

**COHERENCIA Y PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LOS
DOCENTES DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL, DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
EN NEIVA**

EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE
PROFUNDIZACIÓN DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR
NEIVA
2013**

**COHERENCIA Y PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LOS
DOCENTES DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL, DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
EN NEIVA**

EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar
al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

Tutor

**TOBIAS RENGIFO RENGIFO
Doctor en Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD SUROLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE
PROFUNDIZACIÓN DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR
NEIVA
2013**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, diciembre de 2013

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación:

A Dios, por darme la vida, la sabiduría, el conocimiento y la inteligencia en toda letra y ciencia para poder terminar este trabajo de grado.

A mi familia, por su incondicional amor, apoyo y comprensión.

Al profesor Tobías Rengifo Rengifo, por su apoyo, conocimiento, sabiduría y por guiarme hacia el logro de esta meta.

Emperatriz Perdomo Cruz

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque su luz resplandece en mi vida, por darme su sabiduría, su guía, quien en su infinito amor y misericordia me permite lograr una meta más de tantas en mi formación profesional.

A mi familia, a mi esposo Wilson Blásquez Liscano y a mis amados hijos Kevin Joan, Kristian Camilo y Karen Melisa Blásquez Perdomo por su amor, su apoyo incondicional, su comprensión y por darme fortaleza para empezar y culminar esta meta. A mi madre Nohora Cruz, quien está en la gloria del Señor y se goza en mi triunfo, y a mi padre, Elías Perdomo Bermeo, quien me orienta y me enseña con su vida el camino de Dios.

A las oportunas, sabias recomendaciones y guías del profesor Tobías Rengifo Rengifo, director del trabajo de grado, quien últimamente ha venido orientando mi formación profesional y personal, le agradezco por haberme dado la oportunidad de adquirir de sus conocimientos.

A la Universidad Surcolombiana y, en especial, a las personas tan importantes que hacen parte del Programa de Pedagogía Infantil (directivos, docentes y estudiantes), por su valiosa colaboración durante el transcurso de esta investigación.

CONTENIDO

	Pág.
PRESENTACIÓN	10
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	14
2.1. OBJETIVO GENERAL	14
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
3. JUSTIFICACIÓN	15
4. MARCO REFERENCIAL	17
4.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	17
4.1.1. Antecedentes Internacionales	17
4.1.2. Antecedentes Nacionales	20
4.1.3. Antecedentes Locales	22
4.2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y TEÓRICOS	26
4.2.1. Concepto de Modelo Pedagógico	26
4.2.2. Concepto de Currículo	30
4.2.3. Concepto de Evaluación	32
4.2.4. Concepto de Formación	34
4.2.5. Concepto de Docente	36

4.2.7. Concepto de Pertinencia	37
4.2.8. La Pedagogía Crítica	38
4.3. FUNDAMENTOS LEGALES	40
5. DISEÑO METODOLOGICO	43
5.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN	43
5.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	43
5.3. FASES METODOLÓGICAS	44
5.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	44
5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	45
5.6. FUENTES DE INFORMACIÓN	46
5.7. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	46
6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	48
6.1 CUESTIONARIOS A DOCENTES Y A ESTUDIANTES	48
6.1.1 Tendencia entre docentes y entre estudiantes	49
6.2. ENTREVISTA A DIRECTIVOS	74
.2.1. Tendencia entre directivos	74
6.3. TENDENCIA GENERAL	80
7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	84
7.1 CONCLUSIONES	84
7.2 RECOMENDACIONES	87
7.3. PROPUESTA	88

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	106
ANEXOS	115

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Caracterización del Contexto Institucional	116
Anexo B. Instrumentos	122

PRESENTACIÓN

“Mejor maestro es aquel que trata de realizar en él mismo lo que trata de realizar en los demás”
(Demóstenes)

Para las instituciones de Educación Superior que ofrecen programas de licenciatura en Colombia, su compromiso se relaciona con asumir las exigencias de una sociedad cambiante y en pleno auge de la globalización y la sociedad del conocimiento (De Sousa, 2007). Desde esta perspectiva, las Instituciones y sus facultades de educación asumen la responsabilidad de implementar en sus programas modelos pedagógicos, que satisfagan las demandas sociales, políticas, económicas y contextuales actuales; puesto que es necesario que se tenga una posición muy crítica hacia la sociedad que se impone desde el capitalismo económico, frente al cual la estructura educativa trasmisionista y la pedagogía reproduccionista no parecen ser la mejor respuesta.

La pedagogía como campo de saber de la educación y sus elementos constitutivos, se incorporaron en los planes de estudio de los programas de licenciatura mediante el Decreto 272 de 1988, que estableció los requisitos de creación y funcionamiento de estos programas académicos de formación superior. La Resolución 1036 de 2004, que rige actualmente, enfatiza este componente de formación y define las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Educación. La Universidad Surcolombiana, y particularmente la Facultad de Educación, como establecimiento público líder en el departamento en la formación de profesionales de la educación, sigue estos lineamientos en sus programas de formación.

Los docentes de los programas de educación, en especial los de Licenciatura en Pedagogía Infantil, han de apropiarse del saber pedagógico y propender por la calidad de la formación, mediante la reflexión y el sentido crítico para un ejercicio holístico de su labor, apoyado en un modelo pedagógico pertinente y coherente que oriente su acción. Tal requerimiento ha de estar acompañado de una fuerte fundamentación que trascienda el pragmatismo para que haya una coherencia lógica entre lo teórico y el interaccionar pedagógico en una praxis reflexiva y transformadora.

Esta investigación busca analizar e interpretar el modelo pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana y, de esta forma, conocer su coherencia y pertinencia. Para el efecto, adopta como fundamento teórico y conceptual el enfoque de la

Pedagogía Crítica, desde la teoría de la trasmisión cultural de Bernstein (1994) para analizar las relaciones de poder, clasificación y los principios de control enmarcación que se generan en este contexto educativo.

El proceso metodológico se apoya en la investigación cualitativa Briones, (2004) de naturaleza descriptiva, puesto que se interesa por las formas de interacción en los contextos pedagógicos, se involucra al mayor número de agentes de la comunidad educativa y responde a los objetivos de esta investigación. Se trata de intervenir la realidad estudiada para reorientar el modelo pedagógico del programa y permitir a los docentes manifestar su punto de vista.

En el desarrollo de esta investigación se realizó un análisis pormenorizado desde las categorías de análisis, a partir de la información que se obtuvo por medio de los aportes de los participantes o agentes de la comunidad educativa, lo cual permitió abordar importantes conclusiones frente a la pertinencia del Modelo Pedagógico del programa; de igual forma, se realizaron algunas recomendaciones desde una propuesta alternativa que permita reestructurar algunos elementos constitutivos del mismo.

Los resultados de esta investigación están directamente relacionados con una propuesta de generación de cambios necesarios en el modelo pedagógico del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, en cuanto a su coherencia y pertinencia con el contexto actual.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es el medio por el cual se han generado los procesos de transformación más importante de la sociedad; uno de los agentes de cambio es el docente y quien más relevancia tiene en este proceso transformador, por cuanto incide directamente en el estudiante para el cambio a través del pensamiento crítico o para transmisión y reproducción del status de desigualdad e injusticia social. Para Carr y Kemmis (1988)¹, “la educación debería servir para conseguir la emancipación como tarea fundamental del hombre y lograr su pleno desarrollo”. Los problemas sociales, políticos, económicos en Colombia son bastante complejos, y frente a esta realidad, las instituciones de educación superior y sus modelos pedagógicos, al parecer, no se han replanteado de forma que generen procesos de pensamiento críticos en torno a una educación integral del hombre, que responda de manera pertinente desde la educación a los problemas que aquejan a la nación colombiana.

La violencia, la indiferencia, la falta de solidaridad y de vivencia de los valores, se han convertido en características de la sociedad actual. Aunado a esto, preocupa la falta de propuestas educativas coherentes y pertinentes, que direccionen la solución de la problemática social; por el contrario, parece que la tendencia general desde la educación es asumir una actitud pasiva, acrítica, indiferente e indolente ante la realidad contextual; quizás se deba a que la educación actual, en su mayor medida, es heredada de un modelo pedagógico reproductor. A esta problemática se suma, en los tiempos actuales, el no siempre buen uso de la tecnología de las comunicaciones, por parte de muchos jóvenes, facilitando muchas veces la conversión en seres receptores acríticos, alejados de su propia realidad y distanciando cada vez más su capacidad de análisis, reflexividad y crítica. Aquí surge la necesidad urgente de una alternativa pedagógica transformadora.

Los Modelos Pedagógicos, que tradicionalmente han existido desde el surgimiento de la pedagogía, algunos dan relevancia a los contenidos académicos, a la transmisión y reproducción de conocimientos; otros, a un rol del estudiante mucho más activo, aunque no siempre ligado a una mejor pertinencia frente a los retos del mundo actual, necesitado de soluciones a problemas puntuales. Sin embargo, la pedagogía ha sido un importante

¹CHACÓN Corzo María Auxiliadora (2007) LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PASANTIAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL. CAPITULO II BASES TEORICAS. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. ISBN: 978-84-690-7775-7 / DL: T.1356.

campo de transformación social; pero cuando algunos docentes la han fosilizado en la práctica, reduciéndola a mera transmisión de contenidos, la han puesto al servicio de la reproducción de la injusticia.

Desde la perspectiva de egresada del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, y como estudiante del programa de Maestría en Educación, la incertidumbre ha sido la problemática existente sobre el Modelo Pedagógico, su coherencia y pertinencia, tanto con los saberes, el quehacer de los docentes, los fundamentos del programa y las necesidades, expectativas, exigencias y demandas del contexto actual, que determinan la formación en un programa tan importante, pues sobre su base están las generaciones de jóvenes estudiantes y futuras docentes de los niños y niñas del Departamento.

El Modelo Pedagógico que actualmente se implementa, parece caracterizarse más por un saber intuitivo, con escasa reflexión y producción, la reproducción acrítica de procedimientos, métodos y técnicas que, de ser cierto, de ninguna manera ayudan a transformar los contextos; por lo que existiría una falta de unidad o coherencia lógica entre el quehacer y la teoría, dándose mayor relevancia a la reproducción y trasmisión de contenidos. Existen marcadas relaciones de poder y de control por parte de los agentes que poseen el conocimiento e imposición de las ideologías que se ven claramente reflejadas en los modelos que manejan.

Es importante cuestionar y reflexionar acerca de qué manera se puede contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que están impartiendo los docentes. Nadie niega que con cualquier modelo se aprende, pero ¿qué se aprende?, ¿a qué precio?, ¿a costa de qué?, ¿de coartar la capacidad de reflexión crítica y la gran posibilidad de generar cambios? El propósito y política de formación de un programa de Educación Superior lo determina el Modelo Pedagógico que se asuma, en el cual inscribe su quehacer; por las razones anteriormente expuestas, surge la pregunta problematizadora que justifica y genera el proyecto de investigación a nivel de Maestría: ¿En qué sentido es coherente y pertinente el modelo pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil, de la Facultad de Educación, de la Universidad Surcolombiana de Neiva?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar e interpretar críticamente la coherencia y pertinencia del Modelo Pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva, frente a las expectativas, necesidades, exigencias y demandas del contexto actual.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la coherencia entre el Modelo pedagógico de los docentes y los fundamentos que sustentan los propósitos de formación del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana en la ciudad de Neiva.
- Caracterizar e interpretar la pertinencia del Modelo Pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana en la ciudad de Neiva, de cara a las necesidades, expectativas, exigencias y demandas del contexto actual.
- Proponer una alternativa pedagógica transformadora pertinente que garantice la fundamentación teórica de acuerdo a las necesidades, expectativas, exigencias y demandas del contexto actual; que aporte a la cualificación del docente y a la re-contextualización teórica y conceptual del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana en la ciudad de Neiva.

3. JUSTIFICACIÓN

El contexto actual demanda de la Educación Superior un compromiso social, político y económico, pero ésta, en cuanto enfatiza la implementación de modelos de trasmisión, se ha ido quedando rezagada; los proyectos educativos se enmarcan sobre modelos pedagógicos que solo se quedan en el papel; distantes de los verdaderos saberes de los docentes, quienes deben ser los agentes que propicien el cambio, la generación de conocimientos y teorías propias de su campo del saber, su labor solo remite al pragmatismo sin una fuerte reflexión teórica. ¿Por qué razón muchos docentes se han anquilosado con los mismos modelos de siempre? ¿Dónde está su capacidad crítica, de reflexión y de creación que debería caracterizar la labor docente?

La labor docente debe caracterizarse por ser más humana, guiada por principios pedagógicos, por los aportes de las ciencias humanas y de la educación, y como consecuencia de una actitud siempre responsable, ética; dejar de ser transmisionista para convertirse en protagonista de su propio quehacer; el cual debe observarse, describirse, analizarse, reflexionarse, criticarse y transformarse para generar una nueva sociedad. Los profesores están llamados a comprender constantemente las condiciones que caracterizan, limitan o favorecen la educación, implica la búsqueda de la emancipación, en cuanto son quienes desde la relación dialéctica de su quehacer teórico y práctico, observan, reflexionan y buscan alternativas para cualificar la educación.

No se trata de que el maestro sea un simple reproductor o un receptor que pone en práctica lo que teóricos de otras disciplinas señalan en relación con los elementos y agentes del proceso pedagógico; por el contrario, desde la revisión de la praxis puede teorizar a fin de generar nuevas alternativas que le ayuden a definir las intencionalidades educativas; además, rescatar la concepción del docente como profesional que toma decisiones, que influye inevitablemente en el ámbito pedagógico y formador de los seres humanos, sustentados en modelos pertinentes, que formen el profesional, de acuerdo con la complejidad de los fenómenos sociales en el mundo incierto de hoy.

La función de un programa en educación es tener claro el propósito de formación, basado en un modelo pedagógico que contribuya a la reflexión y transformación en pro de cualificar la educación, para ello el docente debe desarrollar un pensamiento crítico que le permita analizar e interpretar los fenómenos que se dan en el acto pedagógico, de esta manera, diseñar, proponer e implementar modelos con el único propósito de intervenir procesos y contribuir en el mejoramiento de los diferentes contextos. Desde este punto de vista, es inminentemente necesario que el docente de

Pedagogía Infantil ha de constituirse en un intelectual transformador social, que mediante el conocimiento pertinente puede fomentar el desarrollo humano integral y sostenible, trascender de la visión trasmisionista e integrar la perspectiva transformadora, basado fundamentalmente en la reflexión, la crítica y la producción, con fundamentación teórica sólida, comprometido con su contexto social.

Desde esta perspectiva, la Universidad Surcolombiana, como líder en la formación de profesionales de educación, debe definir en su proyecto el perfil de los docentes egresados del Programa de Pedagogía Infantil, sustentados en una alternativa pedagógica pertinente, vistos como transformadores y productores de conocimiento a través de la reflexión y la crítica del quehacer educativo.

Con esta investigación se pretende básicamente realizar un acercamiento teórico analítico sobre el modelo pedagógico que prevalece en el programa, partiendo del supuesto que el docente universitario de un programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil, debe develar en su quehacer diario la solidez teórica propia de su labor y atreverse a cuestionarse, a reflexionar y a producir nuevo conocimiento acorde a las necesidades y exigencias del contexto o de la época. Por lo tanto, con los resultados de esta investigación, también, se busca que sea un aporte pertinente para que exista una coherencia lógica entre el modelo pedagógico que implementan los docentes y el modelo estipulado en el Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana y su contexto de interacción actual.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para fortalecer el marco referencial, conceptual y teórico en lo concerniente a Modelos Pedagógicos, se avanza en la caracterización de los contextos internacional, nacional, local e institucional.

4.1.1. Antecedentes Internacionales. De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación y con el propósito de hacer más sólido su marco de referencia, teórico y conceptual, se considera pertinente tomar en cuenta los conceptos sobre Modelo Pedagógico de la comunidad internacional; para este análisis “se recurrió a los tesauros de educación superior, por ser la base de datos que integra los descriptores de uso normalizado en el ámbito científico. Se consultaron básicamente dos”: Tesauro de la UNESCO (2007) y Tesauro Europeo de la Educación Superior (2007a).

En el Tesauro de la UNESCO (2007), “se encuentra registrado el término modelo educacional, usado por modelo educativo, el cual está definido como la representación de un concepto o de un sistema educativo; sin embargo, en el Tesauro Europeo de la Educación Superior (Comisión de las Comunidades Europeas), (2007a) solo se encuentra modelo didáctico y método educativo, el cual también, es usado por método de enseñanza, didáctico, pedagógico y metodología de la enseñanza”.

“En ninguno de los dos tesauros se encuentra el término, que se usa frecuentemente en el ámbito universitario de Modelo Pedagógico, se optó por utilizar el concepto de modelo” (Modelo Pedagógico) puesto que es el objeto principal de estudio de esta investigación. “Esta relativa imprecisión de los descriptores para definir el objeto de investigación, conlleva a la búsqueda más amplia de este concepto en el marco conceptual, lo que será de gran utilidad para clarificar teóricamente la categoría que representa”².

Además, se toman como aporte otras investigaciones que se han realizado a nivel internacional, donde se formulan nuevos Modelos Pedagógicos con características innovadoras contextualizadas, son:

²ARREOLA Caro María Isabel (2012) Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara TESIS DOCTORAL. Dirigida por: Dr. Luis Carro Sancristóbal. Valladolid.

Caro Arreola (2012)³ Es una investigación realizada en el Centro Educativo los Valles la Universidad de Guadalajara, para evaluar de forma holística su Modelo Pedagógico, cuyo propósito fundamental fue la de tener la participación y valorar la experiencia de toda la comunidad educativa como actores principales del proceso educativo. Su metodología de investigación fue el enfoque holístico cuyas técnicas permitieron un estudio integral de su objeto de investigación. La muestra con la que trabajaron fueron 88 agentes de la comunidad educativa, utilizando la técnica de entrevistas, grupos de discusión, análisis documentales; para recopilar la información; que fue analizada e interpretada con el software Atlas.Ti para mayor confiabilidad.

De esta forma la evaluación del Modelo pedagógico se realizó de manera democrática y participativa, como resultado de la interacción que se estableció entre la población muestra de estudio, se generó un conocimiento que esperan sea parte de la triada: piensan conocen y actúan. En cuanto a las conclusiones se evidenció en esta investigación, que es importante hacer algunos cambios o reestructuraciones al Modelo Pedagógico, lo orientaron desde el cumplimiento de cada objetivo durante el proceso de la investigación y la perspectiva de las dimensiones interdisciplinarias.

Como también, se realizaron las respectivas recomendaciones para que hiciera parte de la recontextualización; de forma que el Modelo Pedagógico cumpliera con las expectativas, necesidades, exigencias y demandas tanto del contexto internacional, nacional y local. Entre las más relevantes se enuncian: realizar evaluación integral y profunda de todas las dimensiones, abrir una línea de investigación para la comparación del programa en su evolución; la formación en el uso de las TIC para estudiantes y asesores; el vínculo entre docencia e investigación, que los docentes diseñen guías para garantizar la adquisición de las competencias en los estudiantes etc.

Velandia Mora (2011)⁴ Esta investigación es una tesis doctoral de la Universidad del País Vasco de España, fue realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia, con el propósito de hacer un aporte para lograr la alta calidad de la universidad y que se consideró que esto se logra mediante la formación continuada de los docentes, su objetivo principal fue proponer un modelo pedagógico para la formación continua que mejore la capacidad del profesorado.

