiante	2	0	1	2	1	0	0	2	0	1	0	0	1
DTC	3	1	0	3	1	0	0	3	1	2	0	1	1
Com/Cur/In	2	3	3	0	1	1	0	3	2	2	0	0	0
DHC	2	3	3	1	0	1	0	3	1	1	0	0	0
MEN	1	1	3	3	1	0	1	1	2	2	1	1	1
Egresados	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Con/Sup/Un	2	2	2	3	2	1	0	0	2	2	1	1	1
Colciencia	3	3	3	4	4	3	3	2	0	2	2	1	1
As/Facul	2	3	3	3	3	2	3	1	2	0	1	1	1
Estado	3	3	3	4	4	2	3	2	3	3	0	1	1
SUE	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	0	1
Sec/Produc	2	2	2	2	2	2	0	1	3	3	2	1	0

© LIPSOR-EPITA-MACTOR

Fuente: Elaboración Propia, Software MICMAC

Figura 2. Mapa de Influencias y Dependencias entre Actores



Fuente: Elaboración Propia, Software MICMAC

Anexo 9. ÁBACO DE RÉGNIER

En el cuadro de la parte inferior de este instrumento se observan las dimensiones consideradas en la estructuración de un modelo pedagógico. En este sentido, teniendo en cuenta la técnica del Ábaco de François Régnier, en donde opera un código fundado en la semiótica, registre su opinión, así:

Verde oscuro = Muy alta relación

Rosado = Baja relación

Verde claro = Alta relación

Rojo = Muy baja relación

Amarillo = Duda

Blanco = No respuesta

Respetuosamente, se solicita brinde una explicación o justificación sobre la posición asumida. Recuerde que las opiniones divergentes enriquecen la discusión ya que no se busca el consenso sino el intercambio y el debate entre los participantes.

PARTICIPANTES /DIMENSIONES	1	2	3	4	5	6	7	8
Dimensión Epistemológica								
Dimensión Filosófica								
Dimensión Curricular								
Dimensión Planeación								
Dimensión Psicológica								
Dimensión Sociológica								
Dimensión Evaluativa								

Comentario:
