

Estrategias en los procesos educativos: una mirada a las prácticas docentes en los pregrados de las facultades de administración y ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales¹

GERMAN ALBEIRO CASTAÑO DUQUE², ADRIANA RAMÍREZ CARDONA³
JULIO CESAR VALENCIA MARTÍNEZ⁴

Consideración⁵

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas, evaluativas y de formación para la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias. Para ello se identificó el estado actual de las estrategias implementadas en los programas de formación de pregrado. En dicho estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas, conversatorios y panel a grupos focales de docentes y directivos; encuesta a estudiantes y análisis de los diferentes programas asignatura⁶ con el objetivo de caracterizar dichas prácticas. Las conclusiones del estudio reflejan el desarrollo de una didáctica tradicional, la cual se encuentra aislada de la concepción de formación integral asumida institucionalmente.

Finalmente se plantean algunas recomendaciones para que mejorar la situación pedagógica actual de la universidad como condición básica para la adopción de un modelo por competencias.

Palabras Clave: Prácticas Pedagógicas, Modelo de Aprendizaje, Competencias Docentes, Estrategias.

1 Recibido: 09 de abril del 2012. Aceptado: 06 de mayo del 2012.

2 German Albeiro Castaño Duque. Administrador de Empresas y Economista, ; Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales; Director del Grupo de Investigación Cultura de la Calidad en la Educación de la Facultad de Administración –categoría C de Colciencias

3 Adriana Ramírez Cardona. Administradora de Empresas, Candidata a Magister Investigativo M.Sc en Administración; Directora del programa de Administración de Empresas de la Universidad de Manizales

4 Julio Cesar Valencia Martínez. Administrador de Empresas, Magister Investigativo en Administración M.Sc; Docente de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad de Manizales; Investigador del grupo Cultura de la Calidad en la Educación de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales

5 Investigación realizada por el Grupo de Trabajo Académico Cultura de la Calidad en la Educación en el marco de la convocatoria multidisciplinaria DIMA 2005. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

6 El programa asignatura es un documento donde cada docente redacta la programación de su asignatura haciendo referencia a los contenidos de esta, como también a las estrategias pedagógicas, metodológicas, evaluativas y didácticas que desarrollará en la asignatura.

Strategies in the Educational Process: a look at teaching practices in programs faculties of management and natural sciences, National University of Colombia at Manizales

Abstract

This study was aimed at designing teaching, methodological, didactic, evaluative and training strategies for the adoption of a competence-based learning model. For this purpose, a current state-of-the-art strategies implemented in the undergraduate programs was identified. The study comprised some interviews, meetings and panel talks to focus groups composed of teachers and academic authorities. Also, a student survey and analysis of the various curricular programs were undertaken with the objective of making a description of the characteristics of such practices. The conclusions of this study reflect the development of a traditional teaching method which is isolated from the concept of an integral education institutionally assumed.

Finally we pose some recommendations for improving the current educational situation of the university as a basic condition for the adoption of a competency model.

Keywords: Pedagogical Practices Model of Learning, Teaching Skills, Strategies.

1. Introducción

La realidad que enfrentan las instituciones de educación superior en Colombia dentro del plano pedagógico es compleja y ella está definida por la ausencia de estrategias que argumenten el proceso formativo de los futuros profesionales, esto se puede evidenciar en la falta de herramientas para afrontar este proceso lo cual desvía la atención de los temas pedagógicos y educativos propios de la formación del estudiante, hacia la total atención en la transmisión del conocimiento de la disciplina en particular.

El reto ahora, es definir la educación que necesita la sociedad; qué persona se quiere formar, y aquí entra el papel de la pedagogía como elemento trascendental en el proceso de modernización de la educación y de la formación.

En este sentido, la educación superior en Colombia ha ido ignorando los aspectos pertinentes en formación de los estudiantes, focalizando su atención en la transmisión de conocimientos propios de

una disciplina en particular, abandonando el desarrollo de “competencias del ser”; aspecto importante que se debe tener en cuenta cuando el estudiante ingresa a la institución por un periodo de 5 o mas años, donde la Universidad debe asumir la responsabilidad no solo de graduar un profesional con un cúmulo de conocimientos en una área determinada, sino también tener una participación activa en la formación de un profesional que se desempeñará como ciudadano en un sistema social.

Esta perspectiva la aborda Nussbaum (2008) como “la crisis silenciosa de la educación” en la que las ciencias sociales y humanas pierden cada vez más terreno en la formación universitaria. La debilidad en el aspecto humanístico de las ciencias ha ocasionado ausencia de elementos claves en la formación como la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico. Dicha realidad se presenta en un marco dentro del cual el profesor universitario se encuentra aislado de la reflexión de su práctica educativa.



El panorama respecto a lo pedagógico en la Universidad Nacional de Colombia puede sonar desalentador, "(...) *Los docentes se enfrentan a la cátedra con una escasa formación pedagógica y con una débil comprensión de las propuestas pedagógicas, además no hay espacio para la socialización de la educación sobre las modalidades y experiencias pedagógicas*" (Vicerrectoría Académica, 2004, p 14).

En los documentos sobre reforma académica se evidencia la poca relación que existe entre los contenidos de las asignaturas y las estrategias pedagógicas, pocos programas explicitan sus modalidades pedagógicas, y no hay un seguimiento del proceso de formación realizado por el docente.

Considerando esta situación se hace necesario buscar soluciones por parte de los docentes que apunten a una formación pertinente y acertada desde cada uno de los campos disciplinares a los que pertenecen.

Por lo tanto esta investigación intentó responder a la necesidad de difusión de estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas, evaluativas y de formación acordes a los programas curriculares de las facultades de Administración y Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

2. Aproximación teórica y abordaje de categorías

Antes que nada en presente artículo se hace pertinente abordar el término de competencia con el fin de identificar sus diferentes concepciones y evolución misma, pues debido a su carácter polisémico y a la misma perspectiva epistemológica y filosófica dentro de la cual se configure su acción, hace que el término presente diferencias sustanciales.

Desde los aportes de filósofos como Aristóteles se evidenciaba una clara preocupación por el ser y el conocimiento, de igual manera en los diálogos de Platón

este elemento se abordaba como punto crucial de discusión. En estos diálogos se exponía el término Dinamis el cual estaba asociado al alma y a las propiedades del individuo que lo hace reflexivo, intelectual y con capacidades de pensar. (Torres, 2002). Para Aristóteles, dentro del "tratado del alma" se percibe el término competencia como algo que hace alusión a las potencialidades que el hombre posee. Éste filósofo aborda el término Dinamis como capacidades, talentos, habilidades y facultades que tienen los individuos.

Desde esta perspectiva, Aristóteles considera que los seres vivos están dotados por constitución natural por tres funciones vitales: *Nutritiva o vegetativa* (Función de alimentación o reproducción); *sensitiva* (función apetitiva y motriz) y *pensante* (función superior, solo humana de entender y pensar) Estas últimas dan poder para realizar diferentes actividades. (Samaranch, 1964 citado por Rodríguez, 2007)

Considerando las competencias desde una perspectiva filosófica, se pueden ubicar estas en el orden superior de la jerarquía que propone Aristóteles, donde se asume que no todos los seres vivos tienen las mismas capacidades ni realizan las mismas funciones. Si bien la perspectiva filosófica puede ser considerada la pionera en el tema; perspectivas como la lingüística también exponen postulados de ésta. Por ejemplo Chomsky quien es considerado el primero en emplear este término aborda las competencias desde la perspectiva de la "competencia lingüística" donde explica cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y cómo lo emplean para comunicarse, entendiendo esta como un dispositivo natural para el aprendizaje de la lengua materna. (Chomsky, 1997)

Desde esta misma vía Habermas (1987) habla de un mundo de la vida en el cual los sujetos expresan su racionalidad para desempeñarse en el mundo político, económico y social en búsqueda de una adaptabilidad a partir del ejercicio de la argumentación y creación de consensos.