³Ibíd.

⁴ VELANDIA Mora Cisanto (2011). La universidad Cooperativa de Colombia: Necesidades Formativas para un nuevo Modelo Pedagógico. Universidad del país Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Doctorado en Intervención Psicopedagógica. Director de Tesis: Pedro Aramendi Jáuregui. España.

Se realizó una propuesta de la formación inicial del docente, que consideró que hasta ese momento el profesor universitario aprendía a serlo de forma autodidacta o siguiendo la rutina de los más experimentados. El saber ejercer la acción formadora exigía del docente múltiples competencias. Se propuso una reflexión que se apoyó en la propia actividad profesional y propuso para su realización una triple vertiente: la cognoscitiva, experiencial y afectiva, además, con principios como coherente flexible, viable, realista, de aprendizaje activo y teórico-práctico.

Desde esta perspectiva, se consideró que la formación del profesorado universitario debía ser un proceso continuo en evolución programado de forma sistemática, por tal motivo la Especialización en docencia universitaria fue de gran apoyo para este fin. Se hizo un estudio de la formación continuada de universidades como la del País Vasco, de la Universidad Grande de do Sul en Brasil, de Colombia y por ende de la UCC, se concluyó que esto implicó la conciencia y un compromiso individual en cuanto a la cualificación docente.

En cuanto a las conclusiones se destacan las más importantes como: no hay unanimidad en cuanto a que existe un Modelo Pedagógico que identifique a la Universidad Cooperativa de Colombia, sino más bien directrices generales que orientan la acción pedagógica, explícitamente la misión, la visión, los valores o el plan estratégico de la institución, dado que no hay un Modelo Pedagógico asumido por la institución al cual hacer referencia. Por lo tanto, se hizo una propuesta de formación continuada de docentes que aportó elementos significativos, como respuesta al diagnóstico de las necesidades institucionales de la Facultad de educación, se presentó una propuesta de concreción del Modelo Pedagógico para la UCC y el correspondiente modelo formativo.

En cuanto a lo que se está haciendo en el contexto internacional a lo que a Modelos Pedagógicos se refiere, se evidencia que la mayoría e instituciones de educación Superior no tienen un Modelo Pedagógico definido que oriente su labor formadora, pues lo que develaron los estudios fue que son simplemente directrices generales las que se realizan en todas sus funciones, por lo tanto cada una de las propuestas surgieron de las necesidades, históricas, contextuales, sociales, políticas y económicas inmediatas; así como, también, tomaron en cuenta las directrices internacionales, las demandas y exigencias de la sociedad global.

Las características principales de los Modelos Pedagógicos propuestos fueron: una coherencia lógica entre la teoría y la práctica, quiere decir esto que existe correspondencia entre el modelo pedagógico y la estrategia pedagógica, transversalización de la investigación y vinculación a la docencia, capacitación tanto a estudiantes como docentes en el uso de las

TIC; actualización y capacitación continuada a los docentes, implementación de microdiseños curriculares para garantizar la adquisición de competencias en los estudiantes y el Modelo Pedagógico en correspondencia al propósito formativo de la institución y por ende a cada programa.

4.1.2. Antecedentes Nacionales. En el contexto Colombiano, a la Educación Superior no se le pueden desconocer sus aportes para el desarrollo político, social y económico; la Universidad forma las nuevas generaciones para que puedan asumir de manera competente y responsable los compromisos que demanda la construcción de la nueva sociedad que se encuentra en proceso de desarrollo. Esta es la misión, que no siempre se logra o que se queda corta frente a las exigencias y requerimientos del contexto global actual, a la naturaleza de la relación ciencia, tecnología y sociedad C-T-S, cuestionada desde la imposición de la C-T-I (Ciencia, tecnología, innovación, investigación), dejando a un lado la pertinencia de las relaciones de la Universidad con la sociedad.

La Universidad tiene como función principal la de formar el futuro ciudadano para el servicio de la sociedad, fundada en la capacidad de asombro, de crítica, reflexión y capacidad creadora, con habilidades para dar solución a problemas puntuales y contextuales, ser competente y al mismo tiempo aprender a convivir con otros. Como lo plantea **Morín** (2001)⁵ en su libro “Los Siete saberes para la educación del futuro.” “La verdadera tolerancia no es indiferente a las ideas o escepticismo generalizados; esta supone una convicción, una fe, una elección ética y al mismo tiempo la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones, elecciones contrarias a las nuestras”.

Son los Modelos Pedagógicos el medio por el cual estas Instituciones de Educación cumplen su función ante la sociedad, por consiguiente y de acuerdo a los propósitos de esta investigación es necesario y pertinente hacer alusión de algunas investigaciones que se han realizado en diferentes Instituciones de Educación Superior en cuanto a Modelos Pedagógicos se refiere con el objetivo de enriquecer los fundamentos teóricos y conceptuales.

Agreda Montenegro y Romero Chaves (2007)⁶. Esta investigación se

⁵MORIN, Edgar. (2001). Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro Capítulo VI Enseñar la comprensión. Mesa Redonda Magisterio. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá. Página 106.

⁶ AGREDA Montenegro Esperanza Josefina. ROMERO Chaves Olga Cristina (2007). LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: UNA DINÁMICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista Digital De De Investigación Universitaria. Redi U. ISSN:

realizó sobre los Modelos Pedagógicos; su pregunta problematizadora fue la siguiente: ¿Cuáles son los Modelos Pedagógicos que implementan en el aula los docentes de la Institución Universitaria CESMAG, de la ciudad de San Juan de Pasto? Se propuso como objetivo general determinar los Modelos Pedagógicos que implementan en el aula los docentes de la Institución Universitaria CESMAG de la ciudad de San Juan de Pasto, con el fin de conocer su pertinencia en la formación.

La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo histórico-hermenéutico, apoyada en los métodos etnográfico e interpretativo; para ello se aplicó un proceso de categorización deductivo e inductivo desde los componentes del currículo, saber, metodología, contenidos, relación docente-estudiantes, recursos y evaluación. En el informe se abordaron los Modelos Pedagógicos Tradicional, Conductista, Activo, Cognoscitivo y Crítico-Social, como resultado de las opiniones de estudiantes quienes afirmaron que la tendencia es hacia los Modelos Pedagógicos Tradicional y Conductista, mientras que las expresiones de los docentes se orientan hacia un modelo Pedagógico Activo.

Se derivaron conclusiones que permitieron abrir espacios de reflexión, actualización, unificación de criterios y toma de conciencia sobre la gran responsabilidad que implica la estructuración de un Modelo Pedagógico, con sello propio que oriente la labor educativa. Concluyeron que la construcción de modelos pedagógicos es un proceso abierto, inacabado y permanente de acuerdo a la realidad donde se establecen las elaciones entre los docentes y estudiantes.

El gran reto para el cambio del Modelo Pedagógico centrado en el estudiante requiere propiciar el aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino también de valores. A su vez, el papel de los docentes es poner al alcance de los estudiantes la oportunidad de vivir el mayor número y diversidad de experiencias significativas, que lo lleven a una formación integral.

Olena Klimenkon (2010)⁷. La investigación realizada en el contexto colombiano: “Reflexiones sobre el Modelo Pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza”. El artículo presenta algunas reflexiones sobre el papel que juegan los elementos constitutivos de los procesos educativos, como Modelo Pedagógico, currículo y prácticas de

1909-2385, 2007 vol. 2 fasc.: N/A págs.: 13 – 45. Institución Universitaria CESMAG. San Juan de Pasto.

⁷ OLENA Klimenkon (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. Revista Pensando Psicología Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, vol.6, núm.11, pp.103-120. Sede Envigado Medellín.

enseñanza, en la configuración de la educación como un proceso cultural contextualizado. Se intentó una aproximación a la relación de interdependencia mutua entre éstos con el fin de entender la complejidad de los determinantes que acompañan la labor docente.

Consideró que proponer un Modelo Pedagógico para una sociedad compleja, fue pensar en una estructura que permitiera convertir el desarrollo de la capacidad creativa, en un asunto transversal para el proceso educativo, mediante su inclusión en los cinco elementos constitutivos del Modelo Pedagógico.

Presentó una propuesta de un modelo que evidencio la relación entre las influencias educativas y el desarrollo cultural, donde la primera influencia al segundo, orientándolo hacia fines constructivos y autoconscientes, el buen proceso de enseñanza debe tener una base orientadora, consistente en una sólida teoría pedagógica, contextualizada en la histórica, sociocultural que se sustente en un Modelo Pedagógico.

Un Modelo Pedagógico que transversalizó, las concepciones pedagógicas desde el desarrollo de la capacidad creativa, se implementó la creatividad como un valor cultural con todas las concepciones derivadas, entre los cuales están: una orientación al desarrollo humano creativo y autopoietico, acompañado de unos valores personales basados en el ser, una conciencia comprometida y responsable; una actitud proactiva frente a las problemáticas sociales, económicas y ecológicas de la sociedad contemporánea.

4.1.3. Antecedentes Locales. En coherencia a los propósitos de esta investigación cabe destacar en el contexto local, los aportes investigativos que se han realizado con relación a Modelos Pedagógicos.

López Jiménez (2004)⁸ A nivel universitario, se hizo un trabajo de investigación del Grupo Programa de Acción Curricular Alternativa (PACA, 1994), indagó sobre los Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior, buscando determinar la naturaleza de las relaciones de poder y control presentes en ellas, el trabajo empírico desarrollado se interpretó desde la Teoría de la transmisión cultural, en la cual participaron varias universidades de Colombia. La naturaleza de la investigación, adquirió complementariedad a partir de la integración de acciones relacionadas con la elaboración teórica y la revisión documental, con la descripción analítica y con la acción propositiva.

⁸LOPEZ Jiménez, Nelson Ernesto. (2004) Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior. Grupo de Investigación P.A.C.A. Universidad Surcolombiana Neiva. Editorial Guadalupe Ltda. Bogotá.

En cuanto a las conclusiones uno de los puntos centrales fue la transformación de las prácticas pedagógicas, puesto que estaban ancladas en los contenidos relacionados directamente con el Modelo Pedagógico tradicional, además se encontró que en todas las instituciones las estructuras curriculares eran rígidas y academicistas o currículos agregados, no había producción de conocimientos como proceso colectivo, donde se daba una simple transmisión de conocimientos; evidenciando que aun existían rasgos marcados de un Modelo Pedagógico de actuación o reproducciónista.

Referente a las recomendaciones se consideró pertinente cambiar los procesos que hacen parte de la cotidianidad de la Universidad, era necesario analizar, reflexionar y entender las prácticas pedagógicas como transmisor cultural y lo que ellas transmiten, la práctica pedagógica como formación social y como contenido específico. La producción de conocimientos como proceso colectivo de comunidades o grupos, como derrotero que caracteriza el trabajo académico y pedagógico de la Universidad. Además, se recomendó la experimentación y la consolidación de nuevos tipos de enseñanza como la problemática, la flexibilización de las estructuras curriculares, implementar un proceso formativo centrado en el aprendizaje del estudiante, las recomendaciones, en general, se relacionan directamente con un Modelo Pedagógico de competencia; como contribución al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y como aporte a investigaciones futuras.

Garcea, Barreto, Bernal y Cuenca (2009)⁹ Un estudio realizado en diez Instituciones Educativas de la ciudad de Neiva, sobre las prácticas pedagógicas, centradas en la didáctica o en Modelos Pedagógicos, partieron de una condición ideal de docente, es decir no se pregunta por las condiciones reales de quien enseña, asumiendo que es competente, se analizó la práctica docente a partir de las concepciones teóricas establecidas fuera del contexto, no se tuvo en cuenta su concepción individual, se realizó en dos fases: la primera fase abordó las prácticas de los docentes de manera descriptiva y también, se realizó una interpretación fenomenológica, a partir de las tendencias instrumentales que controlaban su hacer o las tendencias subjetivas que dirigían su acción.

En la segunda fase se analizaron las prácticas pedagógicas a partir de los Modelos Pedagógicos o Modelos de Educación Ciudadana propuestos por Henry Giroux, en dos categorías de análisis; desde el Modelo de la Racionalidad Técnico Instrumental y el Modelo Crítico Hermenéutico, a su vez se construyeron cinco categorías descriptivas, cuatro que surgieron de

⁹GARCEA Valencia Alejandro David, BARRETO Galindo Martha Isabel, BERNAL De Rojas Aura Elena y CUENCA Wilson Amparo. (2009). Prácticas Pedagógicas al Tablero. Grupo de Investigación IPE. Universidad Surcolombiana Neiva. LITOCEN TRAL LTDA. Neiva Huila.

las preguntas del saber pedagógico de Eloísa Vasco: conceptual, formativa, intersubjetiva y metodológica y una basada en la acción dramática de Jürgen Habermas que reconoce al docente como actor social que construye significados en su interacción con el estudiante es decir la quinta categoría la personal.

Los resultados mostraron que en la categoría metodológica: los docentes estaban guiados por el Modelo de la Racionalidad Crítico Hermenéutica y los estudiantes por el Modelo de la Racionalidad Crítico Hermenéutico y Técnico Instrumental, Desde la categoría intersubjetiva: los docentes eligieron significativamente el Modelo de Racionalidad Crítico Hermenéutico y los estudiantes en su totalidad eligieron el Modelo de la Racionalidad Técnico Instrumental. Con respecto a la categoría formativa: en los docentes primero mayormente el Modelo de la Racionalidad Técnico Instrumental y los estudiantes escogieron el Modelo Crítico Hermenéutico.

Y en la categoría personal: en los docentes estaba determinada por el Modelo de la Racionalidad Técnico Instrumental, lo cual significaba que ellos se veían a sí mismos como sujetos pasivos, que acríticamente reproducen una práctica pedagógica; los estudiantes eligieron un Modelo Crítico Hermenéutico; reconocen la calidad humana a los docentes. Finalmente, se dieron unas directrices como posibles respuestas a la problemática encontrada: priorizar al docente como autor autónomo de las prácticas pedagógicas, profundizar el estudio de las prácticas pedagógicas mediante metodologías cualitativas con un enfoque participativo, superar la visión del Modelo de la Racionalidad Instrumental, acabando con la ruptura entre teoría y práctica de los docentes etc.

López Jiménez (2009)¹⁰ Una investigación acerca de las dinámicas académicas, investigativas, pedagógicas, curriculares de tres instituciones educativas y sus sedes: Rodrigo Lara Bonilla, Eduardo Santos y Enrique Olaya Herrera; que pretendían alcanzar un cambio de subjetividades e identidades que sirviera de base para sustentar sus transformaciones. Su soporte teórico fue la Teoría de Trasmisión desde la pedagogía concebida como “el dispositivo que permite la producción, reproducción y transformación de la cultura”.

Fue un proceso continuo, con trabajo de campo en tres instituciones Educativas y sus sedes; se logró la de-construcción y reconstrucción de algunos de sus procesos estructurales en lo académico, investigativo,

¹⁰LOPEZ Jiménez, Nelson Ernesto. (2009) El campo escolar como escenario de cambio y transformación. Grupo de Investigación P.A.C.A. Proyecto EDEN Escuelas Demostrativas Experimentales de Neiva. Universidad Surcolombiana Neiva. Editora GrafiPlast del Huila. Neiva Huila.

pedagógico, curricular; se analizó de manera puntual la dimensión discursiva del modelo pedagógico y la concreción en la práctica del mismo, realizando un estudio puntual y concreto de cada uno de sus elementos estructurantes para identificar dicha relación

Se concluyó que el Modelo Pedagógico predominante en los docentes fue el trasmisionista, donde su papel consistía solo en la trasmisión de conocimientos específicos de su área, con protagonismo marcado, existía una clasificación fuerte se evidenció el poder del maestro sobre el estudiante, practicas distantes de la fundamentación del modelo de la institución. En cuanto al rol del estudiante se limitaba solamente a ser receptor de lo planteado por los maestros, a pesar del contexto limitante se evidenciaron algunas actitudes y comportamientos favorables a la consolidación de un Modelo Pedagógico Humanista sustentado en el aprendizaje significativo.

Los espacios evidenciaron códigos restringidos y dependencia del contexto local, el aula como el único espacio de aprendizaje, los contenidos fines en sí mismos, se vehiculizaban a través de códigos restringidos, su naturaleza era academicista, enciclopédica y disciplinaria asignaturista. La evaluación se dedujo por el marco predominante de la acción pedagógica que estos códigos generaban, la constatación cognitiva y mostró que las o demás dimensiones del ser no estaban presentes en la evaluación. Se advirtió la predominancia del Modelo Pedagógico de trasmisión, la naturaleza de las relaciones maestro- estudiante se evidenciaban en un contexto de jerarquía y de límites fuertemente marcados, se mantenía un modelo hegemónico de reproducción de la realidad escolar.

Se avanzó en hacer una propuesta para las tres instituciones que hicieron parte del estudio con los siguientes elementos: autoevaluación autónoma, formación centrada en problemas, estudio de las culturas juveniles que expresan el ethos de la institución, consolidación de grupos de maestros investigadores; construcción de subjetividades o identidades escolares basada en la comprensión de las diferencias etc.

En cuanto a los estudios realizados sobre los Modelos Pedagógicos, en la educación en todos los niveles, se evidenció la predominancia de los modelos de trasmisión, tanto en la teoría como en la práctica pedagógica de los docentes, lo cual quiere decir que es inminentemente necesario asumir los retos para la transformación en pro de cualificar la educación, desde la perspectiva como docentes críticos, para que esta cumpla su papel ante las necesidades y exigencias de la sociedad compleja de hoy.

4.2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y TEÓRICOS

4.2.1. Concepto de Modelo pedagógico. Para los propósitos de esta investigación es necesario tener claro el concepto de Modelo Pedagógico, se toma la perspectiva de varios autores, puesto que el objetivo principal es dar respuesta a la problemática relacionada con el Modelo Pedagógico, en los contextos de interacción del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

Se considera el Modelo Pedagógico como un elemento fundamental para las pretensiones de formación de una institución educativa, puesto que concreta la construcción del perfil de formación. Un modelo pedagógico demanda coherencia con el contexto global, de donde se desprende la pertinencia del mismo. Por ser un concepto polisémico y hacer referencia a una realidad compleja, se conjugan en él múltiples categorías o variables, que facilitan comprender el fenómeno estudiado, Modelo Pedagógico, tanto al interior del aula como fuera de ella. Éste tiene relación directa con la transformación de la cultura, su transmisión, producción y reproducción, así como con las relaciones de poder y de control en las relaciones sociales de la escuela.

Una de las críticas más profundas que se hacen a los Modelos Pedagógicos actuales, que se implementan en los programas de Educación Superior, es su inercia; descuidando la complejidad del modelo, desconociendo que la educación se puede dar en escenarios diferentes y que la sociedad, en general, también hace parte de este proceso. Por tal razón, se toman los fundamentos conceptuales de los autores que se citan a continuación, quienes hacen un contraste de los modelos que según ellos se dan en los contextos educativos, de igual forma proponen una visión diferente y transformadora sobre Modelos Pedagógicos.

Una categoría fundamental en los modelos pedagógicos es la coherencia, y la relación directa que existe entre lo que se está haciendo en los contextos de interacción pedagógicos entre docente-estudiante-conocimiento, con las bases teóricas que lo sustentan. De acuerdo con las características que presenten estas categorías en dichos contextos, se clasificarán en Modelos Pedagógicos de trasmisión o transformadores; es lo que se pretende hacer mediante el desarrollo de esta investigación: la caracterización de contextos para determinar qué Modelo Pedagógico implementan los docentes en el programa de Pedagogía Infantil.

