

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

EL DESARROLLO EDUCATIVO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN



Msc. Gloria Cristino Arce Norvæz¹

¿Tú verdad? No, la Verdad. Y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela.

Antonio Machado

RESUMEN

El problema por investigar debe concebirse a través de preguntas que se resolverán durante el proceso de investigación. Considerar que cada problema requiere de un análisis en particular; de una pregunta concreta sobre el aspecto de la investigación; ésta debe precisar la hipótesis por verificar y confrontar en el estudio; por último las preguntas deben formularse considerando los contextos temporales y espaciales del estudio por efectuar.

PALABRAS CLAVES

IDEPI, Investigación, Aspectos de la Investigación. Eje de Aprendizaje, Propuestas investigativas.

ABSTRACT

The problem to investigate must be conceived through questions that will be solved during the investigation process. To consider that each problem requires a particular analysis; of a concrete question on the aspect of the investigation; this must need the hypothesis to verify and to confront in the study; finally the questions must be formulated considering the times and space contexts of the study to carry out.

KEY WORDS

IDEPI, Investigation, Aspects of the Investigation. Axis of Learning, research Proposals.

Fecha de recepción del artículo: 25 de marzo de 2008.

Fecha de aceptación del artículo: 21 de abril de 2008.

¹ Docente Investigadora de la Universidad Libre.

INTRODUCCIÓN

La etimología del término "investigación" proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios). De ahí el uso del término en el sentido de "averiguar o describir alguna cosa". La investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos o fenómenos, relaciones o leyes de un determinado ámbito de la realidad. Y esta realidad la enfrenta el hombre: día a día debe resolver problemas y frente a ellos se interroga sobre el por qué, cómo y para qué, con esta indagación sobre las cosas.

Se puede considerar una indagación que:

- Hace una búsqueda de algo para recoger nuevos conocimientos de fuentes primarias que permitan enriquecer el acervo de una ciencia o una disciplina.
- Permite adquirir conocimientos de un aspecto de la realidad sin un objetivo teórico. (antecedente).
- Exige comprobación y verificación del hecho o fenómeno que se estudia mediante la confrontación empírica.
- Trasciende las situaciones o casos particulares para hacer inferencias de validez general.
- Es una exploración sistemática a partir de un marco teórico en el que encajan los problemas o las hipótesis como encuadre referencial.
- Utiliza una serie de instrumentos metodológicos para obtener datos, registrarlos y comprobarlos.
- Se registra y expresa en un informe, documento o estudio.

1. ASPECTOS PARA Y EN LA INVESTIGACIÓN

Se puede definir la investigación entendida como gran idea, eje, o fuerza, es un proceso general de producción del conocimiento, basado en el tratamiento de problemas, que se fundamentan tanto

en el pensamiento cotidiano, como en el pensamiento científico, que se perfecciona progresivamente en la práctica, en interacción dialéctica y dialógica con el desarrollo del individuo y que persigue unos fines educativos determinados, en el marco del Modelo Pedagógico-Didáctico Interdisciplinario-MPD².

Elección y enunciado del Problema que motiva:

- La descripción del problema.
- Definir al sujeto y el objeto de la investigación.
- Delimitaciones de teoría, tiempo, espacio y alcances.
- Justificación de la investigación.
- Viabilidad.
- Objetivos de la investigación.
- Establecimiento de preguntas de investigación

Estructuración de un Marco Teórico que:

- Orienta sobre el conocimiento del tipo de investigación.
- Amplía el horizonte de estudio, pues da opciones de puntos de vista.
- Conduce al establecimiento de hipótesis.
- Inspira líneas de investigación.
- Prevé la manera de interpretar los datos provenientes de la investigación.
- Advierte los conceptos explícitos e implícitos del problema.
- Sugiere conceptualizaciones específicas operacionales.
- Relaciona las teorías y los conceptos adoptados.
- Permite el análisis teórico del cual se desprenden las hipótesis; y

² Ph.D SIERRA CUERVO, Héctor Guillermo. La investigación como método de enseñanza-aprendizaje. Rector Seccional de Cúcuta Universidad Libre.

- Visibiliza las conclusiones de las implicaciones de la teoría con el problema.

Establecimiento y construcción de la Hipótesis que vehiculiza la teoría y la práctica entre:

- El objeto de estudio, al cual se denomina unidad de análisis.
- Las variables, que se conocen como propiedades de las unidades del análisis.
- La relación de los términos lógicos que unen los objetos con sus propiedades.

Prueba de la Hipótesis a través de:

- La selección de la técnica, y
- La recolección de la información.
- Resultados y publicación mediante un informe de investigación, porque la difusión extensa de los resultados está implícita en la investigación.
- Propuestas derivadas del estudio y encontrar soluciones viables a la problemática que dio origen al estudio.