Las competencias también encuentran fundamentos desde el campo de la Psicología; con los planteamientos de Gardner se infiere que las competencias es un campo dentro del cual se hacen reflexiones desde la Grecia antigua, donde abordaban las capacidades mentales, intelectuales y racionales. Sin embargo es en el siglo XIX cuando se desarrolla la Psicología de las facultades la cual se enfoca en el estudio de las capacidades intelectuales, se detalla el campo de estudio desde esta escuela psicológica ahondando en elementos que hoy se conciben como competencias. (Gardner, 1994)

Por otro lado, desde la perspectiva pedagógica se consideran los aportes de Vigotsky como los más representativos dentro del campo de las competencias, para este pedagogo quien tiene una visión dialéctica del desarrollo humano, el aprendizaje es el resultado de las relaciones sociales entre los seres humanos donde interactúa estrechamente lo individual y lo social, lo biológico y lo cultural. (citado por Rodríguez, 2007). Teniendo en cuenta los postulados de esta perspectiva, las competencias pueden ser evaluadas a partir del ámbito escolar dentro del cual se encuentra el individuo.

Hasta el momento se han abordado las diferentes perspectivas o ámbitos dentro de los cuales se han desarrollado las competencias, sin embargo esto es más que un término o un concepto, pues dependiendo de la escuela epistemológica desde la cual se aborde, suele tener algunos cambios en su configuración.

En este sentido, Rodríguez (2007, p158) define las clases de competencias a partir de las escuelas de pensamiento que han reflexionado en torno a este campo. Con relación a ello se presenta la escuela conductista que aborda las características del individuo; la escuela funcionalista que se enfoca en las características de desempeño del individuo y la escuela constructivista que aborda el logro de objetivos.

Considerando lo anterior el enfoque conductista denomina competencias a las cualidades de los competentes por haber alcanzado un perfil de excelencia. Para este enfoque la base es la persona son conocimientos, habilidades y motivaciones para lo que “se debe ser”.

Desde una perspectiva diferente, el enfoque funcionalista se basa en la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. La base es el trabajo con actividades, tareas y resultados para lo que “se debe hacer”

El enfoque constructivista por su parte, valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y en su entorno pero también en situaciones de trabajo y superación.

Ahora bien, si el termino competencia presenta diferentes perspectivas se hace necesario identificar a nivel institucional la concepción de esta en el marco de la investigación.

La Universidad Nacional de Colombia a través de la reforma académica hace la propuesta de un currículo basado en competencias, el cual permite considerar simultáneamente las exigencias de la formación académica y las de las prácticas profesionales; el rigor en la disciplina y los vínculos con otras, la posibilidad de aprender, de adaptar y transferir el conocimiento basado en principios a diferentes contextos (UNC, 2004; 2005a; 2005b).

Los currículos por competencias tienen como fin la flexibilización de la educación y la formación, da apertura a la movilidad académica –en términos de intercambio- y eleva la calidad en la educación. Se trata de asociar el título y los programas curriculares de la Universidad a un conjunto de capacidades de desempeño que han venido asociándose al proceso de cambio educativo “la sociedad del aprendizaje”, en la cual el individuo debe asumir un proceso ininterrumpido de aprendizaje, “(...) hay un cambio educativo general, pues se pasa



del énfasis en insumos y conocimientos, al énfasis en resultados y competencias” (UNC, 2004, p 35).

Por lo tanto el término competencia para la Universidad Nacional de Colombia (UNC, 2005a; 2005b) es entendido como una capacidad compleja que permite adquirir y transferir el conocimiento, aplicándolo a situaciones nuevas, con miras a resolver problemas o crear conocimiento nuevo, comprometiéndose las dimensiones ética, emocional, estética y técnica. Involucra la capacidad de construir modelos mentales de situaciones problema y de combinar en forma coherente conocimientos pertinentes. (Villada, 1997; 2001; 2005)

Como es evidente el término competencia desde la perspectiva institucional se presenta como una configuración compleja dentro de la cual se perciben elementos de diferentes perspectivas epistemológicas que complementan su definición hacia el “saber ser” “saber hacer” y “saber”.

Sin embargo Barnett (2001) afirma que la competencia es un concepto discutido en el cual se observan perspectivas académicas orientadas al dominio de la disciplina por parte del estudiante, y una visión operacional de competencia enfocada a la sociedad del desempeño, concepto altamente difundido.

En este sentido Barnett (2001, p 225) propone distinguir estas dos perspectivas como versiones rivales de competencia.

Desde esta perspectiva, el término competencia a nivel institucional puede llegar a presentar elementos de ambas perspectivas, pero nunca de una sola, pues al considerar ésta como una capacidad compleja, de antemano considera elementos tanto de un proyecto académico como de un proyecto operativo.

En este sentido, dentro del marco de la investigación, programas curriculares como aquellos pertenecientes a la facultad de Ciencias Exactas y Naturales presentan características desde ambas perspectivas, pues es claro el papel práctico de las actividades pedagógicas realizadas en este ámbito, conservando paridad entre ambas visiones de competencia tales como epistemología, situaciones, aprendizaje y crítica.

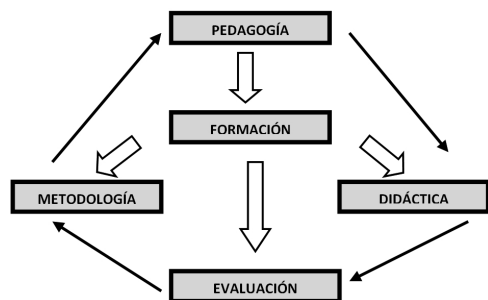
Si bien en su esencia la competencia presenta polaridades, es claro que la educación en Colombia debe abordar en sus procesos de formación de acuerdo a las tendencias actuales, ello demanda una postura ya sea desde un proyecto académico o un proyecto operativo, o quizá una postura intermedia en la cual se acojan elementos de ambas.

En este sentido la educación en Colombia viene adelantando este tipo de discusiones en escenarios tanto de la educación básica y media como de la educación superior. La Universidad Nacional de Colombia por su parte manifiesta una necesidad de cambio, que obedece a requerimientos de calidad y pertinencia

	Competencia Operacional	Competencia Académica
Epistemología	Saber Cómo	Saber qué
Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definidas como campo intelectual
Foco	Resultados	Proposiciones
Transferibilidad	Metaoperaciones	Meta cognición
Aprendizaje	Experiencial	Proposicional
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria
Evaluación	Económica	De verdad
Orientación hacia valores	De supervivencia Económica	De la disciplina
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual
Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva

académica, pedagógica y evaluativa; requerimientos en respuesta a las tendencias actuales de la sociedad y del profesional requerido. (Palacios, 2003)

De acuerdo a esto, desde la presente investigación y desarrollo de la misma, se encontró que las diferentes estrategias pedagógicas y evaluativas se enmarcan dentro de procesos formativos, pedagógicos, metodológicos, didácticos y evaluativos, los cuales se seguirán entendiendo como las “dimensiones” que se consideraron en la presente investigación como los elementos que hacen parte del proceso educativo.



Fuente: Elaboración propia- GTA Cultura de la Calidad en la Educación

Las dimensiones propuestas (Formación, Pedagogía, Metodología, Didáctica y Evaluación) se articulan con el fin de lograr un objetivo de formación específico, el cual está determinado por una institución educativa en particular. Para que un proceso formativo funcione se necesita de un método, el modo de regular el proceso educativo el cual está dado por la práctica pedagógica o pedagogía la cual es materializada por la metodología y la didáctica que intervienen como dimensiones que apoyan el método o práctica pedagógica; como la finalidad de todo el ciclo es alcanzar un objetivo de formación se hace necesario un medio que permita verificar si el objetivo es alcanzado o no y es allí donde interviene la evaluación como eje verificador.

Las dimensiones que para efectos de la presente investigación hacen parte del proceso educativo, y las cuales están relacionadas con las estrategias pedagógicas y evaluativas, se entenderán desde las siguientes perspectivas:

Dimensión de Formación – Las estrategias en la formación de los estudiantes.