Al respecto **Díaz Villa** (1986)¹¹ En la Revista Educación y Cultura. “Un

¹¹DÍAZ VILLA. Mario. (1986) “Modelo Pedagógico integrado. Una caracterización de los modelos pedagógicos”. En: Revista Educación Y Cultura Nro. 7 y8. CEID-FECODE. Bogotá.

modelo pedagógico permite tanto especificar teóricamente sus objetos como proporcionar un reconocimiento y descripción empírica; es la materialización del discurso pedagógico que a su vez reproduce los principios culturales dominantes”. “Un modelo pedagógico puede considerarse entonces como la manifestación de un código educativo”. “Los modelos pedagógicos se pueden distinguir según la relación social (relaciones entre las formas del conocimiento y la división social del trabajo creada para su reproducción) y la organización en la escuela en”: “Modelo Pedagógico Agregado y Modelo Pedagógico Integrado, los cuales pueden expresar el mantenimiento de un orden tradicional (control social), o la posibilidad de transformación (cambio social)”.

En cuanto a las características principales que presenta un Modelo Pedagógico pertinente, es la investigación de las problemáticas de contextos holísticos, que son la base para formar la crítica en los estudiantes, para que de esta forma adquieran las competencias, además, ha de aportar otras categorías para esta investigación que tienen que ver: con los principios de control en la comunicación y el poder que se da entre los agentes, que se manifiestan en una clasificación y enmarcación débil de estas relaciones, también, con el conocimientos y hacia la comunidad educativa en general

Modelo Pedagógico Integrado¹²: “Representa una transformación del principio que regula la distribución del poder entre la escuela y la comunidad permitiendo la participación de los agentes que la conforman, en este las relaciones sociales generan disposiciones, experiencias y actitudes críticas en y hacia la comunidad; así, los problemas, sus causas e implicaciones son explorados en términos sociales económicos y culturales”.

Además, se conciben para esta investigación Modelos pedagógicos, cuyas características los ubican entre los de corte tradicional, puesto que generan unas relaciones de poder y unos principios de control fuertes y delimitados entre las categorías, donde demuestran que es el docente es quien los ejerce, de igual forma sirve de referencia para identificar las interacciones en los contextos del programa de Pedagogía Infantil.

Modelo Pedagógico Agregado¹³: “Es aquel que se basa en el mantenimiento de una delimitación rígida entre sus agente: maestros estudiantes padres y comunidad, así como de las relaciones sociales y de las

Tomado de: ABC. Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos Vol. I. Ediciones SEM Servicios Editoriales Del Magisterio. Heladio Moreno M. Compilación. Segunda Edición. Bogotá, D.C. Colombia. Enero 2003

¹²Ibíd. Página 33.

¹³ Ibíd.

reglas que controlan la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento”.

Los fundamentos teóricos y conceptuales son un aporte importante para definir la mayoría de categorías que se utilizan para el diseño y la base empírica de la investigación, permiten identificar los comportamientos de los agentes en los contextos pedagógicos, en cuanto a los espacios, los criterios de evaluación, los textos y contextos de interacción, los recursos y las relaciones de poder y de control que se generan. Por lo tanto el autor que se cita a continuación es básico tanto para los fundamentos teóricos como para el desarrollo empírico del trabajo de campo.

Bernstein (1998), citado por: **Otero y Luengo** (2010-1012)¹⁴ habla de “modelo basado en competencia y el modelo basado en actuaciones (performance)”. “Estos modelos presentan diferentes contextos de descubrimiento, de justificación y de actuación. Los modelos de competencia y de actuación son considerados como otros tantos modelos de práctica y contextos pedagógicos en contraste mutuo”.

Se hace necesario hacer alusión a un Modelo Pedagógico que sirva de referencia, con características dentro de los modelos de tipo tradicional donde se generan relaciones de poder y de control rígidas entre los agentes y el conocimiento, lo que conlleva al aislamiento entre estas categorías, su único fin es el de transmitir conocimientos.

Un Modelo de Actuación: “concede interés a un resultado específico del adquiriente, a un texto concreto que, de acuerdo con las previsiones, construirá el adquiriente”. “Precisamente, por esta razón, este modelo centra su atención en la transmisión y no en la adquisición”. “Llama la atención al estudiante sobre la distancia de lo que ha hecho y lo que todavía le quedaría por hacer, señala los fallos que separa la realización concreta de la realización definitiva”.

Además, se considera necesario un Modelo Pedagógico cuyas características ponen como centro del proceso estudiante considerado como un sujeto pedagógico competente, donde las relaciones de poder y de control que se dan en la escuela son flexibles y horizontales que permiten la adquisición del conocimiento con el propósito de alcanzar las metas de aprendizaje. Permite realizar un análisis exhaustivo sobre los contextos de interacción en el programa de Pedagogía Infantil.

¹⁴MOYA, OTRERO José y LUENGO ORCAJO Florencio (2008-2010) Competencias básicas en la práctica. Plan Provincial de Formación del Profesorado en Competencias Básicas. Zaragoza. Páginas 18-20 .Basado en Bernstein, 1998: 75-78.

Un Modelo de Competencia: “se puede definir de este modo: concede interés al efecto que tendrá la tarea realizada sobre las condiciones iniciales del estudiante antes de “su realización”. “Precisamente por esta razón, este modelo centra su atención en la adquisición”.

Otro aspecto importante de un Modelo Pedagógico, es la capacidad de leer los contextos de forma holística, tanto los relacionados con las interacciones del aula de clase, las que sedan en la escuela y fuera de ella, se considera que los Modelos no están pre-establecidos, sino que esa lectura de las realidades se realiza, partiendo desde la investigación rigurosa de todos los niveles o elementos del proceso educativo, lo cual determinará qué Modelo Pedagógico se está implementando. El autor que se cita a continuación hace una descripción puntual sobre un Modelo basado en la investigación y lo contrasta con otro tradicional.

Para **López Jiménez (2006)**¹⁵, “entender el concepto de modelo pedagógico como un proceso que integra dos caras de la misma moneda, por un lado se puede entender como la forma particular de seleccionar, organizar, interactuar y evaluar el conocimiento educativo; constituido por tres sistemas de mensajes: currículo, pedagogía y evaluación”. “Y por la otra una forma particular de organizar las relaciones sociales en la institución escolar”.

“En la actualidad existen dos modelos pedagógicos básicos:¹⁶

El modelo pedagógico de actuación o tradicional: “en el cual existen roles fuertemente marcados y clasificados: el profesor (el que enseña), el estudiante (a los que enseña) los conocimientos (lo enseñado); es un modelo sustentado en la enseñanza y asociado a la defensa del statu-quo, que es el modelo actualmente hegemónico en el campo formativo en Colombia y América Latina”. “La formación es enmarcada como el resultado de un proceso de transmisión” que se caracteriza por:

“Trabajo insular del profesor”

“Contenidos disciplinarios”.

“Asimetría relación profesor – alumno”.

“Evaluación igual a medición”.

“Fragmentación y jerarquización de los saberes”.

¹⁵LOPEZ Jiménez, Nelson Ernesto (2009) El campo escolar como escenario de cambio y transformación. Grupo de Investigación P.A.C.A. Proyecto EDEN Escuelas Demostrativas Experimentales de Neiva. Universidad Surcolombiana - Neiva. Editora GrafiPlast del Huila. Neiva Huila. Página 44.

¹⁶ LOPEZ Jiménez, Nelson Ernesto. (2006) Seminario Acerca de los modelos pedagógicos. Universidad Surcolombiana. Neiva.

El modelo pedagógico de competencia: “Consistente en un proceso cuya estructura formativa soportada en procesos de indagación sistemática tendiente a la solución de problemas complejos”. “En este modelo, los roles de los agentes están determinados por la búsqueda de respuestas satisfactorias a preguntas pertinentes”. “Una formación competente” se identifica por:

“Formar analistas simbólicos”.

“Lectores autónomos”.

“Aumentar actividad de trabajo grupal”

“Investigadores y creativos”.

Los dos modelos pedagógicos descritos que existen actualmente según estos autores, permiten caracterizar los contextos de interacción pedagógica entre las categorías docente-estudiante-conocimiento, sin embargo, se resalta que actualmente se evidencia la implementación de un Modelo Pedagógico tradicional a nivel de Educación Superior, donde sus particularidades predominantes son las relaciones de poder y de control enmarcadas en la clasificación y enmarcación fuerte asumidas por el docente, el conocimiento segmentado por asignaturas aisladas, el aula de clase es el único espacio de aprendizaje, la evaluación enmarcada en las falencias de los estudiantes, quienes no son tenidos en cuenta en este proceso.

Esta forma de educación va en contravía con los postulados de una pedagogía crítica, que actualmente se necesita, puesto esta se caracteriza por la flexibilidad en las categorías existentes en un Modelo Pedagógico transformador, que constituyen la formación una integral, como los son: las relaciones horizontales entre los agentes educativos esto promueve la práctica vivencial investigativa, mediante un currículo flexible y transversal, los escenarios pedagógicos diversos, la evaluación centrada en las potencialidades de los estudiantes, quienes son el centro del proceso.

4.2.2. Concepto de Currículo. Desde una perspectiva transformadora, se considera el currículo como la base para lograr la transformación de la cultura educativa y social, pues este conlleva la formación en todos los aspectos o dimensiones del estudiante: en lo cognitivo, social, valores y afectivo. Los conocimientos son el vehículo mediante el cual se permean estas dimensiones; por lo tanto, en el currículo se hace el proceso que tiene que ver con la selección, organización y trasmisión de estos, que deben ser pertinentes para lograr los aprendizajes requeridos. El currículo evidencia y perpetua la ideología dominante y las formas de poder y de control que se manejan en la sociedad, por lo tanto el currículo viene trasmisor de estas.

Para **Magendzo** (1991)¹⁷ el currículo o las estructuras curriculares son un proceso de “selección y organización de la cultura que debe ser aprendida”. Además, habla la importancia de un currículo crítico. **Magendzo** (2003)¹⁸ “El currículo crítico intenta penetrar las condiciones culturales y sociales con el fin de explicar los mecanismos de reproducción de las desigualdades económicas, culturales y sociales que se perpetúan en la escuela”. Desde esta perspectiva los currículos deben construirse para evitar todo tipo de exclusión en la escuela, por lo tanto parten las necesidades, expectativas y demandas del contexto de la comunidad educativa en general.

Se han tomado los conceptos de currículo de estos autores puesto que manejan teorías afines, coherentes y se relacionan directamente con los postulados teóricos de la pedagogía crítica, que constituye la base teórica y empírica de esta investigación, además el autor que se cita a continuación, los referencia porque son de la misma corriente de pensamiento y que para este marco son esenciales, puesto que fortalecen el objeto de investigación el Modelo Pedagógico.

López Jiménez (2001)¹⁹ Define currículo como un “proceso de selección, organización y distribución del conocimiento considerado válido para lograr las metas de aprendizaje”.

La sociedad se sirve de la educación para reproducir su sistema, por lo que en el currículo es donde puntualmente se evidencia, pues este tiene la función de explicitar el conocimiento aprobado para perpetuar el poder de esta. En referencia a esto el autor que se cita a continuación considera que:

Bernstein (1980) citado por el autor **Sacristán** (2007)²⁰ afirma que el currículo son: "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo

¹⁷EUSCÀTEGUI, Pachón Robert y PINO, Salamanca Stella. (2005). La reestructuración curricular como resultado de los procesos sociales. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 Julio – Diciembre. Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-806. Tomado de MAGENDZO, Abraham. (1991). Curriculum y cultura: en América Latina. PIIE. Santiago, Chile.

¹⁸MAGENDZO, Abraham (2003) Transversalidad y curriculum. Editorial Magisterio. Bogotá. Página 21.

¹⁹ LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. (2001) La de-construcción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Página 56.

²⁰SACRISTÁN, Gimeno José (2007) El currículo una reflexión sobre la práctica. Novena edición .EDICIONES MORATA. Madrid. Página 21. Tomado de BERNSTEIN, Basil. (1980). Clases, códigos y control: vol. 1 y 2. Hacia una teoría de la Transmisión de la Educación. Londres. Página 47.

considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social". "El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento".

Para el caso puntual de esta investigación es indispensable considerar de qué forma son abordados los conocimientos, si son reproducidos o producidos puesto que son parte fundamental de todo currículum y mediante la interacción de estos se evidencia el Modelo Pedagógico vigente en el programa de Pedagogía Infantil

Díaz Villa (1997), citado por el profesor **López Jiménez** (2001)²¹, apoyado en la teoría de las transmisiones educativas, define el currículum como: "el cuerpo de conocimientos o como tradicionalmente se llaman contenidos seleccionados, organizados, y distribuidos considerados legítimos en toda institución educativa". Y "El proceso de selección, organización y distribución del cuerpo de conocimientos es producto de arbitrarios culturales que expresan las relaciones de poder y los principios de control que se dan en todo proceso formativo".

Los anteriores planteamientos sobre currículum, enuncian que tienen relación directa con el conocimiento adquirido por los estudiantes, que este refleja la cultura del medio social, económico y político en la cual está inmersa la educación, en el currículum se manifiestan el tipo de relaciones que se manejan entre las categorías agentes-conocimientos tanto en la escuela y la sociedad, que pueden darse en la flexibilidad o en la rigidez.

4.2.3. Concepto de Evaluación. En la evaluación para alcanzar los aprendizajes ha de ser formativa, que incluya tanto conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, Además, que se tengan en cuenta los procesos, los avances de los estudiantes, desde el inicio, durante y hasta la adquisición de las competencias.

En la educación actual existe una forma de evaluación que se ha perpetuado la cual es producto de la implementación de un Modelo Pedagógico de corte tradicional y que se caracteriza por ser cuantitativa, sumativa, comparativa, y pone su énfasis en las deficiencias de los estudiantes, pues este tipo de evaluación es excluyente y limita los desarrollos en todos los procesos.

²¹Tomado de LÓPEZ Jiménez, Nelson Ernesto. (2001) La de-construcción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Página 66. DÍAZ Villa, Mario (1997) Análisis del texto "Poder, educación y conciencia Sociología de la transmisión cultural" De Basil Bernstein. Doctorado en Educación. Univalle Colombia.

Jurado Valencia (2009)²² Describe dos formas de evaluación una según la norma: “La evaluación según la norma, caracterizada por hábitos establecidos, como las clasificaciones graduadas de los rendimientos: quien ocupa el primer lugar en matemáticas, por ejemplo; quienes merecen condecoraciones en la escuela. Aquí, los resultados son interpretados realizando comparaciones sobre el rendimiento de cada estudiante respecto a los demás estudiantes del grupo”.

También, se ha encontrado pero en menor uso un tipo de evaluación cuya característica principal es la flexibilidad donde prevalecen unos criterios que son construidos en el consenso entre docentes y estudiantes. Esta concibe la manifestación de los educandos en sus diversos niveles de desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje, se enfatiza en lo cualitativo y el desarrollo de sus potencialidades. Lo que la ubica en un Modelo Pedagógico crítico o transformador.

Y el otro modo de evaluación según criterios: “La evaluación según criterios, caracterizada porque los resultados son comparados según un determinado criterio: lo que se considera que debe saber hacer el estudiante, es decir, el dominio esperable. Se trata de identificar que tanto alcanza o no el dominio —o el saber hacer—, pero sin la finalidad de compararlo con los demás estudiantes”.

La caracterización de las dos formas de evaluación son básicas para el desarrollo de esta investigación, puesto que permiten identificar en los contextos de interacción de los docentes del programa de Pedagogía Infantil el Modelo Pedagógico existente.

En las relaciones sociales que se dan en la escuela, es importante tener en cuenta el proceso de evaluación, puesto que mediante esta interacción los estudiantes evidencian las competencias adquiridas. Es importante la implementación de nuevas formas de evaluación que permitan mejores desempeños, es primordial promover la movilización de los esquemas de pensamiento, la crítica, la divergencia, la reflexión, el análisis de problemáticas que propicien manifestaciones del conocimiento.

Para **Jurado Valencia** (2012)²³ considera la evaluación alternativa, esencial

²²JURADO Valencia Fabio De Jesús. (2009) Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. (Biblioteca abierta. Educación) Bogotá. Página 36.

²³JURADO VALENCIA Fabio De Jesús.(2012) Anfibios académicos: “La evaluación alternativa, la perspectiva holística y la dimensión ética”Pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior. Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria: tensiones y complejidades. Bogotá. Página 25.

desde el acto de la comunicación, para el desarrollo de las competencias, por lo tanto piensa que: “Es pertinente asumir la evaluación como un diálogo permanente y continuo, solo desde esta perspectiva se puede asociar la evaluación con el fortalecimiento de competencias, entendidas como desempeños idóneos e identificados en la acción misma: es la acción lo que revela el tipo de competencia del sujeto. Frente a los modelos hechos, preexistentes, ajenos a la creatividad del docente, es necesario dar un lugar a la evaluación alternativa; alternativo quiere decir que cada vez que la estrategia es infuncional se requiere de paradigmas emergentes”.

En la época actual donde se exige que los estudiantes sean competentes para enfrentar las exigencias de una sociedad posmodernista, los programas en educación y específicamente los docentes han de implementar en sus contextos de interacción, Modelos Pedagógicos que asuman la evaluación como un consenso entre sus actores, con el único propósito de mejorar los desempeños académicos de los educandos y también, en su futuro como profesionales.

López Jiménez (2006)²⁴ habla de la evaluación por competencias como: “un proceso activo por el cual se evidencia el desempeño y la manera de actuar del estudiante en el contexto académico, laboral y cotidiano”. “Desde el momento en que se diseña el curso, es preciso definir, que evaluar, para qué evaluar y como evaluar, señalando los criterios de evaluación como parámetros que el estudiante debe conocer antes de ser valorado”.

Desde la perspectiva transformadora se considera la evaluación como un proceso continuo que conlleva, al consenso entre los agentes involucrados en este proceso, con el propósito de alcanzar las competencias necesarias y requeridas por el contexto.

4.2.4. Concepto de Formación. Una perspectiva transformadora de la educación considera esencial las acciones formativas de todo programa de Educación Superior, pues estas develan el Modelo Pedagógico desde el cual se orientan. Por lo tanto este concepto es muy importante para el desarrollo de la investigación puesto que es una categoría que permite abordar e interpretar las interacciones entre docentes-estudiantes-conocimientos, presentes en el programa de Pedagogía Infantil.

²⁴LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. (2006)Evaluación por competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir.” Problemática de la evaluación por competencias” Universidad Surcolombiana. Litocentral LTDA. Neiva-Huila. Página 42.

La perspectiva crítica de la formación propicia en los agentes de una comunidad académica una actitud investigativa, que parte de las problemáticas de los diversos contextos educativos, con el propósito de dar respuestas a las mismas para cualificar los procesos y los contextos de interacción.

López Jiménez (2006)²⁵ la formación “es considerada como el resultado de un proceso de indagación sistemática” caracterizado por:

- “Coherencia con el PEI”
- “Los problemas son la base formativa”
- “El asombro, la incertidumbre y la duda soportan el proceso de formación”
- “Trabajo colectivo”
- “Supera la relación asimétrica profesor – alumno”
- “La interdisciplinariedad, la transversalidad y la transdisciplinariedad son el “ethos” formativo”
- “La evaluación como proceso académico resultado de la concertación”.