2. CLASES DE INVESTIGACIÓN

1. **Holística:** presenta las fases exploratoria, descriptiva, comparativa, analítica y explicativa, predictiva y proyectiva, interactiva, conformatoria y evaluativa.
2. **Histórica:** trata de la experiencia pasada, describe lo que era y representa una búsqueda crítica de la verdad que sustenta los acontecimientos pasados.
3. **Descriptiva:** admite trabajar sobre realidades de hecho y presenta una interpretación correcta, e incluye encuestas, casos exploratorios, casos causales, casos de desarrollo, casos predictivos, casos de conjuntos, y casos de correlación.
4. **Experimental:** consiste en la manipulación de una (o más) variables experimentales no comprobada(s), en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa

se produce una situación o acontecimiento en particular.

5. **No-experimental:** el investigador se limita a observar los acontecimientos sin intervenir en los mismos; horizontal o longitudinal cuando se extiende a través del tiempo dando seguimiento a un fenómeno, o puede ser vertical o transversal cuando apunta a un momento y tiempo definidos.
6. **De campo:** distingue el lugar donde se desarrolla si las condiciones son las naturales en el terreno de los acontecimientos de campo, como son las observaciones en la escuela, las encuestas a los empleados de las empresas, el registro de datos relacionados con el objeto de estudio.
7. **De laboratorio:** crea un ambiente artificial, para realizar la investigación, sea un aula o laboratorio.
8. Según la disciplina que se investiga, en el quehacer académico (filosófico, social, de las ciencias básicas), en que se desarrolla la ciencia; pero la investigación científica no tiene diferencias sustanciales; sí éstas se dan sería en el contexto ontológico, porque no hay diferencias metodológicas radicales sino diferencias que provienen del objeto de estudio.
9. **Etnográfica** relevante en los campos antropológico y social, concebida como la ciencia que estudia, describe y clasifica las culturas o pueblos. Se ha utilizado para agrupar todos aquellos estudios descriptivos que, dentro de la metodología cualitativa, proporcionan una imagen de la vida, del quehacer, de las acciones, de la cultura de grupos en escenarios específicos y contextualizados.

Castillo Lupemar (1984) sobre "Situaciones Sociales y Observación Participante" puntualiza acertadamente lo que es el escenario de una situación socio-educativa. Escenario representa lo que es el espacio físico, en donde actores o participantes comparten una actividad, un quehacer, al realizar ciertas acciones. Estos tres elementos: escenario, participantes y actividades interrelacionados se ubican en un determinado contexto. Contextualizar en la investigación etnográfica va mucho más allá del escenario, del ambiente, incluye historia, costumbres,

lenguaje, ideología, cultura, en un ambiente de interacción social natural.

3. LA INVESTIGACIÓN COMO EJE DE APRENDIZAJE

Así lo argumenta el doctor Héctor Guillermo Sierra Cuervo, en su artículo sobre *La Investigación Como Método de Enseñanza-Aprendizaje*:

1. **La investigación como eje del aprendizaje autónomo del estudiante:** Partiendo del supuesto de que el estudiante aprende por interacción entre sus concepciones y las nuevas informaciones que la realidad educativa (institucional) le va planteando, es evidente que la realidad escolar obliga continuamente a abordar y resolver situaciones novedosas y conflictivas, problemas en último término. Estas situaciones se aparecen al estudiante caracterizadas por rasgos como la ambigüedad, la incertidumbre, la abundancia e indiferenciación de informaciones, etc. La perspectiva investigativa resulta, en este caso, la más adecuada para abordar estas situaciones propias del ámbito institucional en general. Y ello es, así mismo, aplicable al trabajo con problemáticas más estrictamente académicas.

Adoptar el principio de investigación implica, desde la perspectiva de análisis de aprendizaje, determinadas decisiones y orientaciones en lo que respecta a las problemáticas básicas del currículo, especialmente sobre qué tienen que aprender los estudiantes (lo que está imbricado con el qué enseñar) y sobre qué pautas deben orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. **La investigación como marco orientador de la actuación del maestro:** La Investigación aparece como marco orientador de la actuación del maestro, no sólo por la conexión entre la tarea básica del maestro (enseñar) y la tarea básica del estudiante (aprender), sino también porque la Investigación debe presidir el conjunto de la labor profesional, especialmente al planificar, dar respuesta y valorar las problemáticas principales del currículo: decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar, etc.; según ello, el maestro orienta el conjunto de sus tareas profesionales

como un supuesto de trabajo fundamentado en la investigación y sujeto a revisión en función de los datos e informaciones que su disposición investigativa sobre su propia labor le va reportando. No se trata de plantear una tarea de investigación en paralelo a su actividad docente-pedagógica, sino de adoptar una perspectiva global y constante de investigación en el desempeño de sus propias actividades.

En efecto, el maestro también afronta continuamente situaciones ambiguas, dificultosas, no resolubles de forma directa y rutinaria; problemas, en definitiva, cuya definición y proceso de solución pueden ser facilitados desde una perspectiva investigativa. Así, a semejanza del proceso constructivo descrito para el aprendizaje del estudiante, también la tarea del maestro dispone para orientar su intervención y las nuevas informaciones que la realidad en que interviene (aula como sistema) le va aportando. La perspectiva investigativa facilita el procesamiento de éstas nuevas informaciones por parte del docente y su integración progresiva a un modelo conceptual nuevo en continua reestructuración.