El concepto de formación dentro de esta investigación es abordado desde la perspectiva de la escuela de neohumanismo Alemán. Dentro de la época del Neohumanismo y a partir del contexto de éste, el concepto de “BILDUNG” se definió como “el proceso temporal e histórico por el cual un individuo, un pueblo, una nación, así como también una obra de arte adquieren una forma” (Ipland, 1998, p 31); citando el significado de BILD), concepto que se complementa con lo presentado por Spranger citado por Ipland (1998, p 14) donde plantea que “no basta conocer hechos y dirigirlos técnicamente; hay que tener encima de sí valores a los que se adscribe uno”.

Teniendo en cuenta la anterior aproximación teórica al concepto de formación desde el Neohumanismo Alemán, se podría concluir que la formación dentro del ámbito de la investigación desarrollada es considerada como una acción que va más allá de la simple transmisión de conocimiento a partir de una instrucción del docente o de lo que se denomina capacitación donde se pretende hacer a una persona o cosa hábil o apta para algo, pues la acción de formar ha sido interpretada como se pudo ver anteriormente como una acción de dar forma y en esta acción debe intervenir no solamente las variables de transmisión y fijación de conocimientos, sino también la formación integral del ser humano, vista está desde sus tres componentes el conocimiento, el espiritual y el fisiológico. (Campo & Restrepo, 1999; Gonzales & Larraín, 2006; Yañez & Fonseca, 2005)

Desde esta perspectiva Nussbaum (2001; 2010) plantea esta formación inte-



gral como una acción clara de educación liberal en la cual los ciudadanos a parte de conocimientos y habilidades sean dueños de sus propias mentes, con una actitud crítica y reflexiva frente a los problemas, aspiraciones y derechos comunes de la sociedad a la que pertenecen.

Desde esta perspectiva teórica, dentro de la población de estudiantes y docentes abordados, se indagó acerca de los objetivos de formación a los cuales ellos daban más protagonismo desde su cotidianidad en el aula de clase, y desde esa misma mirada fueron determinadas las prácticas que alcanzan ese objetivo de formación.

perspectivas de formación dan a conocer que las actividades que se desarrollan dentro de los programas curriculares estudiados, no hacen evidente sus acciones dentro de las competencias para estar en sociedad ni para la formación del ser. Desde esta perspectiva los programas curriculares analizados muestran un mayor interés de acuerdo a sus prácticas cotidianas de formación a desarrollar acciones centradas en la transmisión de conocimiento y práctica de estos lo cual centra sus objetivos de formación en el desarrollo de competencias para el saber y competencias para el hacer.

Objetivos de Formación	Prácticas Cotidianas
Desarrollar competencias académicas y el potencial intelectual.	<ul style="list-style-type: none">• Brindar al estudiante desde el inicio de la carrera conocimientos básicos.• Estimular y desarrollar la capacidad de análisis lógico - deductivo del estudiante.• Conocer las reflexiones teóricas desde su campo disciplinar.
Construir conocimientos para desarrollar el potencial social.	
Desarrollar la personalidad, autonomía, el potencial afectivo y los valores personales.	
Permitir aplicar el conocimiento para desempeñarse en su medio laboral.	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de los conocimientos en las organizaciones del entorno.

Fuente: Matriz de Resultados⁷

Los objetivos de formación aquí presentados hacen relación al listado de competencias que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expone dentro de su normativa haciendo alusión a la “formación para el saber”; “formación para estar en sociedad”; “formación para el ser” y “formación para el hacer”, estas

Sin embargo, a partir de los postulados de Jerónima Ipland, la formación en los programas curriculares analizados de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, no es asumida desde una perspectiva integral, pues se están abandonando aspectos clave para la formación del ser humano.

Es claro entonces el interés del MEN al proponer una normativa de formación dentro de las instituciones educativas, sin embargo vale la pena reflexionar acerca del cómo estas normativas han permeado la educación superior, pues los hallazgos en la presente investigación demuestran el poco interés de las estrategias de formación analizadas en cuanto a logro

⁷ Resultado del proceso metodológico de la investigación, donde se analizaron cada uno de los programas curriculares de las facultades de Administración y Ciencias Exactas y Naturales, dicha información hace referencia a los programas asignatura de cada uno de los currículos y a información cualitativa y cuantitativa producto de las opiniones de estudiantes, profesores y directivos.



de una formación integral. Sin embargo cabe mencionar que dichos programas se encuentran caracterizados por desarrollar una educación tecnocrática donde prevalecen los saberes instrumentalistas. (Gómez, 2003)

Desde la dimensión de formación se recomienda entonces para la adopción de un modelo de aprendizaje basado en competencias, desarrollar desde la acción docente estrategias de formación que apunten al desarrollo de las competencias expuestas por el Ministerio de Educación. En este orden de ideas para la adopción de un modelo de aprendizaje, Ipland (1998) expone el concepto de formación integral el cual es materializado desde la perspectiva de la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, concepto que desde la dimensión de formación contribuye al desarrollo de las siguientes estrategias teniendo en cuenta la realidad de la población estudiada:

delo de aprendizaje focalizar la atención en el desarrollo de competencias docentes que fomenten la formación para estar en sociedad y para la formación del ser. (Villada, 2007)

Dimensión de Pedagogía- Los métodos utilizados por los docentes en el aula de clase.

La práctica pedagógica es el acto concreto por medio del cual se dirige el proceso educativo. En este sentido, se necesita buscar la unidad dialéctica entre la teoría pedagógica y la práctica pedagógica, es decir, crear una praxis, pues la praxis como dice Freire, es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica; la acción se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica; por lo tanto la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida (Freire, 2005).

Objetivos de Formación	Competencias MEN	Estrategias desde la dimensión de Formación – Competencias Docentes
Desarrollar competencias académicas y el potencial intelectual.	Competencias para el saber	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos básicos del área • Capacidad para deducir lógicamente soluciones a problemas. • Capacidad para generar síntesis de información encontrada e interpretación de fenómenos.
Construir conocimientos para desarrollar el potencial social.	Competencias para estar en sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias actitudinales
Desarrollar la personalidad, autonomía, el potencial afectivo y los valores personales.	Competencias para el ser	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social
Permitir aplicar el conocimiento para desempeñarse en su medio laboral.	Competencias para el hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar la teoría en la realidad

Fuente: Matriz de Contraste

De acuerdo al anterior recuadro, nuevamente se confirma que los programas curriculares analizados, demuestran una atención focalizada al desarrollo de competencias para el saber, descuidando las demás competencias propias de la formación integral.

Desde la dimensión de Formación, se recomienda antes de la adopción del mo-

Como lo menciona Freire, la pedagogía se convierte en el puente entre la teoría y la práctica pedagógica, para ello Mondragón (S.F.) expone esta temática desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas, lo cual ofrece de antemano un panorama teórico dentro del cual se pueden determinar cuales fueron las prácticas que se llevan a cabo en los



programas curriculares de las facultades de administración y ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

En este orden de ideas Mondragón clasifica las prácticas pedagógicas que fueron sujetas de análisis de la siguiente manera:

Expositivas: Las cuales se dan por medio de: Clase magistral; conferencia; docencia colectiva; docencia tutorial; interrogatorio; demostración y discusión guiada.

Constructivas: Pueden ser: Taller; lectura independiente; estudio de casos; proyectos; problemas y laboratorios

De Profundización: Seminario y líneas de profundización. **Socioeconómicas:** Conversatorios y salidas de campo. **Lúdicas:** Dramatización y juegos.

Desde la perspectiva teórica que expone Mondragón (S.F.), la dimensión de pedagogía identifica las prácticas cotidianas de los docentes en el aula de clase.

A partir de los anteriores métodos, Mondragón (S.F.) habla de estos como

prácticas pedagógicas en las cuales es posible identificar el poco avance que tienen estas dentro del campo del desarrollo del pensamiento y la creatividad de los estudiantes. Lo presentado en la dimensión de pedagogía corrobora de algún modo lo establecido en la dimensión de formación, la cual coincide en que se aborda poco las competencias para el desarrollo del ser, dentro de las cuales se pueden ubicar aquellas que aportan al desarrollo del pensamiento y la creatividad. Desde la dimensión de pedagogía es posible afirmar que los programas curriculares analizados muestran mayor focalización de sus prácticas cotidianas en actividades de transmisión y fijación de conocimiento por medio de prácticas expositivas, ellas están centradas fundamentalmente en la dirección y conducción del trabajo por parte del docente y por esta razón su organización, acción, desarrollo y verificación del trabajo realizado, constituyen la responsabilidad de la labor del profesor.