Desde esta visión la formación es entendida como un elemento esencial para el desarrollo de competencias, puesto que está directamente relacionada con las interacciones que se dan en los diversos espacios pedagógicos, entre de los agentes del proceso educativo; permite desde la lectura analítica de la práctica pedagógica mostrar las relaciones de poder y de control que permean estos procesos y contextos.

Para **López Jiménez (2001)**²⁶ el concepto de formación “se da a un alto nivel de abstracción, y se refiere al conjunto de reglas y principios y a dispositivos que generan diferentes clases de prácticas pedagógicas y que producen diferentes desarrollos en los sujetos de sus competencias y desempeños (simples y complejos)”. Además, “Esta noción de formación supone la transformación de la cultura académica de la universidad inherente a la transformación de las prácticas pedagógicas de formación a partir de los diferentes campos de discurso y práctica”.

Lo cual conlleva a realizar una reflexión crítica y analítica por parte de los docentes, sobre la formación que actualmente se está impartiendo a los estudiantes en el programa de Pedagogía Infantil, con el único propósito de transformar estos contextos, de esta forma lograr la pertinencia de este, frente a las demandas y exigencias actuales. Lo cual requiere un cambio de

²⁵LOPEZ JIMENEZ, Nelson Ernesto (2006) Seminario Acerca de los modelos pedagógicos. Universidad Surcolombiana. Neiva.

²⁶ LOPEZ JIMENEZ, Nelson Ernesto, (2001) La De-construcción Curricular. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO. Página 82.

paradigma desde los docentes.

“La necesidad de modificar y replantear el proceso formativo implica: a) Un cambio en los principios organizativos del conocimiento (transformación de sus límites), b) Un cambio en el papel del rol de los agentes pedagógicos (transformación de su identidad) y c) Un cambio en la modalidad de prácticas pedagógicas que realizan dichos agentes (transformación de los contextos de interacción)”.

4.2.5. Concepto de Docente. Los docentes se constituyen en actores dinámicos de su propio saber, hacer y ser, se considera que no hay saber si su práctica; ni viceversa, la coherencia es un principio fundamental para el éxito de su labor profesional, no solo en el área académica sino también, en su área personal, demostrando su ejemplo tanto en el discurso como en la acción, o su coherencia en la acción, para fomentar en sus estudiantes el amor hacia los procesos investigativos, mediante la reflexión, la crítica, el análisis del conocimiento y el desarrollo del ser.

Giroux (1997) ²⁷ Este autor considera a los profesores como: “intelectuales” “Profesionales reflexivos de la enseñanza”. “Puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien (deberían) contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes”.

Los docentes deben apropiarse de las teorías propias de su saber, su práctica es la base para ese conocimiento el cual, ha de ser sujeto de reflexión, crítica y producción, de esta forma este nuevo conocimiento, sirve de fundamento para solucionar problemáticas de los elementos, procesos y contextos propios de la educación, como: didácticas, metodologías, modelos etc.

Ávila Rafael (2007) ²⁸ considera al maestro “como individuo, que necesita pasar de la reflexión episódica y ocasional a la reflexión permanente y habitual, para transformar el oficio magisterial en profesión, como resultado de una lucha sostenida por la calidad y el reconocimiento. Para que esta

²⁷GIROUX. Henry. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. PROFESIÓN DOCENTE .Docencia N° 15. Tomado de Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje..Paidós/MEC .Barcelona.

²⁸ÁVILA PENAGOS, Rafael. (2007)Fundamentos de pedagogía: hacia una comprensión del saber pedagógico. El papel de los pedagogos. Capítulo II. Colección Seminarium Magisterio .Bogotá. página 111.

reciba la valoración que merece, hay que mostrar y demostrar calidad de los conocimientos, competencias y responsabilidad social”.

Los docentes que inscriben su quehacer en Modelos Pedagógicos críticos o transformadores se caracterizan por reflexionar analizar y hacer crítica de su propia práctica con el propósito de transformarla. Convierten la investigación como hábito propio de su labor para proponer desde su conocimiento solución a las problemáticas existentes en sus contextos educativos inmediatos y fuera de ellos.

El autor argumenta que el docente “No puede solo limitarse a criticar, debe aprender a proponer alternativas adecuadas como el fruto maduro de la reflexión y de las investigaciones serias, puesto que es imposible cambiar una realidad que no sea estudiada con rigor. Solo puede actuar sobre la realidad en la medida en que sepa cuál es su naturaleza y las condiciones de que dependen y esto solo se logra observando el contexto educativo”.

Pero se ha encontrado que la mayoría de docentes solo se limitan a reproducir y transmitir conocimientos, lo cual los identifica con Modelos Pedagógicos tradicionales que nada tienen que ver con el perfil de los profesores que necesita la educación y la sociedad de hoy.

Por lo tanto para el desarrollo de esta investigación es importante analizar las concepciones, saberes y quehacer en los contextos de interacción de los docentes del programa de Pedagogía Infantil, para determinar el Modelo Pedagógico que implementan.

4.2.7. Concepto de Pertinencia. Este concepto se convierte en una categoría clave, porque la investigación pretende indagar acerca del Modelo Pedagógico de los docentes y su pertinencia, en el programa de Pedagogía Infantil. Por lo tanto se considera que está relacionada directamente con la respuesta a las problemáticas del contexto global en el programa.

Desde la contextualización de esta investigación se puede aludir la pertinencia del Modelo Pedagógico que sustentan los docentes del programa de Pedagogía Infantil, como la relacionada con las necesidades contextuales que los docentes consideran o que para ellos tienen relevancia y que desde su quehacer mediante la investigación les dan solución.

López Jiménez (2001)²⁹ argumenta que “si todo programa académico responde a una serie de necesidades, es necesario explicitarlas”. “La

²⁹LÓPEZ Jiménez, Nelson Ernesto. (2001) La de-construcción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá. Páginas 111-112.

pertinencia debe entenderse como la relación directa y diáfana entre las necesidades socialmente sentidas y las propuestas de superación de las mismas”.

Respecto a los modelos pedagógicos son las problemáticas contextuales inherentes a estos; para lo cual se investiga darles de esta forma la solución pertinente, el autor concluye “que es habitual encontrar que la mayoría de programas académicos de educación superior no cuenta con respuestas fundamentadas, coherentes y claras al momento preguntar a cerca de su pertinencia”.

Se ha encontrado que algunos docentes de los programas de educación implementan Modelos Pedagógicos que no contribuyen a la solución de las problemáticas inherentes a sus contextos de interacción; puesto la investigación no es considerada como elemento fundamental, por lo tanto sus Modelos Pedagógicos carecen de pertinencia y difícilmente se podrán transformar estos contextos.

4.2.8. La Pedagogía Crítica: “Teoría de la transmisión cultural”. En el marco de esta investigación, la Pedagogía Crítica³⁰ desde “La Teoría de la transmisión cultural” de Basil Bernstein, es básica para la comprensión de los estudios sobre los Modelos Pedagógicos, aquí se señala el estudio sobre las relaciones de poder y los principios de control³¹ que generan, distribuyen, reproducen y legitiman las formas específicas de dominación, en los diversos contextos de interacción pedagógica en el Programa de Pedagogía Infantil.

Los principios de clasificación y enmarcación, permiten identificar el tipo de relación que se da en los contextos de interacción pedagógicos entre las categorías docentes-estudiantes-conocimientos, en el programa de Pedagogía infantil; y sirven para determinar el Modelo Pedagógico que están implementando los docentes.

³⁰ABARCA Fernández Ramón R. (2007) MODELOS PEDAGÓGICOS, EDUCATIVOS, DE EXCELENCIA E INSTRUMENTALES Y CONSTRUCCIÓN DIALÓGICAUNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA. Arequipa. Página 21.“La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad”. Según Peter McLaren, “La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante.” McLaren, Peter. Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas. Manizales: CINDE.

³¹ Los conceptos de poder y control en la teoría de Bernstein, aunque están interrelacionados, son analíticamente diferentes y operan en niveles distintos.

Los Modelos Pedagógicos se pueden estudiar mediante el análisis de las relaciones que se dan en la escuela, por lo tanto el principio de enmarcación tiene que con la identidad específica de cada categoría docente-estudiante-conocimiento, permite identificar qué modelo implementan los docentes del programa de Pedagogía Infantil.

El principio de clasificación³² “se crea, mantiene, reproduce y legitima por el mantenimiento del aislamiento, cualquier intento de cambiar la clasificación supone necesariamente un cambio en el grado de aislamiento entre categorías. Las relaciones de poder establecen la voz de una categoría. Las relaciones pueden estar regidas por clasificaciones fuertes o débiles”.

Este principio permite identificar en cuál de los agentes del proceso, reposa el poder para contribuir a la identificación del Modelo Pedagógico pre-existente. Si la clasificación es fuerte, el poder está situado en el docente y si el conocimiento está jerarquizado y segmentado por lo tanto el Modelo Pedagógico es transmisionista y si la clasificación es débil y no hay diferencia entre docente-estudiante el conocimiento es transversal y transdisciplinar el Modelo Pedagógico es de indagación.

El principio de clasificación(c)³³ “se refiere siempre a los límites entre categorías (agencias, agentes, discursos) creados, mantenidos y reproducidos por el principio de distribución del poder de la división social del trabajo. Según el grado del aislamiento de las categorías, se pueden distinguir clasificaciones fuertes y débiles”. “Cuando existe una clasificación fuerte (C+), cada categoría tiene su identidad única, su voz única, sus propias reglas especializadas de relaciones internas, cuando la clasificación es débil (C-), se tienen identidades menos especializadas voces menos diferenciadas”.

Otro principio que contribuye para determinar qué Modelo Pedagógico están implementando en sus contextos de interacción los docentes del programa de Pedagogía Infantil; es la enmarcación que tiene que ver con la interacción o comunicación entre los agentes.

³²BERNSTEIN, Basil. (1994) La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control. Vol.4. Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo. Pablo Manzano. Madrid: Morata 2ª edición. Página 37.

³³.LOPEZ Jiménez Nelson Ernesto (2005) Formar en investigación algo más que discursos. Grupo de Investigación P.A.C.A. Universidad Surcolombiana Neiva.Litocentral LTDA. Página 23.

El principio de enmarcación³⁴ “se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas del contexto comunicativo.”

El Modelo Pedagógico que se esté implementando permite determinar quién tiene el control. Si la enmarcación es fuerte, el control sobre los conocimientos: qué se aprende, cómo se aprende, cuándo se aprende y demás interacciones lo ejerce el docente, entonces se evidencia un Modelo Pedagógico transmisionista y si enmarcación es débil los conocimientos son concertados, se tiene en cuenta: la secuencia, los estilos, ritmos de aprendizaje y los criterios de trabajo del estudiante se puede ubicar en el Modelo Pedagógico de indagación.

El principio de enmarcación³⁵, “se refiere a los límites o aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales creadas, mantenidas y reproducidas por el principio de control social. La enmarcación remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción. Las relaciones sociales siempre regulan el principio de la comunicación, la forma de relación social actúa selectivamente sobre lo que se dice y como se dice”.

Estos conceptos permiten abordar el estudio de las relaciones de poder y de control, en los contextos pedagógicos de interacción, en la forma de comunicación o los mensajes y entre las categorías docente-estudiante-conocimiento en el programa de Pedagogía Infantil. Puesto que el interés es avanzar en un, estudio sistemático sobre esta problemática, en el desarrollo de la investigación se tendrá en cuenta la coherencia de estos fundamentos teóricos y el trabajo empírico o de campo.

Para continuar haciendo más sólido el marco de referencia, teórico y conceptual, se avanzará en la caracterización de los fundamentos legales nacionales.

4.3. FUNDAMENTOS LEGALES

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron como referentes legales los siguientes decretos y leyes de acuerdo a los objetivos propuestos, en lo que al Modelo Pedagógico concierne. En Colombia la educación superior está regida por unas políticas que son establecidas por el Estado, su

³⁴ Ibíd. Página 47.

³⁵ Ibíd. Página 23.

propósito principal se centra en reglamentar el servicio educativo que las instituciones prestan, donde el estado vela para que estas disposiciones se cumplan.

Ley 30 de 1992, "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior". Le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella".

Decreto 272 de 1998, "Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias". Capítulo II. Organización académica básica, Artículo 4, incisos c y d".

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de Interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e Internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Decreto 2566 de 2003, "por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior". En el capítulo (I) Condiciones mínimas de calidad, Artículo 3 inciso a y artículo 4.

Artículo 3. La justificación del programa, deberá tener en cuenta el siguiente criterio:

a) La pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado, en función de las necesidades reales de formación en el país y en la región donde se va a desarrollar el programa.

Artículo 4. Aspectos curriculares. La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación.

Resolución 1036 de 2004, “por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. Artículo 2. Aspectos curriculares, incisos c y d”.

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de Interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e Internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Ley 1188 de 2008, “por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior”. Artículo 2 Condiciones de calidad, numeral 2.

Artículo 2 Condiciones de calidad. Para obtener el registro calificado de los programas académicos, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas y condiciones de calidad de carácter institucional.

2. La adecuada justificación del programa para que sea pertinente frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la Nación.

Decreto 1295 de 2010, “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Capítulo II, condiciones para tener registro calificado. Artículo 5.

5.2.- Justificación.- Una justificación que sustente su contenido curricular, los perfiles pretendidos y la metodología en que se desea ofrecer el programa, con fundamento en un diagnóstico que por lo menos contenga los siguientes componentes:

5.2.2. Las necesidades del país o de la región que, según la propuesta, puedan tener relación con el programa en concordancia con referentes internacionales, si éstos vienen al caso. Para tal efecto se tomará como referente la información suministrada por la institución y la disponible en el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional y demás sistemas de información de los que éste dispone.

5.3. Contenidos Curriculares: Los aspectos curriculares básicos del programa, con la incorporación de los elementos que se relacionan a continuación:

5.3.1: La fundamentación teórica del programa.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, la naturaleza de la misma es etnográfica, se fundamenta a partir de la integración de acciones relacionadas con la elaboración teórica, desde la revisión documental y la caracterización de los diversos contextos pedagógicos o trabajo empírico. Es de carácter inminentemente: analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo, tiene un enfoque cualitativo BRIONES, (2004)³⁶, puesto que los resultados del análisis de la información, generaron alternativas pedagógicas transformadoras para la construcción teórica.

5.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación, están directamente relacionadas con las que sustentan el referente teórico, conceptual y empírico de la misma, de acuerdo a esto a continuación se conceptualizan para su mejor interpretación:

Modelo pedagógico. Un modelo pedagógico³⁷ “es una forma particular de selección, organización y evaluación del conocimiento educativo constituido por tres sistemas de mensajes: currículo, pedagogía y evaluación. Es una forma particular de organización de las relaciones sociales de la escuela”.

Currículo. El currículo³⁸ “es el proceso de selección, organización y distribución del cuerpo de conocimientos es producto de arbitrarios culturales que expresan las relaciones de poder y los principios de control que se dan en todo proceso formativo”.

Relación docente- estudiante. La relación pedagógica³⁹ “es un

³⁶BRIONES, Guillermo. (2004) La Investigación Social y Educativa. Edición del convenio Andrés Bello. Unidad Editorial. Editorial Gente Nueva. Bogotá.

³⁷ LOPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. (2001) La De- construcción curricular. Editorial Magisterio, Bogotá.

³⁸ DIAZ VILLA Mario (1999) citado LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. (2001) La de- construcción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

³⁹JURADO VALENCIA Fabio De Jesús (2012) Anfibios académicos: Pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior. Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria:

procedimiento para constituir una forma particular de conciencia en el otro, este otro no es exclusivamente el estudiante, pues el profesor vive igualmente esta constitución de conciencia cuando ha entronizado en un proceso de permanente reflexión sobre su quehacer.”

Evaluación: La evaluación⁴⁰ “según criterios, caracterizada porque los resultados son comparados según un determinado criterio: lo que se considera que debe saber hacer el estudiante, es decir, el dominio esperable. Se trata de identificar que tanto alcanza o no el dominio —o el saber hacer—, pero sin la finalidad de compararlo con los demás estudiantes. En esta perspectiva se considera que mientras mejor se identifique el dominio y se defina, la evaluación tendrá un mayor significado”.

5.3. FASES METODOLÓGICAS

Análisis textual sistemático: De los fundamentos o los documentos del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana (PEP Y Documento Maestro, Informes para la acreditación y renovación de registro calificado).

Diagnostico descriptivo e interpretativo: Se avanzó en la contrastación consecuente de los Modelos Pedagógicos que asumen los docentes, como, también, las perspectivas que tienen los estudiantes.

Fase propositiva: se elaboró una propuesta alternativa pedagógica transformadora de intervención pertinente, tanto a las necesidades y expectativas como a las exigencias y demandas del contexto actual, para solucionar o transformar la realidad encontrada, en algunos procesos pedagógicos que permitirán cualificar y empoderar teóricamente a los docentes del Programa.

5.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población. La población con la que se ejecutó este proyecto de investigación fueron todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa de la universidad Surcolombiana, los directivos docentes, los

tensiones y complejidades. Bogotá. Tomado de DÍAZ VILLA Mario. Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico. APROXIMACIÓN INICIAL BERNSTEIN Y LA PEDAGOGÍA.

⁴⁰JURADO Valencia Fabio De Jesús. (2009) Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. (Biblioteca abierta. Educación) Bogotá.

estudiantes y los docentes tanto de planta como catedráticos e invitados que tienen a su cargo las asignaturas del núcleo específico, así como también los docentes de servicio que pertenecen a otros programas o facultades: los docentes de las asignaturas del núcleo de facultad, los docentes de las asignaturas el núcleo institucional, y los de los componentes flexibles tanto institucional, de facultad y del programa en total el universo es de 55 docentes de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva.

Muestra. Fue intencional, el 100% de los docentes de planta y aproximadamente el 90% de catedráticos y el 100% de invitados, puesto que están directamente relacionados con la formación específica que ofrece el programa. Además, se tuvo en cuenta la perspectiva de los directivos de la Universidad Surcolombiana: el Rector, Vicerrector académico, el director de currículo, la decana de la Facultad de Educación y la jefe del Programa de Pedagogía Infantil en total el 90% de ellos y aproximadamente el 18% de las estudiantes matriculadas.

Docentes del programa de Pedagogía Infantil (24) (tiempo completo, medio tiempo, ocasionales, de cátedra e invitados). Se trabajó aproximadamente con el 85% de docentes, 1 invitado, 13 catedráticos y 6 de planta, para un total de 20.

Estudiantes de los 8 semestres del programa de Pedagogía Infantil el total matriculados (358), la muestra que se trabajó en esta investigación fue de aproximadamente del 18% de estudiantes, 8 por semestre, para un total de 64.

Directivos de la Universidad: el Rector, el Vicerrector académico, el director de currículo, la Decana de la Facultad de Educación y Jefa del Programa de Pedagogía Infantil.

5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para los propósitos de la investigación, se elaboraron cuestionarios y entrevistas a profundidad, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, sobre el estudio del

Modelo Pedagógico, dirigida específicamente a docentes, estudiantes del programa de Pedagogía Infantil y a directivos de la Universidad. Cada uno de estos instrumentos fue objeto de validación previa con población de la Universidad Surcolombiana como, docentes, directivos, directivos y estudiantes de diferentes programas, para garantizar su validez y pertinencia durante su aplicación en el desarrollo de la investigación.