Interiorizar este planteamiento exige la adopción de una nueva concepción del rol del maestro en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en el sistema institucional educativo, lo que ha de tener importantes repercusiones en la toma de decisiones respecto del currículo. Esta perspectiva supone, en definitiva, una alternativa frente al inmovilismo y al mecanicismo en la que puede caer la práctica docente-pedagógica, pero también frente al espontaneísmo en el análisis de la misma.

3. **La investigación como perspectiva básica del diseño y desarrollo curricular:** El proyecto curricular en su conjunto debe responder al principio de investigación. Un planteamiento investigativo del currículo concebido como marco de referencia y ayuda en la planificación, desarrollo y evaluación de las tareas de enseñanza-aprendizaje implica considerarlo como una "hipótesis de trabajo" sometida a investigación, es decir, como un proyecto que, aun estando suficientemente elaborado como para poder ser puesto en ejecución, es sometido a continua reelaboración y redefinición –reformulación, en último término–, a

partir de las informaciones proporcionadas por la propia investigación acerca de su funcionamiento. Este enfoque investigativo permitirá mantener abierto, flexible y vivo un proyecto de trabajo que la propia dinámica académica suele tender a anquilosar.

4. **La investigación como proceso generador del conocimiento pedagógico-didáctico:** La investigación es también el proceso básico generador del conocimiento pedagógico-didáctico, en cuanto que dicho conocimiento no procede de aportaciones más o menos conexas, de diversas fuentes académicas, sino que se genera en un ámbito propio como resultado de la investigación educativa. Así, el conocimiento pedagógico-didáctico en continuo proceso de construcción, se nutre de los resultados de la investigación educativa, en general, especialmente la desarrollada por equipos interdisciplinarios, con participación de expertos y profesores en ejercicio, así como también de los resultados de la investigación desarrollada por los profesores en el contexto del aula.

En efecto, las conclusiones de las experimentaciones e innovaciones desarrolladas por los propios maestros en sus aulas deberán incorporarse al desarrollo curricular, desde una perspectiva investigativa. Este planteamiento abre por una parte una interesante vía de formación del profesorado, vinculada a la innovación y experimentación curricular y con referencia en la investigación educativa.

4. GRUPO IDEPI COL · 0017863

INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO PEDAGÓGICO EN INGENIERÍA³

IDEPI, en primera instancia busca continuar apoyando el desarrollo institucional desde la perspectiva de los procesos de construcción de conocimiento para fortalecer el compromiso que tienen la Facultad y la Universidad frente a la sociedad del conocimiento con respecto a los estándares de calidad y la competitividad sana en y por la educación superior; y

³ Docentes e investigadores Rodrigo Velásquez Giraldo y la autora.

por otra parte busca potenciar la capacidad intelectual y científica de la educación ingenieril al apoyar de manera leal e incondicional los procesos formativos para un ingeniero integral; fortaleciendo los campos propiamente disciplinares, además de su perfil sociohumanístico, intelectual, creativo y pedagógico, que se constituyen en objeto particular de análisis y estudio.

5. DOS MODELOS INVESTIGATIVOS

5.1 ¿CUÁL ES EL HORIZONTE SEMIÓTICO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO?

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Habría desconocimiento o desidia del concepto, uso y aplicación de las competencias pedagógicas por parte de los docentes en el contexto académico universitario porque se han observado los siguientes parámetros:

- La evaluación NO responde al modelo pedagógico de créditos académicos.
- La calidad académica podría ser afectada porque no se aplican competencias pedagógicas en el contexto académico.
- Al parecer en la selección NO se contemplan estas competencias pedagógicas.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es el horizonte de las competencias pedagógicas en el contexto académico universitario?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 GENERAL

Identificar el horizonte de las competencias pedagógicas en el contexto académico universitario.

1.3.2 ESPECÍFICOS

Definir qué es una competencia pedagógica.

Advertir qué conlleva una competencia pedagógica.

Establecer los niveles de desarrollo de las competencias pedagógicas.

Evaluar el mayor o menor grado de competencias pedagógicas aplicadas en el contexto académico.

Buscar y obtener información sobre los horizontes de las competencias pedagógicas en el contexto académico universitario.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es importante porque permitirá, por una parte diagnosticar los niveles de uso y aplicabilidad de competencias pedagógicas en su quehacer pedagógico-didáctico y curricular; y por otra parte, advertir la importancia que éstas tienen para propender por la calidad de los procesos pedagógicos y responder así al modelo propuesto que va a redundar en la excelencia de los futuros egresados que se desempeñarán en el sector sociocultural-empresarial, porque éstos deberán comprometerse de manera competente y competitiva de acuerdo con las exigencias de la sociedad globalizada del conocimiento.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Gabriel Restrepo plantea: ¿Qué se quiere decir cuando se habla de educación integral? ¿Puede evaluarse el carácter integral de la educación? ¿Qué significa evaluar algunas competencias en relación con el ideal de una educación integral?