De acuerdo al postulado de Mondragón (S.F.), dentro de los programas cu-

Métodos	Prácticas pedagógicas-perspectiva teórica	Prácticas Cotidianas
Transmisión y Fijación de Conocimiento	Prácticas Expositivas	<ul style="list-style-type: none"> Lectura, escritura y cálculo. Comprensión básica de conocimientos Adquisición de conocimientos generales Reconocimiento de la importancia del marco conceptual en el desarrollo de cada programa. Integración y deducción de conceptos.
Construcción del Conocimiento Desarrollando el Pensamiento y la Creatividad	Prácticas Lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de aptitudes y posibilidades personales.
Creación de Ambientes Adecuados para que el alumno aprenda según sus capacidades y expectativas	Prácticas Constructivas	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de Informes orales y escritos Resolución de problemas, análisis, síntesis y toma de decisiones.
Conocimiento del Entorno para Aplicar lo Aprendido y Desarrollar Competencias	Prácticas de Profundización Prácticas Socioeconómicas	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de conceptos en la administración de proyectos Conocer e identificar diferentes metodologías Tomar decisiones desde un pensamiento crítico y reflexivo

Fuente: Matriz de Resultados



riculares analizados se hace necesario implementar prácticas pedagógicas que apunten no solo a las transmisión y fijación del conocimiento y a la práctica de este si no también es necesario abordar desde un enfoque constructivista el desarrollo de la creatividad del estudiante, pues a partir de esto es donde se pueden generar competencias.

En consideración a esta fundamentación teórica, la dimensión de pedagogía recomienda las estrategias pedagógicas necesarias para la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias a partir de la realidad de los programas curriculares analizados.

Con relación a la realidad pedagógica abordada en los programas curriculares analizados, la dimensión de pedagogía recomienda realizar esfuerzos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas actuales, las cuales deben implementarse desde una perspectiva lúdica con el fin de

desarrollar el pensamiento y la creatividad de los estudiantes. Para el diseño y desarrollo de estos métodos, en los docentes se deben desarrollar competencias en el campo de la lúdica y la creatividad que les permitan diseñar métodos pedagógicos que equilibren la formación de los estudiantes.

Dimensión de Metodología – Las Prácticas Metodológicas de los Docentes.

Para abordar la metodología utilizada por los profesores en el aula de clase se hizo necesario clasificar teóricamente los diferentes tipos de metodologías que los estudiantes en un momento dado pudieron llegar a experimentar.

Exposición de temas y clases magistrales

Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos

Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno

Métodos	Características de las prácticas pedagógicas	Estrategias desde la dimensión de Pedagogía – docentes
Transmisión y Fijación de Conocimiento	Prácticas Expositivas: clase magistral, conferencia y la discusión guiada.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión básica de conocimientos. • Reconocimiento de la importancia del marco conceptual en el desarrollo de cada programa.
Construcción del Conocimiento Desarrollando el Pensamiento y la Creatividad	Prácticas Lúdicas: Estas prácticas alientan la construcción del conocimiento en contextos divertidos, pero que incluyen un trabajo serio y riguroso y en el marco de unas reglas de participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas y dinámicas (el desarrollo de aptitudes y posibilidades personales). • Competencia social (asumir responsabilidades, cooperación, iniciativa, creatividad).
Creación de Ambientes Adecuados para que el alumno aprenda según sus capacidades y expectativas	Prácticas Constructivas: Taller, Lectura independiente, Casuística, Trabajo por Proyectos y Laboratorios.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar retroalimentación. (Resolución de problemas, análisis, síntesis y toma de decisiones) • Habilidades para la negociación y manejo de conflictos. • Competencias para el Desarrollo del Ser • Capacidad para distinguir cuando usar una herramienta dependiendo el tipo de metodología que ésta implementando.
Conocimiento del Entorno para Aplicar lo Aprendido y Desarrollar Competencias	Prácticas Socioeconómicas: El seminario, practicas de relación universidad – sistema productivo. Prácticas de Profundización: el conversatorio, las prácticas de campo.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para el Desarrollo del Hacer. • Reconocer desde ejercicios prácticos su visión profesional, los conceptos y enfoques más importantes del desarrollo profesional. • Toma decisiones desde un pensamiento crítico y reflexivo.

Fuente: Matriz de Contraste



Originadas de las experiencias vividas por el estudiante

En este orden de ideas, la “Exposición de temas y clases magistrales” se presentan como *“aquellas actividades presenciales que reclaman la intervención directa de profesores y alumnos”* (De Miguel, 2005 S.P.), ésta es una tarea académica conjunta de construcción de conocimiento con base en una actitud dialógica y abierta con participación de docentes y estudiantes comprometidos en un mismo propósito, es decir, direccionados en un mismo objetivo: aprender.

De esta forma, diferentes autores pretenden defender la metodología de la clase magistral, teniendo en cuenta que para que de resultados positivos debe tener unos cambios que permitan influir en el estudiante generando un sentido de pertenencia con su propio aprendizaje de forma que no sea solo el profesor quien tenga todo el trabajo y desgaste propios de la clase, generando interacción alumno profesor. (Miñana, 1999; Salinas, 1999)

Desde otra perspectiva se encuentra la “Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos” como otra alternativa metodológica, ésta es considerada como un *“espacio donde se reflexiona, se elabora, se reelabora algo para ser utilizado, cuyas características son: es un aprender haciendo, es una metodología participativa, y permite integrar docencia, investigación y práctica. El proyecto de trabajo se desarrolla en común aunque haya actividades individuales.”* (Rodríguez, 2001, p 163).

Por su parte con el “Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno” hace referencia a un alumno investigador cuando este no se conforma solamente con lo aprendido en el salón de clase o con lo que los docentes le han transmitido, sino que recurre a otras fuentes para ampliar su conocimiento. Investigar es utilizar las herramientas o medios para llegar más y mejor información, contrastar, validar,

comprobar y descubrir formas y conceptos nuevos. (Bruner, 1968)

Teniendo en cuenta otro tipo de metodologías se encuentran las “Originadas de las experiencias vividas por el estudiante”, esta se define como la capacidad de auto-aprendizaje y recalca que esta metodología de enseñanza utilizada en la educación superior se centra en que el alumno adquiera un conjunto de competencias y habilidades básicas para la vida social y unas competencias específicas que le permitan su integración en el sector laboral. (De Miguel, 2005)

En este orden de ideas, es conveniente señalar que resulta de enorme importancia considerar los saberes previos de los estudiantes, la experiencia adquirida y acumulada en su vida personal y sus logros y fracasos en las realizaciones anteriores frente al proceso de aprendizaje. Como señala Vega (2002, p 104) *“la educación a lo largo de la vida implica asumir una perspectiva pluridimensional de la educación por cuanto afecta a los cuatro pilares básicos de la instrucción. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias. Es decir, afecta el aprender a ser, a hacer (destrezas), pensar (conocer, sabiduría) y vivir (relaciones, socialización, convivencia)”*

De acuerdo a la indagación realizada en las prácticas cotidianas con relación a la dimensión de metodología, es posible establecer que los docentes de los programas curriculares analizados, demuestran un desconocimiento significativo acerca de la utilización de nuevas metodologías que motiven al estudiante al desarrollo de su capacidad investigativa como también de metodologías constructivistas que tengan en cuenta la experiencia del estudiante en el desarrollo de su aprendizaje.