Las entrevistas a profundidad fueron directas y personalizadas a los directivos, respecto a los cuestionarios a profundidad, también, se hicieron de forma personal a docentes y a estudiantes, de esta forma se pudo realizar una interacción directa, lo que permitió aclarar dudas, recibir aportes, sugerencias y recomendaciones a las preguntas, este ejercicio garantizó la validez y pertinencia de los instrumentos para su posterior utilización.

Se menciona que antes de validar y aplicar los instrumentos, se efectuaron reuniones de asesoría entre la estudiante y el tutor, con el fin de garantizar la solidez en su construcción, así como, también, en los dispositivos de aplicación. Cabe resaltar que este proceso se caracterizó porque la aplicación de cada instrumento se realizó de forma personalizada con cada una de los agentes participantes de la muestra.

5.6. FUENTES DE INFORMACIÓN

De acuerdo a los propósitos de esta investigación se seleccionaron las siguientes fuentes de información:

Fuentes documentales: Documentos del programa, decretos y leyes que reglamentan la Educación Superior en Colombia, Teoría de la Transmisión Cultural, Modelo pedagógico de indagación Sistemática, documentos internacionales como las Declaraciones mundiales de educación, Tesoros de Educación y documentos del Proyecto Tuning.

Fuentes Personales:

Docentes del programa del programa de Pedagogía Infantil.
Estudiantes del Programa de Pedagogía infantil.
Directivos docentes del programa de Pedagogía Infantil.
Directivos de la Universidad Surcolombiana.

Todas y cada una de estas fuentes constituyen la referencia empírica de la investigación.

5.7. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con la naturaleza de los instrumentos elaborados, la información obtenida de esta investigación se procesó de la siguiente manera:

Se sistematizó la información de docentes, estudiantes y directivos, a partir de las preguntas desde los cuestionarios y las entrevistas a profundidad.

Se consolidó la información por medio de categorías de análisis derivadas de

las preguntas de cada instrumento.

Se elaboró una tendencia dentro de cada categoría, tanto entre docentes como entre estudiantes y entre directivos.

Se sistematizó una tendencia general, de acuerdo a los resultados obtenidos de la tabulación.

6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este aparte se presenta de manera específica la información que se obtuvo, producto de la aplicación de todos los instrumentos utilizados en el trabajo de campo, se realizó el análisis pormenorizado de cada una de las fuentes consultadas, que garantizó un procesamiento holístico de la problemática sobre el Modelo Pedagógico actual; de los docentes del programa de Pedagogía infantil que hicieron parte de la muestra. Con la investigación no se pretende dar una respuesta única para esta problemática, sin embargo, los hallazgos permitieron realizar algunas interpretaciones que soportan la propuesta a partir del trabajo empírico realizado.

Además de acuerdo a los propósitos de esta investigación se organizó el análisis de la información por categorías lo que garantizó su sistematización.

6.1 CUESTIONARIOS A DOCENTES Y A ESTUDIANTES

Se consideró como un recurso esencial para el desarrollo de esta investigación, conocer la opinión del personal tanto de docentes como de estudiantes, del programa de Pedagogía Infantil, sobre el concepto de Modelo Pedagógico y otras categorías que se utilizaron para su interpretación.

Se realizaron veinte cuestionarios a docentes con citas preestablecidas, se agradece de manera especial a las docentes de planta del programa quienes siempre estuvieron atentas a colaborar, pero se debe mencionar la actitud de apatía de algunas docentes catedráticas, que luego de hacer varias citas se logró que respondieran el cuestionario, sin embargo otras no tuvieron la disposición para hacerlo.

Además, se realizaron sesenta y cuatro cuestionarios a estudiantes, se hicieron citas preestablecidas con las docentes quienes cedieron espacio de sus clases, para que las estudiantes diligenciaran el instrumento, se resalta la amable colaboración de algunas de estudiantes que mostraron interés, pero también se debe dar a conocer la actitud de desinterés de una cantidad significativa de ellas, hacia los procesos de investigación, no obstante respondieron el cuestionario.

Se inició con la aplicación de un cuestionario a los docentes y luego se realizó a los estudiantes, estos contenían preguntas abiertas y cerradas, que tenían relación directa con las categorías de la investigación acerca del

Modelo Pedagógico, **Otero y Luengo** (2010-1012)⁴¹ se obtuvo información importante que facilitó definir la naturaleza del mismo. El análisis se elaboró por categorías destacando la tendencia dentro de estas, tanto entre docentes; como entre estudiantes, lo que permitió elaborar una tendencia global.

6.1.1 Tendencia entre docentes y entre estudiantes

Categoría: Concepto de Modelo Pedagógico

Docentes: Según la información analizada, la tendencia encontrada, describe como los docentes conciben el concepto de Modelo Pedagógico, que para la mayoría es la concepción teórica, un ideal, una guía, una orientación, un referente, los conceptos teóricos; que direccionan el quehacer pedagógico, educativo y docente a través del el organizan y ejecutan las actividades en una Institución Educativa. Que es una estrategia pedagógica, el método que tiene una institución o programa para enseñar según sus criterios, al ser en forma integral para lograr un aprendizaje. Es el paradigma, un sistema formal que integra parámetros de la pedagogía, concepción del ser humano y sociedad que rige la interrelación docente-estudiante, con el fin de sustentar un proceso de aprendizaje de una disciplina, enmarcado en un currículo y una misión. Consideran que es una directriz, que toma en esencia la propuesta de un pedagogo en sí, o varios, que han sido escogidas, aplicadas, y evaluadas para ser implementadas o reproducidas en los diferentes contextos académicos. Es la forma, el estilo, el facilitador de procesos del que se apropia un docente para que no solo enseñe, sino que anime a los estudiantes a conocer, a indagar para llegar a una pedagogía crítica y participativa.

Otras docentes consideran que es una forma particular, una línea, el derrotero, la forma, que orienta permite la interacción entre los estudiantes, docentes y el conocimiento para innovarlo y recrearlo en un contexto. Todos los procesos curriculares, tipo de relación con los estudiantes, las evaluaciones, las estrategias pedagógicas, los trabajos, la función del maestro, el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje significativo, identificando las áreas básicas competitivas, el aprender a ser, a conocer y aprender haciendo en un programa y definiendo a la vez una formación integral de sus estudiantes, es el sello de identidad por la cual van a desarrollar las acciones programadas. A una le parece adecuado pero es importante estar actualizándolo y otra considera que este modelo

⁴¹Cada una de las preguntas que se encuentran consignadas en los instrumentos, surgieron de las categorías que utiliza Basil Bernstein para estudiar e interpretar el Modelo Pedagógico.

teóricamente está mal sustentado que valdría la pena revisar, como este se logra articular en un contexto práctico y se medie entre teoría-práctica de este.

Se evidencia que la mayoría de docentes manejan un código restringido respecto al concepto, pues solo tienen en cuenta algunas categorías aisladas sobre Modelo Pedagógico. Pocos docentes manejan un concepto pertinente o un código elaborado sobre modelo pedagógico pues lo relacionan con un contexto universal sobre el desarrollo de las competencias y las categorías del proceso de formación: currículo, pedagogía y evaluación del conocimiento. Y muy pocas docentes no interpretaron bien la pregunta respondieron como si se les hubiera preguntado acerca de la pertinencia del modelo, evidenciando falencias en las competencias comunicativas, analíticas e interpretativas.

En cuanto si el Modelo Pedagógico que implementan contribuye a la formación integral de los estudiantes: la mayoría de docentes argumentaron que sí; porque es constructivista social y corresponde a la naturaleza del programa, que es coherente a todos sus elementos teleológicos, que desde las disciplinas se propende el desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano-los estudiantes. Que en grupo en la interacción docente y estudiante, hay construcción y retroalimentación del conocimiento desde el entorno, que permite afianzar e integrar el hacer, el saber y el ser la parte humana. Relacionan la vida de los estudiantes, conocimientos de la cotidianidad y los problemas significativos, abren espacios para la investigación-acción, todas las experiencias directas y previas contribuyen a la formación integral, a tener aprendizajes significativos. Da elementos a los estudiantes, que garantizan el proceso de aprendizaje y el buen desempeño profesional en su futura labor docente. La propuesta o diseño del trabajo de aula o el curso está configurado a partir de este enfoque "socio cultural". No implementan un solo modelo, el saber pedagógico y el del docente es proyectado al estudiante, los estudiantes toman una actitud de reflexión, crítica, iniciativa, innovación y también, se genera la resolución de problemas del contexto. Pocos docentes consideran que el modelo no contribuye a la formación integral puesto que no está claro, la forma como se debe enseñar desde los procesos de pensamiento y que algunos docentes no tienen en cuenta los lineamientos del MEN.

En las respuestas dadas demuestran que la mayoría de los docentes consideran que el modelo pedagógico, es pertinente y está directamente relacionado con la formación integral de los estudiantes, desde trabajo de las competencias para el logro del aprendizaje. No obstante algunos docentes consideran que no es pertinente, puesto que carece de unas reglas de secuencia claras para desarrollar procesos de pensamiento que contribuyan a la formación integral y el buen desempeño de las estudiantes como futuras

docentes.

En cuanto a qué transformaciones cree que deben realizarse al Modelo Pedagógico que implementan actualmente en el programa, para que responda a las necesidades y exigencias, sociales, políticas y económicas del contexto actual; la mayoría de los docentes consideran que sí deben generarse cambios y plantean que se hagan proyectos para transversalizar más las áreas, que haya coherencia, que todos los docentes pongan en práctica lo que está estipulado en los documentos del programa, el Modelo del constructivismo; puesto que muchos aún son tradicionales. Que el comité de currículo debe hacer más jornadas, para que todas las docentes participen y haya mayor pertinencia académica y pertenencia social en la formación, mediante el compromiso con los compañeros, los estudiantes y la sociedad. Mayor exigencia en la formación y construcción de valores y en el desarrollo de las actividades del conocimiento y las competencias comunicativas.

Actualizar los teóricos que se sustentan en el programa, hacer un acercamiento real a la escuela para identificar sus necesidades. Profundización en cómo se debe enseñar (didácticas). Realizar autoevaluación permanente por parte de todos los docentes y aplicarla a los estudiantes. También, hacer Intercambio de saberes con otras universidades que tengan la misma carrera a nivel nacional e internacional. El docente forme en habilidades y competencias, mejorar las prácticas del futuro docente, ante la diversidad de condiciones socioeconómicas y culturales del niño y niña, para propender la igualdad de oportunidades y la equidad. Además, que el Modelo Pedagógico sea formulado o planeado por un diagnóstico de la realidad social, contextual, que sea un trabajo de todos los agentes educativos que hacen parte de la institución, ser difundido y tomarse como política para poder entrar a estudiar y trabajar en esta institución .

Algunos docentes consideran que no se deben generar cambios o transformaciones al Modelo porque se deben buscar estrategias para aplicarlas de una forma que se logren los propósitos de formación del programa, que solo después de las evaluaciones del mismo surgirán cambios. Además, que teóricamente está muy bien sustentado, lo que se debe hacer es que los docentes y estudiantes se apropien conceptualmente de este. De manera que se fomente en el proceso de formación una actitud crítica y reflexiva, que permita dinamizar el programa de pedagogía infantil y modificar aquellos mitos que se escuchan en la Universidad sobre él. Otras lo ven bien pero no argumentaron y muy pocos no respondieron.

Se evidencia que las transformaciones más importantes son, las que se relacionan con la transversalización de las áreas del conocimiento, la coherencia entre la teoría y la práctica, sentido de pertenencia social y la

pertinencia académica, la formación por competencias, cambio de Modelo tradicional por la formación por competencias, trabajo desde la problemática del contexto o la investigación, y la fundamentación teórica y didáctica tanto del programa y de los profesores, y el cambio de teóricos. Lo que demuestra que no hay coherencia con la pregunta anterior, puesto que argumentan que el Modelo pedagógico es pertinente, sin embargo consideran que necesita cambios.

Estudiantes: De acuerdo a la información analizada la tendencia encontrada describe como las estudiantes conciben el concepto de Modelo Pedagógico: para la mayoría estudiantes son el conjunto de estrategias, lúdicas y cognitivas, el método, forma de trabajo y manera de diseñar, que recurre, emplea e inventa el maestro en la enseñanza del aula de clase.

Para otras es un instrumento analítico para describir, organizar, inteligir la multiplicidad, la diversidad y las estructuras de un modelo o paradigma pedagógico, corriente de pensamiento de pedagogos, con ideas, conceptos, el perfil ético, didáctico y profesional, que el docente acoge para la enseñanza en sus clases. Que es el resultado de unos fundamentos o teorías pedagógicas, en los que se basan los docentes, que son aplicables y dan cuenta del cuándo, con qué, y para qué del acto educativo. Pocas consideran que es el tipo de pedagogía que maneja un docente para realizar su clase y el currículo que maneja el programa, dependiendo del pedagogo y la corriente pedagógica.

Y muy pocas dicen que es una herramienta, una metodología, una estructura, un esquema, algo ya establecido, una orientación o una guía mediante la cual el maestro planea, realiza sus actividades para instruir a sus estudiantes para la enseñanza en el aula de clase. Es el que adopta el docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y que son nuevas herramientas para el aprendizaje creativo y significativo, para que la educación eficaz y de calidad.

Una no respondió. Y algunas estudiantes no comprendieron la pregunta respondieron, que se espera con esto excelentes profesionales, es bueno pertinente para el desarrollo del programa, que contribuye a la educación de mejores maestras.

Se demuestra que la mayoría de estudiantes no poseen un concepto pertinente de Modelo Pedagógico y manejan un código restringido de este, pues relacionan categorías aisladas relacionadas a la enseñanza, donde el acto pedagógico está centrado en el profesor quien enseña, derivado de un Modelo de actuación, de trasmisión o tradicional. Muy pocas utilizan las categorías de currículo y pedagogía alusivas al concepto pertinente del Modelo Pedagógico de competencia y algunas evidencian falencias en

cuanto a las competencias comunicativas específicamente en el análisis, la interpretación y argumentación, puesto que respondieron como si se le hubiera preguntado acerca de la pertinencia del mismo.

A la pregunta si considera que el modelo pedagógico que implementan los docentes del programa contribuye a su formación, la mayoría de los estudiantes opinan que no. Puesto que los docentes deben aportar para mejorar su futuro como profesores, que con las metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas que utilizan no explican bien, algunos estudiantes no comprenden los temas, además, no enseñan paso a paso las actividades a desarrollar. La mayoría de docentes a excepción de dos se han quedado estancados siguen utilizando Modelos Pedagógicos, pedagogías y métodos tradicionales, con las mismas estrategias que no permite la formación integral y profesional. Además, que ninguna tiene un Modelo Pedagógico actual, no innovan, ni implementan los nuevos enfoques, algunos son excluyentes e incitan a la competitividad, no valoran los sentimientos, ni aptitudes de los estudiantes, sino que imponen su voluntad a las estudiantes.

Que la mayoría de docentes salvo algunos, no forman en valores y no contribuyen a la formación puesto que se da un proceso segmentado, solo se enfocan en su clase, solamente la parte teórica, lo conceptual, la evaluación y la mecanización del aprendizaje. Para algunas son obsoletos, o no tienen, no conocen el Modelo Pedagógico del programa, que no tienen uno claro, cada una maneja su propio modelo y metodología de enseñanza, según ellos el adecuado, no captan el interés de los estudiantes y los aburren. Lo que se ve en la carrera, al momento de ponerlo en práctica es totalmente diferente, no se ve una orientación clara hacia lo que están estudiando.

Que es muy práctico les gustaría tener más las bases teóricas, así solo cumplen con la mitad de la formación integral, la otra mitad la aprenden por solos faltan bases didácticas para conocer y llevar los procesos de enseñanza de sus futuros estudiantes. No les ayuda a ser investigadoras creativas, ni a que creen propuestas innovadoras, para su futuro profesional, les falta amor por la carrera y el programa; por lo anterior no contribuye a la formación integral. Algunas estudiantes marcaron que no pero no argumentaron su respuesta.

En menos cantidad respondieron que el Modelo Pedagógico si contribuye a su formación profesional y argumentaron que les parece que es completo tiene buenas formas y modos de enseñanza para trabajar la creatividad, dan bases de cómo tratar los niños, para captar su atención, como hacerles llegar la información y las orientan para lo que están estudiando. Que salen bien preparadas con práctica y experiencia, que el modelo es más teórico, que práctico y poco tradicional y cada maestro utiliza el adecuado de acuerdo a lo que quieren enseñar. Algunos tienen un Modelo Pedagógico donde los

alumnos tienen la capacidad de compartir ideas y relacionarse con el maestro en las actividades, y tratan de explicar o darse a entender en su clase. Manejan una buena didáctica además, utilizan diferentes métodos y metodologías para ser más claras y dar aprendizajes significativos. Y pocas estudiantes marcaron que si pero no argumentaron su respuesta.

Se evidencia que la mayoría de estudiantes consideran que en el Modelo Pedagógico la problemática central, es que no hay coherencia entre la teoría y la práctica, las didácticas que utilizan los docentes, no permiten la apropiación de las competencias en los estudiantes, puesto que sus características son las del Modelo de actuación o tradicional, con marcadas relaciones de poder y control por parte del docente, quien se restringe solamente a la trasmisión y evaluación de conocimientos de su área específica, donde el poder del maestro inhibe el interés de aprendizaje del estudiante, lo que implica que no tienen en cuenta los elementos fundamentales de la pedagogía constructivista social, se contraponen al aprendizaje significativo. Además se evidencia debilidad en el desarrollo de la competencia del ser, por la falta de coherencia en la acción, falta de innovación y de investigación; todo lo anterior no permite la formación integral,

En cuanto a la pregunta qué transformaciones cree que deben realizarse al Modelo Pedagógico que implementan actualmente en el programa; para que responda a las necesidades y exigencias, sociales, políticas y económicas del contexto actual las estudiantes propusieron: que los profesores no se centren solo en dictar la clase frente a un tablero, que sean más flexibles con los estudiantes y los comprendan, teniendo en cuenta las necesidades educativas en todos los campos de las futuras docentes. Implementar diferentes didácticas, herramientas pedagógicas, metodológicas, estrategias y actividades dinámicas para que se despierte el interés de las estudiantes por aprender.

Que los docentes se actualicen de acuerdo a las necesidades de la sociedad que cambien su saber, se necesita un verdadero Modelo constructivista, no el mismo conductista tradicional que mantiene sumidos, e indefensos a los estudiantes. Implementar, la pedagogía conceptual, hermanos Zubiria y la Social, teniendo en cuenta que estos retoman el constructivismo de Vigotsky, Piaget, Ausubel y el Modelo Montessori.

También, proponen un modelo más actual crítico participativo más humanista, actualizar los conocimientos a la realidad de la educación infantil, que promueva valores la crítica, la reflexión, la construcción, la autonomía, el interés y la libertad; fomentar la investigación desde que empieza la carrera y .que haya profundización en el inglés.

Que los docentes han de gestionar para suplir las necesidades en recursos para la carrera, que tenga sentido de pertenencia, para que las demás carreras no la discriminen. Las maestras sean más justas y sean flexibles para entrega de trabajos, se preocupen más por lo que aprendió el estudiante y no en un resultado o una nota. Hacer cambio de personal del programa u organizar y actualizar la planta de docentes, que las asesoras sean más objetivas en las orientaciones, tengan en cuenta las necesidades de las estudiantes al momento de realizar las prácticas. Argumentan que el Modelo Pedagógico no es muy claro, cada maestra realiza la clase como la considera adecuada, primero tendrían que conocerlo más para poder aportar algo en la transformación. Y pocas estudiantes no respondieron la pregunta.