La respuesta a estas preguntas no es nada fácil. Ante todo, como sucede con los valores, más allá de cierta apariencia de acuerdo emergerán las diferencias, porque nunca será fácil llegar a acuerdos sobre fines últimos. Por ejemplo, hace algún tiempo Benjamín Bloom definió unos objetivos de la educación y trazó una taxonomía para precisar indicadores de cada uno de ellos (Bloom, B. 1973). El autor resumió

los objetivos de la educación en tres componentes: desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

Las preguntas sobre estos componentes serán: ¿Qué se entiende por cada uno de ellos? ¿Cómo se relacionan unos con otros? ¿Dónde ubicar bajo esos temas las dimensiones éticas y morales o las expresiones estéticas?

Obsérvese que aún no se debate sobre cada uno de ellos por separado. Pero tendrá que hacerse y complicará aún más el asunto. Tómense como ejemplo las divisiones que establece Bloom en el desarrollo cognoscitivo: memoria, comprensión, aplicación, análisis y evaluación. Preguntas similares a las formuladas arriba se toman de nuevo; ¿Por qué no se incluye la imaginación? ¿Qué se concibe por memoria y cuál es su nexa con el análisis?

Todas estas observaciones se suscitan aun si no se ha descendido todavía a la formulación de indicadores que expresen cada una de estas dimensiones. Tampoco han surgido las diferencias que los valores de distintas culturas introducirían en cada una de ellas: si se acepta, en gracia de la discusión, los componentes del desarrollo cognoscitivo, ¿cómo se distingue la función de la memoria frente al análisis o qué peso se le asigna a la una o al otro? CONTINÚA PROPUESTA... EN DOCUMENTO OFICIAL.

Según María Cristina Torrado: *Desde hace casi una década el tema de las competencias ronda la política educativa colombiana. Y no se trata de que el término haya sido usado en las normas legales y documentos públicos, sino de la presencia constante de ciertas ideas sobre el proceso educativo que pueden recogerse en la noción misma de competencias. ¿Qué significado tiene este fenómeno? ¿Se trata de una simple moda intelectual? ¿Se trata de un concepto nuevo, que como tal permite ver de otra manera el proceso educativo? ¿Para hablar de competencias es necesario romper con el discurso anterior?

Este documento se propone argumentar un punto de vista en relación con las anteriores preguntas. Pretende demostrar cómo la introducción, relativamente reciente, de la noción de competencias en la reflexión educativa y pedagógica nacional, fortalece y cristaliza la propuesta de renovar los procesos escolares en busca de una mayor calidad, siendo el mejoramiento

de la calidad uno de los temas centrales de la política educativa colombiana de la última década. De otra parte, el documento busca aportar a la definición y puesta en práctica de una educación para el desarrollo de competencias.

La argumentación está organizada en tres momentos: uno dedicado a mostrar la presencia recurrente del tema de las competencias en la política educativa nacional; el segundo, centrado en el análisis del concepto de competencias y sus avatares, con el ánimo de identificar los elementos nuevos que él introduce; para finalizar con algunas reflexiones sobre las implicaciones en el campo educativo y pedagógico.

Las ideas que aquí se presentan tienen como punto de partida un trabajo anterior sobre la evaluación de competencias, desarrollado en el marco de las discusiones previas a la reestructuración del Examen de Estado, las cuales se han visto enriquecidas por nuevas indagaciones y por el trabajo de discusión académica desarrollado por el equipo Interdisciplinario responsable del proyecto de Evaluación de Competencias Básicas para la Secretaría de Educación del Distrito Capital. CONTINÚA PROPUESTA... EN DOCUMENTO OFICIAL.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS- LINEAMIENTOS MEN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL)

3.1 INTERPRETATIVA

Dar sentido a lo leído, entendiéndose por lectura la interpretación de gráficos, mapas, textos, paisajes.

3.2 ARGUMENTATIVA

Es la exposición de ideas que guarden coherencia entre sí con el objetivo de defender un punto de vista.

3.3 PROPOSITIVA

Es la capacidad de producir nuevas ideas con base en conocimientos previos frente a un tema determinado.

3.4 DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Existen múltiples acepciones de Competencia (Levy-Leboyer, 1996), como autoidad, como competición,

como incumbencia, como suficiencia, como capacitación, etc. Según la Real Academia:

HABILIDAD es capacidad, disposición e inteligencia para una cosa. Gracia, destreza para ejecutar alguna cosa. Enredo, tramoya hecha con disimulo y astucia. Sinónimo: Destreza, arte, adiestramiento, capacidad, competencia, disposición, aptitud. Inteligencia, desenvoltura.

DESTREZA es habilidad, arte o maña con que se hace una cosa.

Sinónimo: Maestría, pericia, agilidad.

COMPETENCIA es aptitud, capacidad, idoneidad, incumbencia.

Sinónimo: Idoneidad, habilidad, disposición, suficiencia, talento.

Competencias en términos organizativos son el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que tienen las personas y les predisponen a realizar un conjunto de actividades con un buen nivel de desempeño.

Según Woodruffe (1993) las Competencias son patrones de conducta que aportan los empleados a su puesto de trabajo para realizar las tareas y funciones con pericia.

Puede tomarse como definición de Competencia: "el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquiridos, que dan lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación".

4. METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Exploratoria y cualitativa

BUSCAR Y OBTENER INFORMACIÓN SOBRE EL horizonte de uso y aplicabilidad de las competencias pedagógicas en el contexto académico universitario.

Las reflexiones, ideas y elementos que se exponen aquí corresponden a la comprensión alcanzada y a la mirada construida, durante el desarrollo de la exploración sobre la temática que hoy por hoy la educación colombiana viene construyendo sobre las

competencias básicas, concepto que se ha abierto hacia otros escenarios como el laboral y el ético-social-ciudadano.

El trabajo exploratorio sobre el horizonte de las competencias para el futuro de la educación universitaria en el país ha sido enriquecedor y valioso; los análisis, las discusiones y la síntesis de los autores citados que desde su mirada se han sometido a distintas hipótesis formuladas, vehículo poderoso para pensar, elaborar, concertar y decantar con la convicción de plantear una fundamentación conceptual, elaborar un diseño, confrontar el uso y su aplicabilidad para rescatar la organización del plan de estudios desde la lupa de la flexibilización, de la evaluación, en el ámbito de las localidades y la ciudad, y particular en el de cada institución educativa universitaria.

El tema alude una actitud dialéctica para avanzar en el camino de la exaltación y apropiación conceptual pertinentes. La revisión y construcción permanentes deben considerar hasta los enfoques más heterogéneos para así conducir a procesos sistémicos-sistemáticos, continuos y continuados de las singularidades que influyen en dichas miradas: mi mirada (subjetividades), la mirada del otro (objetividades) y la mirada de ambos (intersubjetividades), tanto en el ámbito de la nominalización y de las estructuras lógicas como en el de su seguimiento operativo y gestión para avatar o rechazar por las condiciones y necesidades de los discentes, docentes y demás entes que confluyen en el escenario de la educación colombiana.

4.1.1 EL OBJETO DE UNIVERSO

EL OBJETIVO ES DESCUBRIR los elementos que marcan el desarrollo del horizonte de las competencias pedagógicas con respecto a los niveles de uso y aplicabilidad de las competencias pedagógicas. Según Bogoya Maldonado los Niveles en la competencia se plantean así:

El atributo de la competencia se propone graduado en tres niveles. Al pasar del nivel uno al tres, se muestra un grado de dominio y profundidad cada vez mayor, una elaboración conceptual más rigurosa y exigente. Es una especie de perfeccionamiento con variación continua, desde un nivel inferior o de base, hasta

otro superior. Con la aproximación de continuidad y simultáneamente con una propuesta de graduación en tres niveles, es necesario trazar líneas divisorias y definir fronteras para delimitar aquellas categorías prevalcientes con las cuales puedan distinguirse dichos niveles.

El primer nivel hace referencia al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en tanto campo disciplinar del saber. Este nivel, como línea de base, da razón de la asunción y apropiación de un conjunto mínimo de conocimientos, lo cual se constituye en una condición de posibilidad para acceder a estadios de mayor elaboración, ya que comprende la iniciación en la abstracción, la conceptualización y la simbolización.

En este nivel se sabe la gramática básica de un área particular, en términos de la naturaleza y atributos característicos de los objetos que la componen y la manera como se relacionan; además se distingue con claridad lo que es propio del área bajo consideración de aquello que le es ajeno.

El segundo nivel tiene que ver con el uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación. De mayor exigencia, elaboración conceptual y acción que el primero, este nivel plantea el uso en contextos cotidianos o hipotéticos de aquellos conocimientos ya asumidos y apropiados, iniciando un recorrido en el razonamiento lógico. En todo caso, el uso se dirige hacia la resolución de problemas, para lo cual es necesario seleccionar el saber apropiado y ponerlo en práctica, en la escena real, en eventos que preferiblemente aparezcan por primera vez.

El tercer nivel comprende el control y la explicación del uso. Es un nivel mucho más profundo que los anteriores, porque requiere un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que dan cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos o códigos, de su utilización con sentido en determinados contextos y del entendimiento acerca de por qué se utilizan así. Es decir, exige dar cuenta acerca de cuáles razones permiten argumentar cada puesta en escena e inclusive por qué no podría ser de otra forma. Se trata de un nivel superior, en el cual se toma distancia y puede formularse un juicio: en el cual se interpreta, conjetura y generaliza: se

comprende el estatuto de comportamiento interno de una determinada disciplina – y en relación con las demás – y se usa conscientemente un saber, mediado por una explicación coherente y satisfactoria. Implica un desenvolvimiento en el ejercicio de la intuición y la creatividad, lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido, imaginando otras posibilidades de realización o explicación. CONTINÚA PROPUESTA... EN DOCUMENTO ORIGINAL.

4.2 HIPÓTESIS INTERPRETATIVA

Verificar cuáles son los principios básicos: los factores, elementos y circunstancias endógenas o exógenas que identifican el horizonte de uso y desarrollo de las competencias pedagógicas en el contexto académico de la investigación semiótica en diferentes formas de comunicación y manifestaciones del arte y la cultura.