Desde los postulados de Vega (2002), la dimensión de metodología recomienda desarrollar competencias docentes con el fin de facilitar en ellos el diseño de



Metodologías	Prácticas Metodológicas- Perspectiva teórica	Prácticas Cotidianas
Exposición de temas y clases magistrales	Metodologías de relación directa Estudiante - Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Clases magistrales • Exposición por parte del docente y lecturas con sus respectivos reportes.
Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos	Metodologías Participativas	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Exposición por parte de los estudiantes • Presentación de trabajos escritos --Realización de ensayos • Protocolos • Trabajos grupales • Análisis de Casos
Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno	Metodologías para el fomento de la Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en conversatorios. • Participación en paneles y debates. • Realización de seminarios
Originadas de las experiencias vividas por el estudiante	Metodologías para el Auto Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de contrastación empírica • Talleres vivenciales • Trabajos de campo

Fuente: Matriz de Resultados

metodologías activas que le proporcionen habilidades para tener mayor participación dentro del proceso formativo de los estudiantes. En este orden de ideas desde el plano metodológico del proceso educativo los docentes deben desarrollar las siguientes competencias para la adopción de un modelo de aprendizaje.

Dimensión de Didáctica – Los Recursos Didácticos utilizados en el aula de clase.

La didáctica será abordada como la dimensión que interviene dentro del ciclo de formación de un estudiante en una institución; esto exige la explicación del papel de ésta dentro este ciclo, considerando la didáctica como un medio de apoyo que ayuda a materializar el método o pedagogía planteada por el docente. La didáctica se presenta entonces como un componente que interviene dentro de la formación de un estudiante, lo cual debe estar planteado como un objetivo de “formación”, este objetivo como tal se debe materializar a partir de las diferentes estrategias diseñadas por el docente desde lo formativo, pedagógico, metodológico, didáctico y evaluativo. (Spiegel, 2006)

En este orden de ideas Méndez et al, (2007, p 12) dice que “en sentido técnico

la Didáctica es la parte de las ciencias de la educación que se ocupa de los sistemas y procedimientos de enseñanza- aprendizaje a partir de la teoría y los métodos educativos”. Considerando esta definición de didáctica, el sentido instrumental de ésta podría localizarse en los artefactos que apoyan los métodos educativos.

Siguiendo con el interés de darle una definición a la Didáctica, Méndez et al, (2007, p 13) citando a Fernández, (2000) aborda conceptualmente esta definición exponiéndola como Métodos, técnicas, tecnología, teorías que constituyen una ciencia aplicada a la formación integral para la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano. Teniendo en cuenta esta idea, la didáctica como herramienta podría considerarse dentro su concepto general como la variable tecnológica que tiene en cuenta diferentes artefactos o ayudas educativas las cuales pueden tener características audiovisuales, virtuales, de tecnología electrónica o simplemente ser artefactos tradicionales como el tablero o las guías de trabajo. Desde esta perspectiva se decide indagar acerca del nivel de utilización de recursos didácticos como el Tablero, las Guías de Trabajo y las Lecturas, los



Metodologías	Prácticas Metodológicas- Características	Estrategias desde la dimensión de Metodología – Competencias Docentes
Exposición de temas y clases magistrales	Metodologías de relación directa Estudiante – Profesor -Actitud Dialógica -Alto Compromiso en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al contexto conceptual de las áreas del conocimiento y la formación profesional. • Adquisición de habilidades comunicativas, en el nivel oral, escritural así como la capacidad de actuar en las dimensiones de tiempo y espacio. • Apropiación de conocimientos básicos y generales de carácter disciplinar e interdisciplinar • Gestión de la información.
Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos	Metodologías Participativas -Espacio de Reflexión. -Participación. -Se Aprende Haciendo	<ul style="list-style-type: none"> • Provocador y motivador para la adquisición de conocimiento. • Reflexión inicial sobre la problemática del mundo y la disciplina que se estudia. • Propiciar esquemas de razonamiento. • Elaboración de discursos y posturas.
Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno	Metodologías para el fomento de la Investigación -Trabajo independiente del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por descubrir e investigar fenómenos propios de la disciplina, interdisciplina y transdisciplina. • Aplicación de conocimientos y comprobación de la validez de los mismos de lo teórico frente a lo práctico. • Diseño de proyectos de interés investigativo. • Capacidad de manejar adecuada y oportunamente la información con fines investigativos. • Descubrimiento del ser para asociarlo con el hacer (integración, asociación y secuencialidad en la construcción del conocimiento).
Originadas de las experiencias vividas por el estudiante	Metodologías para el Auto Aprendizaje -Vivencia -Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de los saberes previos del estudiante en la comprobación y verificación del conocimiento sobre el campo disciplinar. • Capacidad de usar convenientemente las técnicas y herramientas de carácter didáctico.

Fuente: Matriz de Resultados

Recursos Tecnológicos y los Ambientes Virtuales.

De acuerdo a la indagación realizada en la población objetivo fue posible evidenciar la subutilización de los ambientes virtuales de aprendizaje; recursos didácticos como el tablero, las lecturas y los recursos tecnológicos presentan niveles de utilización altos quedando totalmente opacado el uso de los ambientes virtuales. Si bien las ayudas tradicionalistas como el tablero expuestas por Restrepo (2005) hacen parte de una tradición en la enseñanza, Zabalza (2005) expone que es el momento de ex-

plorar nuevas alternativas de enseñanza teniendo en cuenta los nuevos contextos educativos y el actual perfil del estudiante que se encuentra en las aulas de clase. Estos contextos y el nuevo perfil del estudiante exigen explorar el campo de los ambientes virtuales de aprendizaje, desde los cuales Herrera (2006) los caracteriza como entornos en los cuales es posible desarrollar cualquier tipo de enseñanza ya sea presencial, no presencial o mixta.

De acuerdo a la realidad encontrada en los programas curriculares abordados, desde la dimensión de didáctica



Recursos Didácticos	Uso de los Recursos Didácticos – Perspectiva Teórica	Prácticas Cotidianas
Tablero	Ayuda tradicionalista	<ul style="list-style-type: none"> • Uso alto del tablero para el desarrollo de temas. • Desarrollo de ejercicios por parte del profesor. • Realización de diagramas y gráficos
Guías de Trabajo Y lecturas	Dispositivos para la Experiencia Vivida en otros	<ul style="list-style-type: none"> • Taller dirigido • Análisis y discusión de lecturas y casos. • Trabajos Bibliográficos. • Elaboración de ensayos • Protocolos de lectura. • Manejo de fotografía y edición en el computador.
Recursos Tecnológicos	Dispositivos Automatizantes y Dramatizantes	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del Computador para la aplicación de conceptos. • Vídeos y Exposiciones audiovisuales. • Uso de software especializado
Ambientes Virtuales	Entornos Informáticos, Digitales e Inmateriales	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del Internet para el desarrollo de consultas. • Correo electrónico para el intercambio de información.

Fuente: Matriz de Contraste

se recomienda explorar mucho más los ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica para la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias, los cuales pueden llegar a ser una fuente generadora de competencias en los estudiantes. En este orden de ideas las estrategias que se presentan desde la dimensión de la didáctica para la adopción de un modelo de aprendizaje se enmarcan dentro de las competencias que deben tener los docentes para la ejecución de dicho modelo.

Desde esta perspectiva, se hace necesario que los docentes apropien mucho más la utilización de los ambientes virtuales para la generación de estrategias didácticas que enfrenten la actual realidad educativa. Para ello en el equipo docente debe desarrollar competencias que le permitan utilizar óptimamente este recurso didáctico.

Dimensión de Evaluación – Como evalúan los Docentes a sus Estudiantes.

Tomando como punto de referencia la aseveración hecha por Zabalza (2005), según la cual la formación universitaria tiene que ser el conjunto de los ámbitos personal, social, intelectual y práctico; la

evaluación necesita ser pensada como un *“proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos, establecidos en un estándar o un resultado del aprendizaje”* (Hagar, Athanasou y Gonczi, 1994, Citado en Mcdonald, Boud & Gonczi, 1995, p 123). Según McDonald et al (1995), la evaluación es el proceso más vital de la formación profesional ya que con un sistema de evaluación de alta calidad los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados. Desde esta perspectiva de evaluación se decide indagar acerca de: La Evaluación desde el “memorizar definiciones formulas o contenidos”, “generación de ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos”, “aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos” y “consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones”.