Se muestra que las transformaciones más importantes son la del cambio del Modelo tradicional y la búsqueda de nuevos enfoques críticos, participativos con otros teóricos, la coherencia con el modelo que sustenta los documentos del programa y el de los docentes. Que haya articulación entre la teoría y la práctica que permita una mayor vinculación con el contexto, Implementar didácticas pertinentes, la actualización e innovación en los docentes. En relación con la investigación reclaman que se implemente desde los primeros semestres y la profundización en el inglés, lo anterior demuestra el protagonismo del maestro por ende la prevalencia del Modelo Pedagógico transmisionista. También, demuestran que desconocen el modelo del programa, puesto que proponen el constructivismo.

Categoría: Relación docente estudiante:

Docentes: En cuanto a la pregunta de cómo caracteriza las relaciones con sus estudiantes la tendencia encontrada, es que la mayoría de docentes consideran que las relaciones con los estudiantes son buenas, se basan en la buena comunicación, existe una relación de dialogo, de concentración, de respeto, de tolerancia de amabilidad y de responsabilidad. Que permiten desarrollar las actividades planteadas y llevarlas a buen término, se caracterizan por la participación de los estudiantes en el quehacer pedagógico, en un ambiente que privilegia el sentido crítico, además, argumentan que las relaciones son buenas; pero no excelentes ya que las estudiantes son muy conformistas y conflictivas. Para Algunas las relaciones son horizontales maestro orientador, facilitador de los procesos, no tradicionales, de acompañamiento se construyen los saberes en espacios de interacción, los estudiantes son interlocutores válidos; en los espacios de discusión y es recíproca, donde se pretende llegar a un solo objetivo.

Para otras son relaciones empáticas de mejoramiento personal y académico, normales de maestro a estudiante, manifiestan que no hay mucho tiempo para conocer la individualidad de los estudiantes; sin embargo, tratan tenerla en cuenta. Además, que con algunos docentes existe relación de respeto y

valoran las opiniones de los estudiantes; pero que otros imponen sus criterios no permiten que haya ningún cambio; pero opinan que son cosas aisladas, en las cuales se evidencia la confrontación entre algunos estudiantes con algunos docentes. Una considera que son muy buenas pero no argumento y otra no respondió la pregunta.

Se evidencia que las relaciones son buenas, basadas en la buena comunicación, diálogo, concertación, respeto, tolerancia, amabilidad, responsabilidad, crítica y participación, quiere decir esto que son formas de relaciones horizontales. Donde existe una clasificación débil, con identidades menos especializadas entre las categorías o agentes del contexto de interacción; pero también, demuestran que son verticales donde se evidencian una clasificación fuerte por parte del docente, lo que genera el aislamiento entre las categorías o agentes del proceso.

A la pregunta para mantener el interés de sus estudiantes qué estrategias metodológicas o pedagógicas utiliza, la tendencia encontrada es que para algunos docentes las más usadas son: los trabajos en grupo o equipo, las lecturas dirigidas, individuales, en grupo y de noticias. Dentro de las tecnologías de la comunicación, las más usadas son la wiki de la clase constituida en colectivo, el videoclick, el correo, el YouTube. Otras como la planeación y ejecución de proyectos, los proyectos de aula, (investigación-acción-crítica) y estudio de casos de la vida real. También, juegos o actividades lúdicas, exposiciones por parte de las estudiantes, talleres dirigidos por docentes y estudiantes. Y la clase magistral, indagaciones o menciones bibliográficas, reflexiones comparaciones de la teoría con la práctica, asesorías, análisis pertinente de lo que estén viendo en el curso. Consultas, dramatizaciones, dinámicas de grupo, observaciones-experiencia, charlas de invitados especiales, diálogos, el debate, trabajos escritos. Todas las actividades que las conlleven a los aprendizajes.

Otras docentes describieron la forma como implementan las estrategias pero no las puntualizaron: algunas consideran que ante todo se debe tener una actitud positiva frente al desempeño de esta labor, se apoyan en muchos recursos, e indagan previamente qué les gusta a las estudiantes con base en ello organizan su trabajo. Parten de sus potencialidades y les brindan seguridad, también, implementan todas las estrategias posibles, que sean motivacionales para el cumplimiento de los propósitos educativos. Concertan la metodología de las clases con los estudiantes, el respeto por sus opiniones, interacción recíproca, el diálogo y la consejería. Consideran que es importante que las estudiantes se apropien del conocimiento, se concienticen que el niño y la niña son el futuro de la sociedad y de ellas dependen los buenos resultados, demuestran de manera creativa y vivencial la forma como se trabaja con ellos. Se proponen en sus cursos que logren retarlas e interesarlas afectiva y cognitivamente, brindan permanente apoyo,

acompañamiento y orientación durante los procesos de desarrollo de las prácticas. Y creen que primero se debe tener en cuenta el reglamento del programa, en consenso crear acuerdos para llegar a compromisos.

Se demuestra que la tendencia predominante son los trabajos en grupo, o construcción colectiva, que se considera como una estrategia que se encuentra relacionada con un modelo Pedagógico de competencia. Aunque también, muestra que se utilizan las nuevas tecnologías de la comunicación aunque no de forma significativa. Además, que las estrategias implementadas, generan relaciones horizontales entre las categorías o agentes en los contextos pedagógicos.

-En cuanto a la pregunta si propicia el trabajo en equipo o en grupo; la tendencia encontrada fue que todas las docentes respondieron que sí; argumentaron que es una forma de construir y fortalecer el conocimiento entre varias personas, donde tienen la oportunidad de aportar desde sus saberes, fortalece la buena comunicación; la expresión oral y escrita. Promueve la socialización la interacción, la acción tanto entre estudiantes, como de los contenidos curriculares, permite afianzar posturas, dinamiza los espacios pedagógicos. Es un trabajo cooperativo, cada una demuestra sus habilidades las ponen al servicio del grupo, hay colaboración, se complementan, leen, ejecutan y profundizan en un taller. Ayuda a fomentar valores para la formación integral, propicia el liderazgo, es muy favorable puesto que enriquece el trabajo a desarrollar, con ideas que se pueden debatir y se fortalecen los diferentes procesos.

Es más constructivo que el trabajo individual, propicia el respeto por la palabra, la creatividad, en las actividades pedagógicas a aplicar, originar nuevos saberes. Promueve el encuentro de experiencias- actitudes y aptitudes, la diferencia de conocimientos, experiencias que se apoyan en la teoría de Vigotsky; quien plantea que así se ayudan mejor con los otros. Y una docente marco que si pero no argumento su respuesta.

Las respuestas evidencian que el trabajo en grupo o en quipo es la estrategia pedagógica fuerte y que esta promueve las relaciones en contextos de comunicación con enmarcación débil entre las categorías, conocimiento y estudiantes, permite procesos constructivos, también, definir qué responde directamente a la formación fundamentada en un Modelo Pedagógico de competencia, que propende la consolidación académica y la formación integral.

La tendencia encontrada en cuanto a los espacios que los docentes utilizan son: los Centros de práctica: Centros educativos e instituciones de primera infancia como hogares de bienestar ICBF, recomiendan que sean visitados para confrontar lo visto en la carrera con la realidad. Las bibliotecas de la

universidad y departamental, los parques, las ludotecas, el aula de clase, espacios de la comunidad, campos deportivos. El Hotel Plaza, las casas de los estudiantes, sitios de encuentro previos donde ellos se reúnen en grupos, espacios de la universidad (fuera del aula), patio de recreación, zonas verdes, laboratorios, espacios virtuales, fincas, restaurantes, Cruz roja.

Algunas docentes mencionaron de forma general los espacios, pero no los especificaron argumentaron: que la dinámica de trabajo abre diferentes espacios dentro y fuera de la institución, buscan espacios que les sirva para generar aprendizajes significativos, en lo posible, tratan que no sea solo en el aula, para facilitar la creatividad, la experimentación y la reflexión. Otras docentes consideran que los espacios no aplican para clases puesto que nunca tienen un aula, ya que son asesoras de prácticas y no cuentan con espacios determinados o sitios específicos y les toca en lugares inapropiados para el desarrollo de las mismas. Las catedráticas por la misma condición generalmente es el aula, el único espacio y debido a las restricciones que tiene la Universidad para realizar práctica extramuros, evitan hacer salidas de campo. Una docente no respondió.

Se demuestra que en los espacios o contextos de interacción pedagógica, no solo prevalece el aula de clase únicamente, y que el espacio más usado son los centros de práctica legítimos para la misma, que existen otros espacios que hacen parte del proceso de formación, lo que permite el enriquecimiento de los contextos y los aprendizajes, por las características de no ser espacios escolares. En cuanto a las catedráticas no poseen espacios para brindar una formación integral a las estudiantes.

En cuanto a si los espacios y recursos que utiliza en sus contextos de interacción pedagógico son adecuados y suficientes; la mayoría de docentes consideran que son adecuados, puesto que responden a las necesidades del área que orientan, los escogen de acuerdo a las necesidades que tienen para el desarrollo el trabajo y las diferentes actividades del curso como: Ludotecas, estimulación, música, expresión corporal. Que facilitan el dialogo, el análisis y la crítica, de acuerdo a lo que se va a trabajar, se adecuan o se buscan otros espacios que faciliten la interacción. Algunos creen que los espacios son inadecuados, puesto que no se cuenta con espacios determinados y se necesitan aulas con algunas especificidades, las cuales no existen, además, casi siempre están en malas condiciones o están ocupados. Una docente marco que inadecuados pero no argumento.

Otras docentes respondieron que son Inadecuados e insuficientes: por el poco apoyo que la misma Universidad le da a los catedráticos, ellos buscan donde se pueden estar en grupo para socializar. Además, por el paso permanente de otros estudiantes, son insuficientes, porque no ha tenido ninguna reestructuración; por lo tanto no hay espacios adecuados para la

parte de pedagógica. Y son insuficientes puesto que en algunas ocasiones el contexto no posibilita ni espacios, ni recursos; en los salones de clase no están las sillas necesarias para los estudiantes, ni el escritorio, ni la silla para el docente. Además, que es muy difícil conseguir un video beam prestado, las aulas son muy pequeñas y generalmente hay sobrecupo en los cursos. Y para una docente son suficientes porque básicamente se trabaja en centros de práctica y el programa tiene suficientes convenios.

Se evidencia que la mayoría de docentes dieron respuestas positivas, consideran que los recursos y espacios son adecuados y suficientes para fomentar el desarrollo integral de las estudiantes, pero no es totalmente unánime esta percepción, hay que mencionar que también, consideran que son inadecuados e insuficientes para el desarrollo de algunas didácticas y asignaturas que necesitan espacios y recursos específicos para su buen desarrollo, por lo tanto se evidencia carencia de estos.

A la pregunta cómo caracteriza el proceso de comunicación que establece con el estudiante en el contexto pedagógico; la tendencia es que la mayoría de docentes marco que son de acercamiento, solo una marco que es de distanciamiento.

Se demuestra que se da un proceso de comunicación, con relaciones de acercamiento, entre los agentes en los contextos de interacción, del proceso de formación, en los que se dan relaciones de poder y de control con una enmarcación débil, donde no existe aislamiento en la forma de comunicación entre las categorías docente-estudiante. Las respuestas dadas demuestran coherencia con las respuestas de la relaciones entre docentes y estudiantes.

Estudiantes: En cuanto a la pregunta de cómo caracteriza la naturaleza de las relaciones con los docentes; la tendencia es que algunos estudiantes manifestaron que no son buenas puesto que en algunas ocasiones con los profesores hay poca comunicación, no se prestan para hablar. Poco se les ve (solo en clase), es plana, ya que hay poca o no hay interacción, conexión, ni colaboración de parte y parte; porque casi no les comparten, a veces les tienen miedo, no se pueden entender por eso no hay dialogo. No es abierta, hay pocos cambios, a la mayoría no les interesa lo que piensen o la críticas de las estudiantes, falta armonía y democracia en las clases.

Caracterizan la relación muy baja porque no hay ningún tipo de comunicación, el profesor siempre tiene la razón, muy autoritaria, monótona en donde el maestro ordena y el estudiante obedece, hay respeto impuesto. Nunca les ayudan, en lo que necesitan y en lo que les cuesta entender, muy distante, aislada y fría, no satisfactoria. No existe una respuesta grata, ni que contribuya al momento de tener un problema, falta de entendimiento, de comprensión y de respeto. Son malas creen que los profesores son operarios

que se limitan a ofrecer un servicio. Otras estudiantes solo respondieron que no hay buenas relaciones.

Para otras estudiantes la relación es buena, porque los docentes con los que han tenido clase, se han caracterizado por el interés que prestan para su pleno desarrollo, al crecimiento ético como persona y de sus conocimientos. Hay mucho respeto mutuo, buena dinámica para entender los temas, una buena y constante comunicación. De retroalimentación, bilateral, hay profesoras que le colaboran mucho a las estudiantes. Y algunas consideran que son buenas pero no lo argumentaron.

Otras consideran que las relaciones se dan en un 50/50, algunos maestros, con su personalidad y su manera de enseñar, fomenta una buena relación con las estudiantes y otros no dan lugar para compartir con ellos, son muy cerradas al momento de interactuar con los estudiantes. También, las caracterizan de regulares, porque muchos docentes, solo dictan la clase y se van, no se preocupan por los estudiantes, aunque con pocas docentes son buenas, respetuosas y ayudan. Con algunos maestros no hay apoyo, no les gusta lo que hacen, son un poco estiradas, no permiten equivocaciones, eso las hace sentir preocupadas. Una estudiante no respondió.

Las respuestas evidencian diferentes posiciones unas que revelan relaciones verticales o de clasificación fuerte, donde los roles y la naturaleza de las relaciones entre los agentes, están bien definidos, donde el docente es el protagonista del acto pedagógico. Quien maneja unas normas preestablecidas, ejerce el poder sobre el estudiante y se encuentra situado en el modelo pedagógico de transmisión, que no permite la reflexión, la crítica y la creación, lo que incide de manera directa en la formación integral de los estudiantes. Pero otras implican relaciones horizontales o clasificación débil, donde no existen límites rígidos entre las categorías o agentes del proceso de formación lo que puede situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Como también, algunas relaciones se dan que en términos de verticalidad y horizontalidad. Lo anterior demuestra que no hay coherencia con lo que dicen los docentes acerca de que las relaciones son horizontales.

La tendencia en cuanto a qué estrategias metodológicas o pedagógicas utilizan los docentes para mantener interés de los estudiantes en sus clases: la mayoría son exposiciones de forma magistral monótonas y algunas creativas, en su orden les siguen las dinámicas, las actividades manuales, recreativas, lúdicas e innovadoras. Trabajos en grupo, talleres, Interacción en grupo o mutua, foros, trabajos en clase, salidas de campo, mesas redondas. Participación de los estudiantes, dialogo, trabajos escritos, lecturas de libros, narrar hechos en su vida, que se relacionan al tema de la clase. Explicaciones con ejemplos para que entiendan mejor, animar la clase, motivación, ejercicios sobre el tema, investigación, dramatizado,

buscar temas de interés para los estudiantes, el descanso a los 45 minutos de clase. En cuanto a los medios audiovisuales, Diapositivas, los videos, video beam, imágenes visuales lo que hace que la clase sea más interesante para la estudiantes.

Algunas estudiantes consideran que la mayoría no utilizan ninguna, siendo monótonas, rutinarias muchas clases, es decir, en todos los semestres es igual y no se preocupan por hacer más amena la clase, simplemente dejan así. Siempre son las clases tradicionales, es por eso el desinterés, por parte de los estudiantes. Otras opinan que la verdad ellas no han visto ningún profesor que utilice estrategias, al contrario siempre amenazan con que pierden por fallas, pero no se ve el fomento del interés. Consideran que la docente Catalina Trujillo Vanegas es la mejor, son pocos los profesores que utilizan actividades metodológicas, que las utilizan de tipo lúdico, las estrategias pedagógicas que utilizan las docentes son muy similares, pero algunas maestras lo hacen interesante por la forma particular que tienen para enseñar.

Otras estudiantes plantearon recomendaciones como: que en las clases utilicen una forma dinámica, para que sea creativa y les de vida, que deberían ser muchas, para obtener siempre la atención de sus estudiantes. Otras estudiantes no respondieron de forma pertinente argumentando así: mis estrategias serán muy divertidas (videos, juegos, concursos etc.) de interés personal de cada estudiante para complacerlos a todos. Simplemente aprendería muy bien el verdadero significado de pedagogía y didáctica, desde ahí plantearía muchas estrategias pertinentes, combinaré la teoría con la práctica. También hablaron de una forma general pero no las puntualizaron que son unas metodologías y didácticas, un Modelo constructivista, una manera dinámica que llama la atención, el interés por la clase. Utilizan muchas estrategias metodológicas, para obtener el interés del estudiante, la curiosidad es la mejor opción. Y algunas no respondieron.

Se evidencia que la estrategia más utilizada es la exposición magistral, para mantener la atención de los estudiantes donde el docente es el protagonista, quien tiene el control sobre el conocimiento, situándolo en el Modelo Pedagógico de actuación, lo que impide directamente la formación integral de los estudiantes, al desconocer la voz de los mismos en el proceso. Aunque se muestra que utilizan otras estrategias que permite el enriquecimiento del aprendizaje en el contexto pedagógico, sin embargo consideran que las estrategias van dirigidas a la enseñanza. Lo que se debe resaltar es que no guarda coherencia con la estrategia de trabajo de grupo que dicen los docentes.

A la pregunta si los docentes utilizan el trabajo en grupo o equipo algunas estudiantes marcaron que no; argumentaron que la mayoría o ninguno

promueven este trabajo, los profesores les gusta que los alumnos trabajen individualmente. No los ponen a hacer ejercicios de interacción, no miran el trabajo colectivo, no les gusta la mayoría de los trabajos, no se realizan en grupo, trabajan solo exposiciones y talleres. Que como estudiantes se encargan de propiciarlo, porque ellos no lo quieren aceptar y cuando lo aceptan, imponen los grupos de trabajo. Además, que casi nunca lo hacen muy pocas veces tratan de ponerles trabajos en grupo en muy pocas oportunidades se realiza. Pocos profesores fomentan trabajo que exigen que se haga en grupo, o si llegan a dejar trabajos en grupos; pero los docentes no se preocupan por averiguar si hubo un verdadero trabajo en equipo; porque se rigen básicamente en dejar trabajos individuales o solo para algunos temas, sabiendo que es una buena y esencial estrategia en el aula. Además, algunas estudiantes no argumentaron su respuesta.

Otras estudiantes marcaron que los docentes si propician el trabajo en equipo o en grupo, argumentaron la mayoría de clases todo el semestre fue en grupo y creen que se hizo para desarrollar la sociabilidad, la integración y sobre todo que den varios puntos de vista. Porque unidas responden cuestionarios, se ayudan entre compañeros y conocen cómo se trabaja en grupo, dejan actividades, para que realicen como: exposiciones y juegos grupales con otros compañeros, es la mejor y más fácil manera de aprender colectivamente. Es importante porque no solo trabajan individualmente, para relacionar los pensamientos, interactuar con el resto del grupo y aprender a trabajar en equipo. La mayoría de trabajos realizados se necesita de la ayuda, el apoyo de otros compañeros, para llegar a acuerdos y que sean más participativos.