Por medio del conocimiento y apropiación de las habilidades de observación, selección, análisis, interpretación y evaluación, desarrollar en los profesores la capacidad analítica-crítica. Porque no se puede comprender, conocer u observar el mundo de otra forma que no sea por la mediación de un aparato simbólico contextualizando el entorno. Por lo tanto el saber y el conocimiento son conocidos y pensados a través de signos; ya que los distintos usos de la lengua, las diversas manifestaciones del arte, los ritos y toda la interacción humana, entre otros sistemas constitutivos de la red simbólica y cultural, han transformado la vida y le han dado nuevas dimensiones a la realidad del hombre. CONTINÚA PROPUESTA... EN DOCUMENTO OFICIAL.

4.3 CLASIFICACIÓN: No experimental

4.3.1 DIMENSIONES Y DOMINIOS

Se proponen dos dimensiones para la competencia en el área de lenguaje: una comunicativa y otra textual, relacionadas y articuladas entre sí. De nuevo, la distinción tiene un carácter metodológico, pues no se trata de que las acciones de la comunicación y de la comprensión de textos estén separadas en el estudiante, sino que es una forma de realizar una lectura. En el área de la matemática se propone para la competencia una dimensión en la comprensión significativa, en la cual se consideran cinco dominios conceptuales: numérico, geométrico,

de la medición, de la probabilidad y la estadística y del álgebra escolar. En el área de ciencias naturales se proponen dos dimensiones, también relacionadas entre sí: una teórico-explicativa y otra procedimental y metodológica, en las cuales se consideran cuatro dominios conceptuales: ecología y seres vivos, elementos de química, elementos de física y la tierra y el universo. CONTINÚA PROPUESTA INVESTIGATIVA... EN DOCUMENTO ORIGINAL.

5.2 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ÁREA "HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA"

5.2.1 TEMA

EL QUEHACER DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

5.2.2 TÍTULO PROVISIONAL

¿SE HA REVITALIZADO EL QUEHACER DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COLOMBIANA?

5.2.3 BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROBLEMA

Este interrogante permite abordar las razones que justifican una revitalización de la docencia universitaria en el contexto colombiano y es así como se subrayan elementos que son relevantes, y corresponden al quehacer docente: en primera medida los estudiantes abordan su aprendizaje profesional desde plataformas personales y debe avanzarse hacia una personalización de la formación, y segundo son necesarias las ideas sobre cómo implicar a los futuros profesionales en proyectos de desarrollo profesional ya desde su formación inicial y eso obliga a determinar qué componentes de su identidad y de sus conocimientos tienen mayor peso en ello.

Una de las formas que se consideran más potentes para que los docentes universitarios desarrollen de forma continua y continuada los conocimientos, las formas de trabajar consecuentes a los requisitos anteriores, es indagar desde su propia acción pedagógica con metodologías cualitativas para considerar en mejorar su práctica docente, desde el desarrollo de contextos en estudios de educación mediante la formulación de estos planteamientos con los que se pretende ayudar a construir y a legitimar situaciones de clase

con ciertas inventivas que garanticen la fusión del discurso teórico-práctico del aprendizaje.

Porque investigar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos universitarios es un requisito imprescindible tanto para redefinir los elementos claves que cooperan con una formación profesionalizadora integral como para revalorizar el papel de la docencia en el entramado de funciones asociadas a los profesores universitarios.

5.2.4 HIPÓTESIS

Se habla hoy de universidad global, y de empresas universitarias. Sin negar el valor que estos modelos de capacitación profesional híbridos, desarraigados y asépticos posean para el desarrollo práctico de actividades, los cambios radicales que la educación y la vida están experimentando, señalan como ejes centrales de su existencia la educación permanente, la innovación, la autonomía y el sentido de diálogo con la realidad del entorno y del estado del arte, de la ciencia y la cultura; por ello, la presencia de políticas lingüísticas en la universidad, no ocultas en el currículo, claras, explícitas, sistemáticas y coherentes, es una tarea pendiente de nuestras administraciones académicas superiores.

Además, la educación superior está experimentando profundos cambios conceptuales respecto a los fines que debe tener. El surgimiento del modelo de competencia de mercado reclama urgentemente soluciones de mercado. Quienes asumen este concepto de mercadeo, oferta y demanda, visibilizan la educación superior con la misma magnitud y distribución de los bienes públicos y privados. Pero un contra-argumento revela que tal supuesto afronta la naturaleza de la educación y se diferencia de los principios que la definen, porque la educación y el mercado son paradójicos con respecto a los métodos, fines, intereses y parámetros de calidad y excelencia. En la educación superior las objeciones a las enmiendas de mercado provienen de los países de alto desarrollo capitalista, porque para éstos la educación es básicamente pública en su suministro.

Los países desarrollados apoyan la educación en la universidad e invierten en ésta como en las investigaciones técnicas y científicas porque todo esto repercutirá en el contexto nacional; aunque

cuentan con una educación de carácter público que la imparten instituciones privadas, compromete cada vez más su impacto efectivo en la vida material y espiritual de la nación.

5.2.5 OBJETIVO PROVISIONAL

Adelantar un estudio documental que permita identificar las características y visibilizar si hubo o no revitalización del quehacer de la docencia universitaria colombiana.