En este orden de ideas, el “memorizar definiciones formulas o contenidos” está enmarcado dentro de la evaluación de hechos o datos, es decir, del aprendizaje factual. Dentro de este modelo evaluativo



Recursos Didácticos	Uso de los Recursos Didácticos – Características	Estrategias desde la dimensión de la Didáctica – Docentes
Tablero	Ayuda Tradicionalista <ul style="list-style-type: none">• El uso pertinente de este recurso depende de la circunstancia• Ayuda a los estudiantes a realizar seguimiento a la clase	<ul style="list-style-type: none">• Sistematización y Orden.• Expresión oral y corporal
Guías de Trabajo Y lecturas	Dispositivos para la Experiencia Viva en otros <ul style="list-style-type: none">• Brindan ejemplos a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de formular preguntas y guías para análisis de las lecturas.• Capacidad de análisis Vivencial.• Capacidad de seleccionar la bibliografía pertinente.• Capacidad de hacer seguimiento a lecturas.• Capacidad de interpretación de análisis, de crítica.
Recursos Tecnológicos	Dispositivos Automatizantes y Dramatizantes Simula situaciones	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad y confianza para el manejo del computador.• Capacidad de selección de material audiovisual.• Tener conocimiento del software de aplicación.• Conocimiento de los medios virtuales.• Entender la pertinencia del uso de los medios virtuales.• Capacidad de conocer teóricamente un fenómeno y posteriormente abordarlo en un contexto de experimental (laboratorio).
Ambientes Virtuales	Entornos Informáticos, Digitales e Inmateriales	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la pertenencia del uso del Internet.• Reconocer las ventajas pedagógicas de la educación virtual.

Fuente: Matriz de Resultados

se tienen en cuenta algunas estrategias y técnicas formales de evaluación como las pruebas de respuesta breve y de complementación. También llamadas de afirmación incompleta, en esta categoría las preguntas se responden mediante una palabra, frase, número o símbolo, distinguiéndose las de complementación, por la manera como se presenta el contexto. Se usa cuando se quieren examinar ciertos objetivos que implican memorización de datos, como terminología, eventos específicos, principios.

La “generación de ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos” se agrupa dentro de las estrategias evaluativas del conocimiento conceptual dentro del cual debe existir una evaluación de conceptos. El aprendizaje conceptual cuenta con la característica de adquirirse relacionando los conceptos con los conocimientos pre-

vios, es decir, la enseñanza de conceptos sólo podrá ser eficaz si se parte de estos últimos y se logra activarlos y conectarlos adecuadamente con el material de aprendizaje.

El “Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos” como modelo de evaluación se encuentran las técnicas y estrategias formales de evaluación como las pruebas de ejecución. Las cuales consisten en el diseño de una actividad real o simulada en donde los discentes ejecutan las habilidades técnicas o aplican conocimientos aprendidos. Estas pruebas son útiles para evaluar contenidos procedimentales, plantean situaciones menos artificiales que las pruebas escritas y evalúan en contextos muy próximos a los reales.

El “consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones” propone un



modelo evaluativo que utiliza técnicas y estrategias semiformales como: Ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase. Esto se hace con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución de los discentes, se pueden realizar de manera individual o en situación de aprendizaje cooperativo, pretende dar a los alumnos la oportunidad para que profundicen sobre determinados conceptos o procedimientos de manera que logren aplicarlos, reflexionarlos o discutir sobre ellos; tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase. Estas pueden ser desde ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados hasta trabajos de investigación, etc.

A partir de estos modelos evaluativos, se indagó acerca de la aplicación de estos en los programas curriculares de las facultades de Administración y Ciencias Exactas y Naturales.

De acuerdo a la indagación realizada en los programas curriculares objetos de estudio, es posible evidenciar la poca innovación que se tiene en la evaluación del aprendizaje factual; las practicas cotidianas de evaluación demuestran el uso tradicional de la evaluación escrita.

Desde la perspectiva del aprendizaje factual, la dimensión de evaluación recomienda desarrollar nuevas prácticas de evaluación que puedan llegar a ser mucho más efectivas que las que actualmente se vienen desarrollando dentro de este campo. Con relación a esto, se deben desarrollar estrategias que apunten al desarrollo de competencias de los docentes en el campo de la evaluación que les brinden a éstos las herramientas para la implementación de diferentes modelos evaluativos de acuerdo a los contextos de aprendizaje en el que se encuentre el estudiante.

5. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se formuló un diseño flexible, emergente y participativo. Flexible, porque un diseño no puede ser estático, sino que puede variar en función de las acciones que se llevan a cabo (Ferrerres, 1997). Las decisiones están abiertas a cuantas modificaciones sean necesarias en función de las exigencias del proceso de investigación; emergente, porque se desarrolla y evoluciona a lo largo de la investigación

Modelos Evaluativos	Modelos Evaluativos Perspectiva Teórica	Prácticas cotidianas
Memorizar definiciones, fórmulas o contenidos	Evaluación del Aprendizaje Factual	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones Escritas. • Exámenes Escritos y Orales.
Consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones	Evaluación Semi informal	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de discusión. • Trabajos Prácticos de Investigación. • Consulta bibliográfica. • Ensayos • Exposiciones • Conversatorios y debates • Análisis de casos con sustentaciones
Generar ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos	Evaluación del Aprendizaje Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Tormenta de ideas. • Mesas Redondas. • Sustentaciones. • Dialogo de saberes
Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos.	Evaluación de Contenidos Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de simulación • Aplicación de modelos. • Informes de visitas empresariales. • Investigación de campo.

Fuente: Matriz de Resultados



Modelos Evaluativos	Modelos Evaluativos Características	Estrategias desde la dimensión de Evaluación – Competencias Docentes
Memorizar definiciones, fórmulas o contenidos	Evaluación del Aprendizaje Factual Evalúa cifras, hechos, datos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para determinar los logros de los estudiantes e identificar problemas para proporcionar apoyo adicional a los estudiantes. • Dominio y pleno conocimiento de los objetivos y conocimientos de las asignaturas que imparte.
Consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones	Evaluación Semi informal Ejercicios y practicas en clase	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para propiciar el trabajo independiente y contribuir a la consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.
Generar ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos	Evaluación del Aprendizaje Conceptual El estudiante relaciona conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para elaborar en forma adecuada y de acuerdo de al tipo de aprendizaje, la evaluación. • Creatividad y habilidad para aplicar la evaluación no formal. • Habilidad para el mejoramiento del proceso mediante la comprensión del mismo y la búsqueda de soluciones a través de la reflexión, el compromiso, el dialogo, la participación y la cualificación de los sujetos que la realizan.
Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos.	Evaluación de Contenidos Procedimentales El estudiante simula situaciones reales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para hacer análisis retrospectivo acerca de los procesos, programas o productos acabados a fin de determinar de modo fundamental la utilidad y eficiencia del proceso, por lo general en comparación con otros. • Capacidad para evaluar de acuerdo a las competencias

Fuente: Matriz de Resultados

Guba (1989); citado por Meneses (2007, p 331); participativo, porque cada una de sus fases que se llevaron a cabo, se realizaron entre todos los miembros del equipo de investigación y entre los implicados. El diseño de la investigación sirvió para concretar sus elementos, discutir cada uno de sus apartados y, al mismo tiempo, para “delimitar”, inicialmente, la investigación.

5.1 Desarrollo de la investigación

La primera parte la investigación, respondió a la realización de tres acciones claramente definidas.

A-Construcción de Referente Teórico: identificación de categorías y conceptualización

B-Diseño de Instrumentos y Recolección de Información: Tales como, docu-

mentos de los programa asignatura⁸ de cada uno de los pregrados.

C-Análisis de Información: construir una matriz llamada “*Matriz programa asignatura*”, en la cual quedo consignado por dimensión y de acuerdo a los ítem analizados, las diferentes prácticas que se encuentran consignadas en los programas asignatura a nivel de pedagogía, metodología, didáctica, evaluación y formación.