Lo utilizan cuando es necesario, así se puede trabajar mejor, pero que en realidad muy pocas veces, se dan los resultados esperados, casi todos los trabajos se realizan en grupo, puesto que incentivan la responsabilidad individual, son colectivos permite la construcción de conocimiento. Consideran que lo usan porque acorta el trabajo de los docentes, a la hora de calificar varias personas que a una sola, más facilidad para evaluar. Otras lo relacionaron con la práctica que es la mejor manera de propiciar trabajo en escuelas, ya que la mayoría de actividades se hacen en equipo. Una argumento que más o menos ya que depende del maestro o la materia. Y una no respondió.

Se muestra que existe divergencia en cuanto a las respuestas dadas, puesto que no es un fuerte la utilización de esta estrategia de trabajo en grupo o equipo, en parte aún se sigue utilizando estrategias que fomentan el trabajo insular del estudiante, donde se evidencia la predominancia del Modelo Pedagógico tradicional. Pero también se resalta que se implementa el trabajo en grupo o equipo, para construcción de conocimiento en colectivo; lo que demuestra que se está haciendo una transición del Modelo Pedagógico

tradicional hacia uno de competencia; sin embargo, se evidencia que el profesor ejerce poder sobre el estudiante, puesto que algunos imponen los grupos de trabajo. Aún sigue encontrando divergencia con lo que dicen los docentes.

En cuanto a la pregunta si el profesor desarrolla la clase solo en el aula o utiliza otros espacios, la tendencia es que la mayoría de estudiantes dice que solo se realizan en el aula o salón de clase, porque la universidad no cuenta y no colabora con otros espacios, demás, que los docentes no hacen el empeño por cambiar de escenarios. Otras estudiantes consideran que la mayoría o casi siempre las clases se desarrollan en el aula o salón; pero no argumentaron su respuesta. Que algunos docentes utilizan espacios libres, para realizar reflexión o actividades de campo que los espacios más utilizados son las salidas de campo, pero no puntualizan los espacios, en su orden le siguen, las canchas, los campos deportivos, el auditorio, el laboratorio, las fincas, los espacios culturales y centros educativos. Además, hay profesoras que hacen prácticas por fuera con niños cercanos a las estudiantes para desarrollar actividades. Y otros espacios que no especificaron.

Algunas estudiantes nombraron solo otros espacios que algunos docentes utilizan como: las canchas deportivas, los campos deportivos, los auditorios, la piscina, la pista atlética y los laboratorios de la universidad. Otros lugares fuera de ella, o salidas de campo como: el club del magisterio, los museos, los parques, también, utilizan otros espacios, como los colegios para las prácticas pedagógicas. Mencionaron que más lugares y otros espacios más abiertos pero no los especificaron. Una estudiante escribió que si utilizan espacios; pero no los nombro y otra escribió que ninguno.

Las respuestas dadas evidencian que el salón o aula de clase es el espacio más utilizado en los contextos de interacción pedagógica, que están señalados con toda claridad y regulados explícitamente lo que tiene una relación directa con el Modelo de actuación o tradicional. Aunque, se nota la utilización de otros espacios, que permiten el enriquecimiento del contexto de formación, lo que demuestra que también, hay pocos espacios académicos y pedagógicos definidos.

A la pregunta sobre los espacios y recursos que brindan los docentes y en el programa la mayoría de estudiantes creen que son inadecuados e insuficientes algunas se refirieron solo a los espacios y consideran que no brindan los necesarios. Hacen falta salones para trabajar y si los hay son muy reducidos, para grupos numerosos y para el desarrollo de las didácticas, de expresión plástica .y de expresión corporal, ni para el desarrollo cultural, ni sala de internet, ni escenarios para el teatro. No se les da información del porque sucede esto, pues les falta más compromiso, que escasamente les

dan el salón y los maestros; porque el programa tiene mucha carencia, de las condiciones necesarias para su formación integral.

En cuanto a los recursos no se cuenta con suficientes, donde todas puedan aprovecharlos, falta material y de docentes, para realizar las clases. Cuando se necesita de algún implemento o materiales nunca están, es imposible tener acceso a ellos por falta de colaboración de las docentes. Porque solo se encargan de hacer exigencias a los estudiantes y que cumplan como sea, sin que el programa les brinde una mínima ayuda en materiales como: trajes, teatrinos, máscaras, audio, video beam, etc, y las estudiantes tienen que colocarlos. En las oficinas no hay espacio suficiente para atenderlas, además, que no cumplen, con las expectativas de las estudiantes puesto que no brindan nada, no atienden bien. Al referirse a los docentes como recursos humanos dicen que las únicas buenas son Catalina Trujillo Vanegas, Gloria, Ximena Vargas. Y algunas no respondieron la pregunta.

Señalan que necesitan espacios amplios y específicos donde desarrollar las actividades, espacios, donde realizar investigación, que permitan tener práctica desde los primeros semestres. Dotar al programa, de video beam, de biblioteca, de libros, de grabadora, de salones y de sillas; de expertos docentes en literatura, de bibliotecarios colaboradores. Que hace falta interés, más gestión por parte de los docentes del programa para que la universidad brinde más espacios. Algunas dicen que no tienen conocimiento, de los espacios y recursos del programa.

Algunas estudiantes consideran que los espacios son adecuados, porque tienen aulas o salones donde pueden recibir bien sus clases, son amplios, no son pequeños para desarrollar las actividades, adecuados a lo que en el programa se enseña y sobre todo tienen un buen ambiente. Los sitios son accesibles, sin embargo, con algunas falencias porque cuando se necesita algún implemento, pocas veces se consigue. Para otras son deficientes ya que ni siquiera tienen aulas acordes con los cursos, mucho menos su propio jardín de práctica que es tan importante. Otra cree que los recursos son adecuados y suficientes, aunque falta que presten, los que ellas necesitan. Y muy pocas que marcaron suficientes pero no argumentaron. Una no respondió.

Se señala que consideran que tanto los recursos como los espacios son inadecuados e insuficientes, puesto que carecen de estos para desarrollar a cabalidad los procesos de aprendizaje, de esta forma lograr la formación integral, en algunas asignaturas y didácticas donde estos son esenciales, como lo son; la expresión musical, corporal, plástica etc. También, se encuentra divergencia, puesto que algunas consideran que las aulas o salones son espacios escolares legítimos, lo que los sitúa en un Modelo pedagógico de Actuación, por ende piensan que son adecuados.

A la pregunta cómo caracteriza el proceso de comunicación que establece con el profesor en el contexto pedagógico; una cantidad significativa de estudiantes marcaron que es distanciamiento, otras marcaron que de acercamiento y muy pocas no marcaron.

Según las respuestas dadas evidencian que la naturaleza de las relaciones está dada en el distanciamiento o enmarcación fuerte, caracterizado porque los roles están previamente establecidos en cada categoría o agente del proceso, donde existe un aislamiento entre estas, en la forma de comunicación en la interacción pedagógica en sus contextos. Pero también, cabe anotar que algunas relaciones son de acercamiento donde no hay aislamiento en la forma de comunicación entre las categorías estudiante-docente.

En cuanto a la pregunta si recibe orientación del docente, la tendencia es que la mayoría de estudiantes marcaron si y argumentaron; pero que en el contexto del aula o la clase especialmente en los momentos desarrollar la actividad o dictar la clase, al dar el tema de exposición, cuando no entienden algún contenido, piden al docente que les explique lo hacen decentemente; o cuando se presenta alguna dificultad o problema. También, en asesorías porque no tienen tiempo para extra clase, muy pocas veces se abren espacios para asesorías y no en otros sitios, que solo son académicas

Otras estudiantes también, marcaron que si dicen que en el momento, o cada vez que las necesitan y cuando se lo piden para desarrollar alguna actividad, ellos les brindan asesoría en el aula o salón y fuera de éste, en espacios que ellos mismos proponen. Que cuentan con ayuda de ellos, cuando necesitan corrección u orientación, a nivel tanto de trabajos como personal, si tienen dudas de algún tema de exposición. En el momento en el que les dejan trabajo, y si no entienden les explican específicamente. Cuando necesitan materiales para exposiciones o para darles los temas puntuales, por medio de mensajes o llamadas, buscan a la profesora, que más le inspire confianza y le consultan. Además, la consejera en el tiempo de matricular materias. Y una marco que si pero no argumentó.

Algunas estudiantes marcaron que no y argumentaron que ninguna brinda asesoría; porque siempre que van al programa, están en facebook o mirando revistas, ya que solo dictan clases mas no orientan, no hay apoyo, se preocupan nada más de lo que dejan, de inmediato es decir, trabajos, proyectos; muy pocas veces se abren espacios para asesorías. Pocas marcaron que no pero no lo argumentaron.

Las respuestas dadas evidencian que las estudiantes si reciben orientación pero mayormente en el espacio legitimado para el proceso de formación el aula de clase, pero también, se encontró que la orientación se hace en

espacios diferentes y cuando el estudiante lo solicita. Aunque se muestra que en las respuestas no hay unanimidad puesto que algunas dicen no recibir orientación.

Categoría: Currículo

Docentes: En cuanto a la pregunta cree que la mayoría de estudiantes desarrollan habilidades para el análisis, la reflexión, la crítica y la creación del conocimiento en su curso; la tendencia es que si la mayoría argumentan que enfocan la enseñanza desde conocimientos, todo el tiempo, los estudiantes deben estar aportando, deben interrogar, reflexionar sobre lo que son, cómo están los problemas sociales, de cómo crear sociedades con mayor paz y tranquilidad. Desde la realidad del contexto, la crítica a partir de un argumento teórico muy bien fundamentado, lo pueden observar en la forma como los estudiantes se expresan al escribir, en la práctica en la clase. Que las propuestas de diferentes trabajos permiten la reflexión, el análisis, la evaluación y la crítica para mejorar permanentemente, además, utilizan la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación con responsabilidad, donde los estudiantes tienen la oportunidad de análisis, la reflexión y crítica del trabajo de todos incluyendo al docente y lo manifiestan en las respuestas dadas.

Además, que se generan espacios para poder expresar sus sentimientos, sus deseos y sus inquietudes, sus pensamientos, sus opiniones y puntos de vista de manera libre y respetuosa. Analizan la forma como se está trabajando el área actualmente, para retomar o mejorar de acuerdo al caso, que dentro del programa hay un Modelo activo-positivo, la propuesta didáctica, en la metodología de trabajo se les da la oportunidad de hacer y ser. Pocas docentes consideran que no; puesto que las estudiantes no están muy interesadas, no les gusta leer, hace falta un curso que les motive y enseñe a leer y escribir, que algunos son muy pasivos, aunque el docente propicie estos espacios, ellos no participan, al menos que el docente les pregunte directamente. Lo podrían llegar a hacer, si se concientizaran un poco más, frente a sus responsabilidades académicas y el compromiso que a futuro tienen como profesionales.

Las respuestas evidencian que los docentes consideran importante estas habilidades, porque las promueven en sus cursos, pero enfocadas en la enseñanza, sin embargo algunas docentes no las promueven lo que demuestra que aún se implementa un Modelo Pedagógico tradicional o de reproducciónista del conocimiento, primero porque se centra en la enseñanza, donde el proceso pedagógico se enfoca en el docente como único protagonista, además, porque el estudiante tiene su rol bien definido; como un receptor pasivo y acrítico del conocimiento. Lo que demuestra que ninguno de los agentes ha tomado verdaderamente el rol que les

corresponde, frente a las exigencias del contexto actual, el estudiante como un adquiriente autónomo y el docente como orientador del proceso de aprendizaje.

A la pregunta relaciona el conocimiento específico de su área, con el de otras áreas o disciplinas la tendencia encontrada es que sí, es una forma necesaria de interaccionar el conocimiento, el currículo y el desarrollo de las competencias, todo debe ser un conjunto integral, llegando en lo posible a la interdisciplinariedad pedagógica aunque no sea totalmente. Consideran que el saber pedagógico ha de sustentarse con otras disciplinas del conocimiento, el saber es inagotable y están abordando elementos pedagógicos como lo es la transversalización del conocimiento, a través del alineamiento con las otras disciplinas se logra la aplicabilidad de la misma.

Algunas docentes en los cursos que desarrollan siempre dejan una unidad donde triangulan información de otras clases, para que las estudiantes puedan trabajar metodologías de aula que integran unos saberes. Que es necesario que los seres humanos se desarrollen integralmente, así mismo deben ser los aprendizajes en un cúmulo de saberes que se relacionan y que han surgido de necesidades. Otras consideran que como docentes deben ser interdisciplinarias, ya que se debe dar un dialogo e interacción entre disciplinas y saberes e integrar continuamente, la interdisciplinariedad para generar la creatividad. Que en un entorno que cambia permanentemente, el conocimiento está inmerso en casi todas las áreas es imposible trabajar aislado. Una dice que a veces se puede relacionar el conocimiento con otras, áreas depende del tema, se trata de hacerlo porque no va aislado. Pocas no respondieron

Las respuestas dadas demuestran unanimidad, donde si relacionan el conocimiento de sus asignaturas con otras disciplinas, lo que constituye la base y elemento fundamental para la formación integral de los agentes participantes del proceso de aprendizaje; mostrando que realizan un trabajo interdisciplinario.

En cuanto a cómo los docentes trasverzalizan y promueven la fundamentación de los valores en sus cursos, para contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes; la tendencia es que la mayoría lo hace mediante el ejemplo en su cátedra, con responsabilidad, respeto, disciplina y comprensión, con la reflexión y la solidaridad. Los comportamientos, los hábitos y las normas en todas sus actuaciones, del compromiso que las estudiantes tienen como en su futuro rol como profesionales, siempre formando una persona integral. Respetando el contexto de cada estudiante, su diferente participación, partiendo de problemáticas de la realidad porque así, se aprenden. La colaboración entre ellas, la alegría, la empatía y el espíritu infantil por medio de juegos de roles,

videos, cuentos y experiencias diarias. Por medio de reflexiones que tocan aspectos relacionados con la ética profesional y su importancia, la información que bajan de la internet, el facebook y lecturas.

Otras docentes argumentan que con la interacción del trabajo en equipo ,es donde ellas aprenden a respetar y a fortalecer los conocimientos del otro, el manejo de relaciones interpersonales que permiten un buen desarrollo de su práctica con la comunidad que se le asigna. Teniendo en cuenta estudio de casos, si es necesario aclarar el comportamiento de una estudiante en el salón de clase, recordando la visión que tiene la USCO para formar los profesionales. También, con la pertinencia de la propuesta didáctica, que responda a las demandas políticas sociales y culturales del entorno, con el trabajo integrado en todas las áreas, exigiendo cumplimiento en las tareas y la calidad en los trabajos presentados.

Se evidencia que trasverzalizan la formación en valores en sus cursos, que la estrategia más usada es la coherencia en la acción o el ejemplo, además que utilizan experiencias de la vida diaria y actividades que relacionan los conocimientos con la realidad; de esta forma promueven la formación integral de los estudiantes, trabajando así la dimensión del ser.

Estudiantes: A la pregunta Cree que la mayoría de estudiantes desarrollan habilidades para el análisis, la reflexión, la crítica y la creación del conocimiento en los cursos; la tendencia es que mayoría considera que no y argumentan que el docente, es el que manda y dice, lo que hay que hacer, que los educan en la repetición, y se preguntan ¿Cómo podemos reflexionar?, además, no enseñan estas aptitudes, actitudes y habilidades. Hay temas que no son muy entendibles y a la hora de hacer una crítica, se hace de manera obligatoria como por una nota o no hay espacios para la crítica. También, por temor y pena a decir algo que no tenga que ver con el tema o a que le digan algo, porque algunos estudiantes tienen falencias, se abstienen de hacerlo, ya que son juzgados por los maestros y más aún son cuestionadas por otras compañeras. Algunas estudiantes no lo interpretaron desde el conocimiento, argumentaron que hay profesoras que no les gusta que le hagan críticas constructivas, por el contrario reaccionan de manera negativa y distante y la mayoría de críticas las realizan, recordando problemas personales o por salir del paso.

Otras dan su perspectiva desde las estudiantes, dicen la mayoría son un poco flojas que los maestros no les exigen y solo se quedan con el conocimiento que ellos les dan, se limitan a copiarse, a ganarse las notas a costa de los demás o sino pasar la materia por una nota. Son muy pocos los estudiantes, que se esmeran, por entender y comprender , que no existe participación, no analizan, no reflexionan, no se ve la motivación constante, ni el interés del estudiante; porque leen pero no interpretan los textos y no

hay mucho acercamiento con compañeros. Solo algunas consideran que las docentes trabajan y promueven muy poco estas habilidades. Una argumenta que solo les interesa asistir y ya pero no específico quienes y otra marco que no pero sin argumento.

Otras estudiantes marcaron que si se promueven estas habilidades y dijeron que todos los docentes las promueven demuestran el interés y empeño, para el desarrollo de estas, cuando realizan actividades, a medida del tiempo, por medio de críticas, cambian en lo que están fallando y se exigen cada vez más. Tratan de que todas las estudiantes, participen dando su opinión y se generen conocimientos con diversos puntos de vista, algunos aprendizajes son significativos les permiten ir tomando criterios. Se motiva al desarrollo del pensamiento crítico y lógico del estudiante, reflexionan sobre lo que está mal para mejorar. Para otras, son los estudiantes quienes se esmeran por superarse puesto que piensan que todos tienen capacidades, que como futuras docentes tienen que saber analizar, reflexionar, entender, expresar y explicar lo que los profesores les dicen. Son críticas, no solo se quedan con lo que dice el profesor sino que investigan por otros medios a veces que no solo depende del estudiante y de su interés. Y hubo otra que marco que si pero no lo argumento.

Solo algunas estudiantes consideran que son muy pocos los docentes que los motivan a desarrollarlas, la mayoría no fomentan, habilidades críticas a la reflexión; porque se ve poca reflexividad en las clases, pocos realizan lecturas analíticas. Para otra que desde el Modelo Pedagógico, está dado para que el estudiante lo cumpla como requisito, mas no como experiencia significativa.

En las respuestas dadas no hay unanimidad, se evidencia que no desarrollan estas habilidades y que existen marcadas relaciones de poder y de control entre las categorías docente- estudiante y estudiante- estudiante, en el primer caso hay una clasificación fuerte donde el docente, ejerce un papel protagónico de trasmisor, no permite que el estudiante tome su rol en como adquiriente en el proceso de aprendizaje puesto que limitan sus habilidades, prestando más atención en sus falencias. Y entre estudiantes se da el principio de clasificación fuerte porque algunos tienen estilos y ritmos de aprendizaje que les permiten adquirir estas habilidades, por ende centran la atención en las falencias de su par, son comportamientos propios de un Modelo de transmisión o actuación. También, se muestra que existen principios clasificación débil donde las identidades de los agentes son menos especializadas y se pueden desarrollar estas habilidades.

En cuanto a si el profesor relaciona el conocimiento específico de su asignatura con el de otras áreas o disciplinas la tendencia es que la mayoría no lo hace puesto que solo se dedican o se limitan a orientar a su área o

únicamente. Se basan en enseñar lo propuesto en su currículo y su conocimiento específico, ven su materia desde su punto de vista, como si no tuvieran relación con nada más, no han visto que las relacionen y no dan la oportunidad de explorar otras áreas. No dan ejemplos de otras materias; porque tienen autonomía y son cerrados. Y otras marcaron que no pero no argumentaron.