5.2.6 JUSTIFICACIÓN PRELIMINAR

El carácter del Estado va a ser clave en la "crisis" o "reconstrucción" de las identidades en Latinoamérica. Por esto es necesario comprender cuál ha sido su papel histórico y cuáles deberían ser sus funciones contemporáneas; porque el contexto de América Latina en el siglo XX ha sido de carácter identitario dogmático de la identidad nacional: una especie de identidad siempre en proyecto de construcción muy ligada a los avatares del Estado-Nación latinoamericano.

Por ello, es la universidad el escenario ideal para la crítica, el pensamiento reflexivo y la solución científica, y rigurosa de los problemas que aquejan al tejido social de un país. Conviene, por lo tanto, estudiar y visibilizar las consecuencias de la globalización como herramienta de trabajo cotidiano y como medio idóneo de expresión de nuestra identidad actual en la naturaleza, y funciones del Estado que constituyen un tema más de atención en cuanto a los motivos políticos y culturales que se buscan en otras fuentes posibles de sentido de la acción más allá de la identidad estatal y nacional.

Esta investigación pretende dar a conocer sistemáticamente que hoy, como nunca, la academia está ante una encrucijada. Con hesitación pero con valor, se cuestiona sobre cuál debe ser el camino por el que las nuevas generaciones deben transitar para llegar al mundo histórico que les pertenece.

José Antonio Mañá ha dicho, con propiedad, que "Toda la arquitectura del lenguaje es mero significante si no tiene un sujeto que lo vivifique".

Y complementa esta afirmación diciendo: "No es un ordenador quien interpreta; es un ser humano con

preferencias, precipitaciones, intereses, que se cansa, que claudica o que se esfuerza hasta la extenuación. El afán de expresar y el afán de comprender, acercar el lenguaje a los territorios de la ética".

5.2.7 CLASE DE INVESTIGACIÓN

Descriptiva por cuanto se analizarán los hechos y situaciones presentes durante los siglos XX y XXI, con los eventos y repercusiones presentadas, y exploratorias con el fin de examinar el problema, el quehacer de la docencia universitaria.

5.2.8 FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Son varias las fuentes que se consideran para el desarrollo de este trabajo; conformadas especialmente por la documentación que reposa en las bibliotecas Nacional, del Congreso y la Biblioteca Central de la Universidad Nacional, Ministerio de Educación Nacional e ICFES, los productos de investigación de la línea "Historia de la Educación Latinoamericana", además de las referencias bibliográficas sobre el tema, en revistas, libros, artículos, folletos, periódicos, congresos, seminarios y coloquios, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA PROVISIONAL

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., FERNÁNDEZ CRUZ, M. La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla. 2001.

BONVECCHIO, C. El mito de la universidad. México: Siglo XXI Editores. 1991.

BRUNNER, J. J. (Coord.) Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates

en el umbral del año 2000. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CASTELLS, M. Panorama de la era de la información en América Latina: ¿Es sostenible la globalización? En: F. Calderón (coord.), ¿Es sostenible la globalización en América Latina? Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica. 2003.

COURARD, H. Políticas comparadas de educación superior en América Latina, Santiago de Chile: FLACSO. 1993.

IRANZO, P.; BARRIOS, Ch; FERRERES, V. S. Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de docencia. 2004.

MARCELO, C. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. 2002.

SILVA, Renán. La educación en Colombia 1880-1930 en Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá: Editorial Planeta. 1989.

VAILLANT, V. MARCELO, C. Las tareas del formador. Granada: Aljibe. 2001.

VILIA, A. Evidencias de Innovación en el sistema universitario. III Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria. Universidad de Deusto, Polycopia. 2004.

ZABALZA M. A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea. 2002.

_____. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea. 2003.

CONCLUSIONES

La investigación se propone sobre temas ejes, para permitir que los estudiantes impliquen su trabajo de creación a partir de su propio universo y del modo de concebir su realidad en solidaridad y apoyo de los docentes e investigadores.

Una metodología centrada en la investigación coparticipativa entre maestros y estudiantes será un paso hacia tres miradas críticas como son subjetiva-objetiva e intersubjetiva sobre los hechos y experiencias cotidianas que suceden en la institución educativa, sin la mirada maliciosa e intencionada de buscar y generar envidias profesionales cuando la

universidad está para formar profesionales éticos y morales.

Corresponde al docente incorporar en su información didáctico-pedagógica en este mundo globalizado por los mass media, mediáticos, la economía, la política entre otros, los elementos básicos, tanto teóricos como prácticos para orientar el trabajo investigativo como docente investigador, porque la sociedad del conocimiento reclama y demanda en procura de una comunidad con verdaderos valores sociales y ciudadanos.