8 El programa asignatura, es un documento escrito entregado al inicio de semestre por parte del profesor a los estudiantes; dicho documento contiene los temas y sub. temas a desarrollar en el trascurso del semestre, los objetivos de la asignatura, formas de evaluación, metodología y bibliografía. El programa asignatura permite al estudiante contextualizarse respecto a la asignatura que cursará y realizar seguimiento continuo al cumplimiento de los objetivos



Es importante resaltar que en cada una de las dimensiones investigadas (Pedagogía, Metodología, Didáctica, Evaluación y Formación), fueron analizadas alrededor de unos ítems; dichos ítems fueron:

Dimensión de Pedagogía – Ítems: a). Transmisión y fijación de conocimiento; b). Construcción de conocimientos desarrollando el pensamiento y la creatividad; c). Creación de ambientes adecuados para que el alumno aprenda según sus capacidades y expectativas y d). Conocimiento del entorno para aplicar lo aprendido y desarrollar competencias

Dimensión de Metodología – Ítems: a). Exposición de temas y clases magistrales; b). Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos; c). Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno y d). Originadas de las experiencias vividas por el estudiante.

Dimensión de Didáctica – Ítems: a). Tablero; b). Guías de trabajo y lecturas; c). Recursos tecnológicos (Proyector multimedia, proyector de acetatos, videos) y d). Ambientes virtuales (Chat, aulas virtuales, correo electrónico, otros)

Dimensión de Evaluación – Ítems: a). Memorizar definiciones, fórmulas o contenidos; b). Consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones; c). Generar ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos y d). Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos.

Dimensión de Formación – Ítems: a). Desarrollar competencias académicas y el potencial intelectual; b). Construir conocimientos para desarrollar el potencial social; c). Desarrollar la personalidad, autonomía, el potencial afectivo y los valores personales y d). Permitir aplicar el conocimiento para desempeñarse en su medio laboral.

5.2 Diseño metodológico y trabajo de campo

Se emplearon, las siguientes técnicas para la recolección de información: entre-

vistas semi estructuradas, encuestas, y revisión documental. Esta diversidad de técnicas en una investigación de alto alcance constituye una garantía de calidad, validez y confiabilidad en la investigación realizada.

Con relación al trabajo de campo en esta fase se pone la puesta en acción del diseño de investigación. Abarcó todo el trabajo y tuvo como objetivo la obtención de los datos en función de los objetivos propuestos, por lo que se hizo necesario el desarrollo de las siguientes acciones:

- Recogida de información mediante los instrumentos propuestos
- Participación en el proceso de investigación
- Favorecer procesos de discusión con los sujetos implicados, trabajo que se refleja en los diálogos propuestos a través de los conversatorios.

5.3 Definición de las técnicas y la elaboración de instrumentos

La guía diseñada para la encuesta a estudiantes se estructuró con base en categorías previas, que recogían la intencionalidad del estudio y que posibilitaron el acceso a la información sobre las estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas, evaluativas y de formación utilizadas en el aula de clase por parte de los docentes.

El trabajo de campo de la investigación, se enfocó en aplicar una encuesta a los estudiantes de los pregrados pertenecientes a los programas de Administración de Empresas ciclo diurno y nocturno, Administración de Sistemas Informáticos, Gestión Cultural y Comunicativa, Matemáticas e Ingeniería Física. Debido a la naturaleza de la investigación, fue necesario dividir a los estudiantes de las carreras en estratos para lograr un proceso de recolección de información adecuado, obteniéndose la muestra mediante la técnica del muestreo aleatorio estratificado.

Con relación a la aplicación de los instrumentos y análisis de los datos cua-



litativos se programó la realización de un panel con informantes claves en el cual se invitó a los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales, que habían obtenido las mejores calificaciones en el proceso de evaluación docente que hace la Universidad, con este panel moderado se pretendió indagar sobre las estrategias y prácticas que utilizaban dichos profesores, desde la preparación hasta el desarrollo de sus clases. Posteriormente se llevó a cabo un conversatorio en el cual se invitaron a los Directores de Departamento, Directores de Carrera y el Director Académico de la Universidad para que dialogaran respecto a las estrategias metodológicas, pedagógicas, didácticas, evaluativas y de formación empleadas en sus Departamento. Con relación a los docentes y la aplicación de la guía de entrevista se determinó que era necesario realizar entrevistas semi estructuradas con profesores de cada una de las carreras de interés para la investigación, con el fin de complementar la información; se decidió entrevistar a dos profesores por carrera.

A partir del proceso de categorización, se dio paso al proceso de complementación de información por los investigadores; la complementación fue realizada con todos los insumos obtenidos: Matriz programa asignatura, cuadro de resultados estadísticos, entrevistas semi estructurada a los docentes, panel con informantes clave y conversatorio; con este proceso de complementación final se buscaba relacionar la información obtenida y realizar los respectivos análisis e interpretaciones.

Del resultado de este proceso se obtiene una *Matriz de resultados finales*, donde se logra determinar las características de los procesos pedagógicos, metodológicos, evaluativos, didácticos y de formación que se llevan a cabo en los pregrados de interés para la investigación en cada una de las dimensiones analizadas; se infirieron las competencias estudiantiles

y docentes que se desarrollan y que se tienen para poder llevar a cabo las prácticas que en cada una de las dimensiones se encontraron.

6. Hallazgos importantes

Existe un desconocimiento por parte de los profesores de lo que es la práctica pedagógica, del significado que ella contiene en el proceso de formación de los estudiantes, y por el contrario se privilegia la transmisión de conocimientos y de evaluación en la indagación de los contenidos, como testimonio inobjetable la presencia de la clase magistral y el uso del tablero, en un ejercicio de dominancia.

Muy a pesar de los avances en las TIC's, éstas no son de un uso importante dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, o dicho de otro modo, que comparte el grupo de diálogos de saberes, hecho este que demarca distancias con los estudiantes en el sentido mismo que estos son cada vez más informatizados, o más dependientes de los recursos tecnológicos, como el chat, blogs, virtualidad y otros.

Otro hecho significativo que arroja esta investigación, es el descuido que se presenta en la elaboración de los diferentes programas asignatura que fueron estudiados, ya que en dichos programas que son los que finalmente se entregan a los estudiantes, no describen claramente la pedagogía que se busca desarrollar, la metodología que se hace en el desarrollo mismo del curso, los recursos didácticos son poco mencionados y sólo hay mayor presencia de la forma evaluativa, ya que es la parte que más preocupa a los estudiantes.

Los programas curriculares de la facultad de administración privilegian un enfoque de tipo saber hacer en contexto, vivencial, participativo y grupal ello caracteriza estas prácticas como un enfoque constructivista dentro del cual se forman competencias a partir de acciones entre grupos y relaciones entre sus miembros.



No se percibe por parte de los profesores, un conocimiento claro de lo que es un proceso de formación por competencias, y de que manera ellos pueden llevarlo a cabo, es más un proceso intuitivo y de buenas intenciones.

Desde la Dimensión de Formación, los programas curriculares analizados muestran un mayor interés de acuerdo a sus prácticas cotidianas de formación a desarrollar acciones centradas en la transmisión de conocimiento y práctica de estos lo cual centra sus objetivos de formación en el desarrollo de competencias para el saber y competencias para el hacer.

De acuerdo a la perspectiva teórica abordada, la formación no es asumida desde una visión integral, pues se están abandonando aspectos clave para en la formación del ser humano.

Los actuales hallazgos en la presente investigación demuestran la desfocalización de las estrategias de formación dentro de los programas curriculares analizados con respecto a la concepción de formación integral manejados a nivel institucional. Sin embargo cabe mencionar que dichos programas se encuentran caracterizados por desarrollar una educación tecnocrática donde prevalecen los saberes instrumentalistas lo cual puede incidir directa o indirectamente en el desarrollo de los objetivos de formación.

De acuerdo a la indagación teórica realizada en la Dimensión de Pedagogía es posible identificar el poco desarrollo que tienen las prácticas pedagógicas que fomentan el pensamiento y la creatividad en los estudiantes.

Desde la dimensión de pedagogía se identifica que los programas curriculares analizados muestran mayor focalización de sus prácticas cotidianas en actividades de transmisión y fijación de conocimiento por medio de prácticas expositivas, ellas están centradas fundamentalmente en la dirección y conducción del trabajo por parte del docente y por esta razón su organización, acción, desarrollo y verifica-

ción del trabajo realizado, constituyen la responsabilidad de la labor del profesor.