La investigación actúa no sólo como síntesis de los aspectos descriptivos del Modelo Pedagógico-Didáctico Interdisciplinario-MPDI, sino también como principio guía de los aspectos normativos del mismo, es decir como principio pedagógico-didáctico. Los principios pedagógicos-didácticos pueden considerarse como las ideas fuerza que marcan, dan sentido y centran todo un proyecto de enseñanza-aprendizaje. Estas ideas de hecho existen, funcionan, marcando como auténticas guías u obsesiones el quehacer diario de los docentes; lo que ocurre es que habitualmente no se explicitan, y ello hace que no se reflexione lo suficiente sobre las mismas. Habría que recordar a este respecto que, en general, toda la práctica de las personas también de alguna manera suele estar marcada, guiada, orientada por determinadas ideas fuerza u obsesiones que canalizan y dan sentido y coherencia a la actividad cotidiana. Se trataría, por tanto, de asumir esta perspectiva para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje⁴.

La sociedad actual sostiene la existencia no sólo de aprendizaje de contenidos, sino de procesos.

Existen varios modelos de aprendizaje, entre otros: A) El aprendizaje como adquisición de conocimientos; B) El aprendizaje como modificación de conducta; C) El aprendizaje como procesamiento de información. Para Piaget y sus colaboradores el aprendizaje no sólo comprende EL QUÉ, sino EL CÓMO. El estudiante no sólo aprende lo que aprende, sino también cómo lo aprende⁵.

La utilidad de un modelo pedagógico-didáctico vendría dado por la capacidad para sugerir líneas de investigación y por la de orientar procedimientos concretos de actuación en el aula (Escudero, 81)⁶.

Desde el punto de vista de lo didáctico del modelo, se trata de ser un instrumento útil de análisis de la realidad escolar para transformarla. De ahí que, en nuestra perspectiva, entendamos lo didáctico no solo como un campo de técnica fundamentada científicamente, sino también como un espacio para la reflexión y el cambio socio-profesional contextualizados en un determinado marco histórico, adoptando, además, una visión constructivista del conocimiento humano y de los procesos de enseñanza-aprendizaje⁷.

Las conclusiones de las experimentaciones desarrolladas por los maestros en sus aulas y a través del tiempo de trabajo que (sin presiones ni pretensiones), aporten y se incorporen al desarrollo curricular, desde una perspectiva investigativa.

La formación del profesorado se debe vincular con respeto, autonomía, sin coartar la creatividad ni las propuestas que se hagan por actualizar la academia y en procura de recrear los nuevos paradigmas pedagógicos en pro de la propuesta curricular con referencia a la investigación educativa universitaria.

⁴ Ph.D SIERRA CUERVO, Héctor Guillermo. La investigación como método de enseñanza-aprendizaje. Rector Seccional Cúcuta, Universidad Libre.

⁵ IDEM.

⁶ IDEM.

⁷ IDEM.

BIBLIOGRAFÍA

ARCE NARVÁEZ, Gloria Cristina. Las Competencias Comunicativas en el Contexto Pedagógico. En: Revista Ingenio Libre Nº 4 Año 3. ISSN 1692-0767. Facultad de Ingeniería. 2005.

_____. ¿Se ha revitalizado el quehacer de la docencia universitaria? En: Revista Ingenio Libre Nº 6 Año 5. ISSN 1692-0767. Facultad de Ingeniería. 2007.

BERNAL, ALARCÓN Hernando. La Universidad en la sociedad del Conocimiento. Bogotá. FEDICOR. 2002.

BOGOYA, MALDONADO Daniel Et al. Competencia y proyecto pedagógico. Bogotá. Universidad Nacional. 2000.

BRICEÑO, Magally y CHACIN, Migdy. El Currículo y la Formación de investigadores. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Caracas, 1996.

BUSTAMANTE, ZAMUDIO Guillermo Et al. El Concepto de Competencia I. Una mirada Interdisciplinar. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2002.

_____. El Concepto de Competencia II. Una mirada Interdisciplinar. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2002.

_____. El Concepto de Competencia III. Una mirada Interdisciplinar. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2002.

CHACIN, Migdy N. Currículo e Investigación como propuesta de emancipación. I Encuentro Latinoamericano de Educadores Universitarios, Caracas Julio 8-13 de 1996

COLECCIÓN ABC Modelos educativos pedagógicos y didácticos. Volumen I. Bogotá. Ediciones S.E.M. 2002.

_____. Volumen II. Bogotá. Ediciones S.E.M. 2002.

GARDNER, Howard. La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós. 2000.

LINEAMIENTOS CURRICULARES. Lengua Castellana. MEN.

MALDONADO, Miguel Ángel. Las competencias una opción de vida. Bogotá. ECOE. 2002. 170p.

MODELO PEDAGÓGICO. UNIVERSIDAD LIBRE-FACULTAD DE INGENIERÍA.

NIÑO, Víctor M. Semiótica y Semiología. Bogotá. ECOE. 2002. 291p.

_____. Competencias Comunicativas. Bogotá. ECOE. 2002. 291p.

PORLAN, Rafael. Constructivismo y Escuela, Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Diada Editora, Sevilla, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno. El Currículo: Una reflexión sobre la Práctica. Ediciones Morata, Madrid. 1996

ZABALZA, Miguel. Competencias Docentes del Profesor Universitario. España. Narcea. 2003. 253p.

INFOGRAFÍA

www.gloria-arce.es. publicacion.ing@gmail.com.