Dentro de los programas curriculares analizados se hace necesario implementar prácticas pedagógicas que apunten no solo a las transmisión y fijación del conocimiento y a la práctica de este si no también es necesario abordar desde un enfoque constructivista el desarrollo de la creatividad del estudiante, pues a partir de esto es donde se pueden generar competencias.

Los docentes de los programas curriculares analizados, demuestran un desconocimiento significativo acerca de la utilización de nuevas metodologías que motiven al estudiante al desarrollo de su capacidad investigativa como también de metodologías constructivistas que tengan en cuenta la experiencia del estudiante en el desarrollo de su aprendizaje.

Fue posible evidenciar la subutilización de los ambientes virtuales de aprendizaje; recursos didácticos como el tablero, las lecturas y los recursos tecnológicos presentan niveles de utilización altos quedando totalmente opacado el uso de los ambientes virtuales.

7. Recomendaciones para la Universidad

Se debe fortalecer las dimensiones de formación, pedagogía, metodología, didáctica y de evaluación, desde los principios de la reforma académica; esto implica un conocimiento expreso y claro de cada uno de ellos y transformarlos en el proceso de diálogo de saberes.

Se recomienda que los profesores que tienen una buena calificación en la evaluación de cursos y docentes y los que son distinguidos como docentes meritorios, transfieran dichas prácticas al resto de profesores, de múltiples formas, como: plan padrino, conversatorios, testimonios, foros y otros.

Con relación a la realidad pedagógica abordada en los programas curriculares analizados, se recomienda realizar esfuerzos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas actuales, las cuales deben implementarse desde una perspectiva lúdica con el fin de desarrollar el pensamiento y la creatividad de los estudiantes. Para el diseño y desarrollo de estos métodos, en los docentes se deben desarrollar competencias en el campo de la lúdica y la creatividad que les permitan diseñar métodos pedagógicos que equilibren la formación de los estudiantes.

Desde la dimensión pedagógica y de formación es recomendable iniciar esfuerzos en repensar la práctica pedagógica en el ámbito universitario con miras a equilibrar la formación por competencias, ello desde lo que Nussbaum (2008) llama una “educación humanística” en la cual se configuren en la metodología cotidiana elementos que promuevan el pensamiento crítico tanto en docentes como en estudiantes.

Se evidencia la poca innovación que se tiene en la evaluación del aprendizaje factual; las prácticas cotidianas de evaluación demuestran el uso tradicional de la evaluación escrita. Desde la perspectiva del aprendizaje factual, la dimensión de evaluación recomienda desarrollar nuevas prácticas de evaluación que puedan llegar a ser mucho más efectivas que las que actualmente se vienen desarrollando dentro de este campo.

Al considerar la realidad epistemológica en la cual se encuentran inmersos los programas curriculares de las dos facultades estudiadas, se recomienda que el futuro modelo de competencias conserve un equilibrio entre lo que en este documento de abordó como proyecto operativo y proyecto académico, pues aunque los programas presentan diferencias por su misma epistemología, ninguno de ellos puede enfocarse en una sola perspectiva de competencia ya que las dos contribuyen a lo que actualmente dentro de la universidad se concibe como competencia.

Bibliografía

- Barnett, Ronald. (2001). *Los Límites de la Competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Bruner, Jerome. (1968). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Campo, Rafael; Restrepo, Mariluz. (1999.) *Formación Integral: Modalidad de Educación Posibilitadora de lo Humano*. Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chomsky, Noam. (1997). *Problemas Actuales en Teoría Lingüística: Temas teóricos de gramática generativa*. México: Siglo XXI Editores
- De Miguel, Mario. (2005). *Texto Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias*. Universidad de Oviedo.
- Ferreres, Vicente. (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos- tau.
- Freire, Pablo. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Mexico: Segda Editores S.A.
- Gardner, Howard. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Mexico. Fondo de Cultura Económica
- Gomez, Jairo Hernando. (2003) *La Formación de los sujetos sociales en la escuela. Revista Colombiana de Educación*. n° 45, p 186 Bogotá.
- Gonzales, Luis Eduardo; Larrain, Ana Maria. (2006) *Formación universitaria basada en competencias. Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Universidad del Norte.



- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- Herrera, Miguel Ángel. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 38/5. p 2-19.
- Iplant, Jeronima. (1998). *El concepto de "Bildung" en el Neohumanismo Alemán*. Hergue: Editora Andaluz.
- Meneses, Gerardo. (2007). *Diseño y fases de la investigación*. Universitat Rovira i Virgili.
- Méndez, Raizabel; De Jesús, María Inés; Andrade, Raiza; Martínez, Don Rodrigo. (2007). Didáctica: Docencia y Método. Una Visión Comparada entre la Universidad Tradicional y la Multiversidad Compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, n° 012, pp. 9-29.
- McDonald David; R; Boud, John Francais; Gonczl Andrew. (1995). *Nuevas Perspectivas sobre la evaluación*. París: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *VISION 2019-EDUCACION propuesta para discusión. Documento #4*. Bogotá.
- Miñana, Carlos. (1999). Pensar la docencia como proyecto. Hacia una docencia más reflexiva. IV Congreso de profesores de la Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 3 de Febrero de 2008. En http://www.una.edu.co/red/docs/pensar_docencia_proyecto.pdf.
- Mondragón, Hugo. (S.F.). Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo. Asesor Pedagógico. Vicerrectoría Académica. Universidad Javeriana de Cali. Colombia. Consultado el 5 de marzo de 2008. En http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportales.puj.edu.co%2Fdidactica%2FSitio_Docencia%2FContenido%2FDocumentos%2FFPrcticas_pedagogicas.doc&ei=q4UyT4qRCZPgggfllyxAW&usq=AFQjCNEA-o9O8w-17Sgww9bjJefJmoaXxg
- Nussbaum C. Martha. (2001). *El Cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum C. Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Kntz Editores.
- Nussbaum C. Martha. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Madrid.
- Palacios, Marco. (2003). *Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional: Propuesta del rector Dr Marco Palacios*. Bogotá: Rectoría.
- Restrepo, Eduardo. (2005). *Pedagogía, Didáctica, Educación; Elementos; Propuesta de Autoformación*. Pereira Colombia: Comunicación Gráfica.
- Rodríguez, José Gregorio. (2001). *El Estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Colombia*. Capítulo V. El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Buenos Aires: UNESCO.
- Rodríguez, S. Hernando. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*. Revista facultad de ciencias económicas: investigación y reflexión. Vol XV n° 001.
- Salinas, Jesús. (1999). *Enseñanza Flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N°10.
- Samarach, Francisco. (1964). *Obras Completas de Aristóteles*, Traducción Madrid: Editorial Aguilar. Citado por Rodríguez, S. Hernando (2007) El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista facultad de ciencias económicas: investigación y reflexión. Vol XV n° 001
- Spiegel, Alejandro. (2006). *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Torres, Edgar. (2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*, *Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE*. Bogotá. Editorial Alejandría Libros.
- Universidad Nacional de Colombia – UNC. Vicerrectoría Académica. (2004). *La reforma académica que requiere la Universidad Nacional de Colombia*. Rectoría. Bogotá: Unibiblios.
- Universidad Nacional de Colombia – UNC (2005a). *La reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia preguntas y respuestas*. Bogotá: Rectoría, 2005a.



- Universidad Nacional de Colombia – UNC (2005b). *Reforma Académica: ¿En qué va el debate?* Bogotá: Unibiblios, 2005b.
- Vega, Leoncio. (2002). *Claves de la Educación Social en Perspectiva Comparada*. Salamanca: Editorial Hespérides.
- Villada, Diego. (1997). *Evaluación integral de los procesos educativos*. Manizales: Artes Gráficas Tizán.
- Villada, Diego. (2001). *Introducción a las Competencias*. Manizales: Artes Gráficas Tizán.
- Villada, Diego. (2005). *Currículo por Competencias*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
- Villada, Diego. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma.
- Yañez, Jaime; Fonseca, María Angélica. (2005). Teorías y narraciones sobre la educación moral. *Revista Colombiana de Educación*, N° 18.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2005). Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela. Conferencia pronunciada en la Universidad Javeriana de Cali el 9 de Febrero de 2005.