Algunas estudiantes marcaron que si maneja la transversalidad; argumentaron porque es importante que no solo se centren en lo de cada una; sino que incentivan el aprendizaje de otras materias y refuerzan conocimientos, ya que todos los temas se relacionan, siempre van de la mano lo que ven en un curso les sirve para lo que ven en el siguiente semestre; como la psicología y la motricidad, que son áreas importantes dentro de la carrera. Que es muy importante que sepan cómo trabajar en otras áreas del conocimiento dentro de la carrera puesto que lo dan a conocer por medio de talleres, trabajos parciales etc

Otras estudiantes, también, marcaron que si pero consideran que muy pocas veces o la mayoría se centran en su área, que solo unos pocos docentes trasverzalizan y evidencian que desarrollan, un curso manejando la interdisciplinariedad en las áreas y es interés de cada estudiante el profundizar en estas. Son solo dos docentes quienes lo hacen la docente Catalina Trujillo Vanegas y Esther Cortes Segura, algunas marcaron que si pero sin argumento y una estudiante marco que si; pero respondió que no sabe.

Se muestra que no hay unanimidad en las respuestas, primero que existe insularidad y disciplinariedad en las áreas del conocimiento relacionado directamente con el Modelo Pedagógico tradicional, que se manifiesta en forma de especialización de materias y cuyo énfasis se mantiene en el trabajo aislado del docente, pero también, es de anotar que se trabaja a partir de la interdisciplinariedad, en la interrelación de saberes orientados hacia la formación integral de los estudiantes.

A la pregunta el profesor como trasverzaliza y promueve la fundamentación de los valores en los cursos; para contribuir a su formación personal y profesional; la tendencia es que la mayoría de docentes trabajan bastante la enseñanza de conocimientos sobre valores fundamentales, pero más que todo solo se queda en lo teórico no en la práctica, ni con el ejemplo o solo se dedican al tema que enseñan. Algunas estudiantes dicen que lo hacen mediante la exigencia de la puntualidad a la hora de entregar un trabajo, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la colaboración y sana convivencia, que se quedan en contenidos. También, con charlas, dialogo, trabajos en grupo, exposiciones, talleres y lecturas reflexivas se quedan en el papel o dándoles incentivos con las notas, para que cumplan con los trabajos y

evaluaciones.

Otras estudiantes manifiestan que principalmente ven que la maestra da ejemplo a seguir, las experiencias, los conocimientos, los valores que aplica con cada una de las estudiantes, por la manera que las tratan, con respeto, por medio de las enseñanzas, lecturas, que ayudan a su desarrollo integral. Siendo una persona íntegra o imparcial con los estudiantes, corrigiendo acciones o haciendo ver de una manera sutil los errores o les dan tips para que tengan en cuenta. Solo con una maestra, trabajan los valores, hábitos y normas de resto nadie más los promueve. Y una considera que sí que solo algunos.

Otras consideran que no los trasverzalizan, en realidad, no hay una interacción que permita tener contacto con personas, que estén en este campo y que si quisieran podrían apoyarlas, de paso enriquecerlas. La mayoría solo busca recibir respuestas oportunas, en algunas ocasiones con reflexiones, pero poco en la vida cotidiana, sin tener en cuenta la parte humana, para que escuchen a los estudiantes. Que les gustaría que se diera un proceso más sincero, para que todos se relacionen mejor. Pocas solo escribieron que no pero sin argumento.

Las respuestas dadas evidencian que los valores se trabajan mediante la enseñanza de conocimientos específicos del área o de forma academicista, es más teoría que práctica, poco con la coherencia en la acción, que los valores más trabajados son: la puntualidad, la responsabilidad, el respeto y la tolerancia. Donde los conocimientos están en el centro del proceso, y hay alguien que los enseña o tramite, se puede deducir que el modelo Pedagógico es reproductor. Pero hay que mencionar que también, se promueven los valores de forma integral, tanto en la teoría como en la práctica, con sus conocimientos y sus acciones.

Categoría: Evaluación

Docentes: A la pregunta con qué propósito evalúa a los estudiantes; la tendencia es que algunos docentes lo hacen para conocer e identificar las debilidades y falencias de los estudiantes con el propósito de mejorarlas, reforzar fortalezas para la formación de las competencias del curso. Para medir y valorar sus avances en cuanto a la adquisición de conocimientos y reorientar sus saberes, para hacer correctivos, de forma cualitativa para la formación de habilidades y valores. Por el rendimiento de notas en la Universidad, pero que no les gusta someter a los estudiantes a la evaluación. Con el fin de crecer en los procesos pedagógicos y fortalecer el quehacer, saber si aprenderán, si hay cambios personales, si han tenido toma de conciencia, si no hay avances o ¿Por qué no los hay?

Para algunas su propósito es conocer cómo van aplicar en la cotidianidad, lo que han asimilado los estudiantes en cuanto a conocimiento y contenidos, mirar el proceso de desarrollo del curso. Para otras tomar las medidas necesarias para aclarar dudas en la asignatura, así formarlas como futuras docentes. Mejorar y buscar nuevas herramientas, que faciliten el aprendizaje de las estudiantes y para conocer el impacto de la propuesta didáctica.

Se evidencia que se encuentran divergencias en las respuestas, primero porque se centran en las falencias del estudiante en lo que puede faltar para lograr la realización prevista o aprendizaje, también, para medir conocimientos, lo que tiene relación directa con un Modelo Pedagógico asociado a la trasmisión y evaluación de conocimientos, que dista mucho de una formación integral. Otros propósitos son el de ver el proceso, los avances, lo cualitativo, las competencias, se relaciona con el Modelo de competencia porque el propósito o interés de la evaluación se centra en los logros del adquirente, tiene en cuenta criterios y es continua.

-A la pregunta cómo evalúa a sus estudiantes la tendencia encontrada; es que los docentes lo hacen por medio de diferentes actividades que desarrollan en el curso como: exposiciones, pruebas, exámenes escritos o parciales, orales en su orden ejecución. Planeación y formulación de clases participación talleres, ensayos o trabajos escritos, trabajos en grupo, mesas redondas reflexiones y creatividad. También mediante videos, con el panel de expertos, prácticas, entre otros. Por medio de innovaciones, manifestación en respuestas o resultados, lecturas, análisis, aportes, elaboración de materiales, tareas, entrevistas y plenarias, en forma continua,

Otras manifiestan que tienen en cuenta el dialogo y respeto, haciendo críticas constructivas y diligenciando formatos necesarios como constancia. Se hace a través de la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Algunas lo hacen de forma cualitativa y cuantitativa, valorando sus actitudes y aptitudes, en el conocimiento y la aplicabilidad de lo que se trabaja en su curso. Mediante sus objeto de estudio casos de la vida diaria, continuamente durante todos los procesos facilitando y guiando la interacción de la estudiante, con el saber colectivo. A partir de sus desempeños culturalmente organizado para que construyan su propio conocimiento. Y lo más objetivamente, utilizando diferentes alternativas, concentración en la práctica normalmente de forma constructiva.

Las respuestas dadas muestran que la forma más común como evalúan es por medio de exposiciones, y de forma escrita u oral, aunque, también. utilizan otras actividades o estrategias, en menos importancia la reflexión y la creatividad. Además se encuentra que utilizan la evaluación integral, cualitativa y cuantitativa, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, de esta forma se relaciona directamente con la formación integral.

Estudiantes: En cuanto a qué evalúa el profesor la mayoría de estudiantes manifestaron que conocimientos, temas o contenidos y conceptos dirigidos por él, participación en clase, lo que han podido entender en su enseñanza y no aquello que piense el estudiante, la forma y capacidades de expresarse, trabajos realizados, asistencia y calidad de la persona y desempeño. Para algunas la mayoría de docente evalúa la memorización de conocimiento mecanizado, la repetición muy tradicional, también, que la forma de exposición, el manejo de voz, sobre todo, manejo del tema visto, la participación.

Otras estudiantes consideran que algunos docentes evalúan todo integral: el conocimiento adquirido, la coherencia de la teoría y la práctica, lo conceptual, el proceso, la actitud del estudiante, el desarrollo como persona, el comportamiento, el interés, la motivación, el contenido, la responsabilidad, la puntualidad y la calidad. Hubo una que no respondió.

Se evidencia que lo que se evalúa son conocimientos, contenidos, temas, conceptos vistos en clase o lo que se enseña, no se privilegia lo que piensa el estudiante; lo que se puede concluir es que se relaciona directamente con un Modelo sustentado en la trasmisión de conocimientos o tradicional. Aunque se menciona que pocas evalúan de forma integral tantos conocimientos, la práctica, las actitudes, los proceso y se le da importancia a la participación de los estudiantes o adquirientes, tiene coherencia con el Modelo pedagógico de competencia.

-A la pregunta cómo evalúa el docente la tendencia es que la mayoría de estudiantes dice que lo más usada para evaluar son: parciales generalmente escritos u orales individuales y en grupo, es la forma más común. También, los trabajos escritos, seguido con exposiciones, talleres en grupo, participación en clase preguntas abiertas, cuestionarios de preguntas, observación en cada clase actividades en grupo e individual y quiz. Además, con menos frecuencia debates, trabajos en clase, .juegos, dialogo, ejercicios, practica, copias, proyectos y exámenes, de forma creativa, dinámica, foro y asistencia.

Otras estudiantes mencionan que se evalúa cuantitativamente, que dividen en notas de 0 a 5 o con porcentajes iguales o diferentes, por medio de puntaje o resultados. Con evaluaciones que determinan si mecanizan o memorizan los temas o contenidos del programa del curso. De acuerdo a los criterios de cada docente, algunos como el profesor de psicomotricidad la realizan de forma integral y de manera crítica. Algunas estudiantes no comprendieron la pregunta respondieron como si les hubiera preguntado que evalúan y respondieron que conocimientos. Y hubo una que no respondió.

Las respuestas dadas demuestran que la forma más común como evalúan

los docentes, son los parciales escritos u orales individuales, y en grupo, además de otras estrategias evaluativas, también está la forma cuantitativa, memorización o mecanización de contenidos. Y se muestra que pocos las evalúan de forma integral y crítica.

6.2. ENTREVISTA A DIRECTIVOS

Aquí se mencionan los aspectos importantes de los diálogos que se hicieron entre los directivos y la investigadora, se realizaron cinco entrevistas con citas preestablecidas, se resalta la amable colaboración de la mayoría de directivos; pero, también, se menciona la constante negativa por parte de un directivo que decía estar muy ocupado, posponía las citas que finalmente no se cumplieron, este inconveniente no impidió el desarrollo normal de esta investigación.

Con la información obtenida de la aplicación de las cinco entrevista a directivos que contenía preguntas abiertas, directamente relacionadas con las categorías de la investigación sobre Modelo Pedagógico, **Otero y Luengo** (2010-1012)⁴² se logró definir su naturaleza. El análisis se elaboró pregunta por pregunta, destacando la tendencia entre directivos, de esta forma se logró elaborar una tendencia general.

6.2.1. Tendencia entre directivos.

-En cuanto a la pregunta cuál es su concepto sobre modelo pedagógico la tendencia encontrada; que es una categoría que describe concepciones, prácticas de enseñanza, que estructurar temas, para mostrar su sentido en el contexto social donde surge. Caracterizar el papel del profesor, del estudiante, relaciones, concepciones, conductas, didácticas, ritmos, métodos, las metas y el currículo. Referente teórico, que ilumina la práctica pedagógica y que permite al docente, definir pautas de acción. Manera de concebir la acción educativa y promoverla, la categoría de modelo lo asocia a la idea de concepción de la subjetividad, lo pedagógico lo asocia a la idea de conjunto de acciones y o actividades, orientadas a la formación o a la construcción de la subjetividad, las maneras de transmitir la apropiación de conocimientos. Es aquel donde se integra, no solamente la parte teórica, sino también del saber hacer, integra conocimientos y otros elementos. Son construcciones teóricas, que tiene el maestro, a partir de las reflexiones que hace de su práctica y de los conocimientos o interrelación entre teórica y práctica

⁴² *Ibíd.* Páginas 75-78.

Se evidencia que hay divergencia en los conceptos, no hay una coherencia lógica dentro de estos, puesto que se utilizan categorías como “enseñanza y transmitir conocimientos” que son propias de un Modelo de transmisión o tradicional cuyo centro es la enseñanza por parte del docente y la trasmisión de conocimientos. Que algunos directivos lo relacionan con teorías, la teoría y la práctica y algunas categorías aisladas del Modelo pedagógico de competencia, como currículo, relaciones docente-estudiante.

A la pregunta cree que existe coherencia entre lo regulado en educación (leyes y decretos), los documentos institucionales que se desarrollan en el programa de Pedagogía Infantil, lo que dicen y hacen los docentes; en el contexto pedagógico; de cara a las exigencias del contexto actual en lo que al modelo pedagógico se refiere, la tendencia encontrada es que algunos directivos consideran que si y argumentan luego de leer el PEP del programa de Pedagogía Infantil, consideran que hay plena correspondencia en lo normado a nivel nacional con lo planteado por el programa, a través del decreto 2566, otras y normas, que establecieron la pauta para que el cambio de paradigma del proceso de enseñanza -aprendizaje se diera, mediante un currículo que fomenta la autonomía del estudiante a través del aprendizaje flexible y colaborativo. Hay coherencia entre los mismos lineamientos, que propone el Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto 1295, donde establece unos parámetros generales en lo pedagógico y la Universidad en su Proyecto Educativo Universitario acoge estos lineamientos, a partir de estos planteamientos está construido el Modelo Pedagógico del programa, trabajan lo que pretende la educación preescolar que es la formación de niños y niñas integrales, por consiguiente el Modelo Pedagógico responde e estos propósitos.

Para otros directivos hay coherencia con lo regulado en educación; mas no hay coherencia con lo que dicen y hacen los docentes, argumentan que las universidades según la constitución son autónomas, que hay una dirección de Ministerio de Educación la ley 30, establece que las universidades deben adoptar un Modelo Pedagógico, sus programas están obligados a implementarlo. Con respecto al de la Universidad, desde el proyecto TUNING de Europa, que involucra un Modelo Pedagógico o de formación por competencias, considera que es tradicional en la práctica, porque la mayoría de docentes son tradicionales, algunos en procesos de racionalidad y de análisis, han ido haciendo la transición muy pasivamente; por lo tanto, todavía no es coherente con lo que plantean los documentos. Que analizando detalladamente el enfoque del Modelo Pedagógico que orienta el 1295, por competencias y el que ha adoptado el programa de Pedagogía Infantil es el constructivismo, no es coherente con lo que dice el decreto. Que si hay algo de coherencia entre lo regulado en educación y los documentos, del programa; solo en los micro diseños se enfocan en el modelo por competencias; más no se desarrolla en la práctica.

Otro directivo considera que si hay coherencia, aunque algunos docentes se salen un poco de los parámetros que establece el programa y argumenta que a nivel de Educación Superior, la creación de un programa está regulado por un decreto que es el 1295 del 2010, allí se establecen 15 factores que deben estar desarrollados en cualquier proyecto educativo, la Universidad Surcolombiana, también, tiene establecidos unos acuerdos; el programa de Pedagogía Infantil cumple ambas directrices, desarrolla sus procesos pedagógico de formación por competencias, También; procura desarrollar procesos enmarcados dentro de la pedagogía crítica y constructivista, aunque dada la diversidad de opiniones que existen en los docentes, alguien se puede salir de esa directriz.

Las respuestas evidencian que consideran que si existe coherencia, entre lo regulado en educación, tanto a nivel nacional como institucional, con los documentos teleológicos del programa, porque cumple con los requisitos exigidos; pero que no hay coherencia con lo que hacen los docentes, puesto que cada uno tiene su propio Modelo Pedagógico y las características de algunos pertenecen al tradicional, otros a la pedagogía crítica y a la constructivista. Aunque los documentos caracterizan el Modelo Pedagógico de competencia y constructivista social.

Sabe cuál es el Modelo Pedagógico que orienta el saber y la acción de los docentes del Programa de Pedagogía Infantil; la tendencia es que la mayoría considera que si y lo caracterizan como constructivista y por competencias, el modelo centrado en el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante, el trabajo de grupo, la construcción colectiva. El diálogo, las discusiones, a partir de sus conocimientos previos, sus vivencias, además, la interacción con los medios: el docente, el conocimiento, el entorno físico, social y las competencias. A ser críticos e inquisitivos de su entorno, en ese sentido la Universidad plantea criterios, para que los profesores procuren mantener esos estilos de trabajo. Que deben guiarse por el Modelo pedagógico que tiene planteado en su PEP el constructivismo social, se caracteriza por la parte social, que agrupa el pensamiento de varias tendencias de la investigación psicológica-educativa. Que en el micro diseño curricular de los cursos, tanto del área específica, del núcleo de facultad y núcleo institucional, se desarrolla con el de competencias.

Un directivo considera que los profesores aún están implementando el Modelo tradicional, pero que tratan de implementar el Modelo por competencias, son conscientes que hoy no son los protagonistas del proceso educativo. Lo que sí está establecido, inclusive eso lo hizo aprobar Nelson Ernesto López Jiménez, hace 6 años, fue un acuerdo mediante el cual se hizo el formato del micro diseño curricular, de todos los curso en todos los programas de la universidad, viene implícito el Modelo Pedagógico por competencias, porque de entrada, le dice al profesor plantee cuales son las

competencias del saber, del saber hacer y del ser, esto es lo único que hay sobre el Modelo Pedagógico de la Universidad.

Se muestra que la mayoría de directivos dicen conocer el Modelo Pedagógico de los docentes, caracterizan su naturaleza como constructivista social y por competencias, solo un directivo considera que es tradicional. Todos coinciden que lo único que hay sobre el Modelo Pedagógico de competencias, son los microdiseños curriculares.

A la pregunta considera que el Modelo Pedagógico del Programa de Pedagogía Infantil es pertinente y en qué sentido lo es, la tendencia es que si y argumentan, que en cuanto al sentido no es un modelo purista y absolutista respecto a la concepción del proceso educativo, si no que articula diferentes tendencias o enfoques para buscar el logro de su objetivo. Es el más adecuado porque concibe al estudiante en el centro del proceso, en permanente desarrollo de la crítica y el análisis, cuestionador, para la búsqueda de un aprendizaje autónomo. Al maestro como guía del estudiante hacia una concientización, de su papel como líder y participante activo en la comunidad, al estudiante y el conocimiento como el conjunto de saberes que deben estar al servicio de la comunidad. En el momento se podría decir que el Modelo es funcional, recoge las inquietudes del programa y la universidad, está en permanente evolución y construcción.

Algunos directivos consideran que el Modelo del programa es pertinente en el PEP, en el documento, pero específicamente en la práctica y en el desarrollo del plan de estudio, creen que ahí le faltaría, reforzarlo y revisarlo un poco más, para que lo que se escribe se haga. Porque es que se puede quedar escrito, no se trata de formularlo; si no de ir haciendo el transite y que los docentes lo implementen el Modelo Pedagógico por competencias en los diversos contextos pedagógicos. Lo que ven como pertinente en este momento, no es lo básico, porque precisamente esos procesos constructivos, deben permitir a los docentes y al programa, cada día estar renovando a medida que hay innovaciones en la pedagogía. Se deben hacer reconstrucciones de acuerdo al entorno en el cual se desarrolla y plantear un Modelo Pedagógico.

Se encuentra divergencia en las respuestas dadas, lo que evidencia que algunos directivos consideran que si es pertinente, tanto en el sentido teórico; como en el práctico; pero otros consideran que no, que solo en el sentido teórico o en los documentos es pertinente; mas no en el sentido práctico. Porque la pertinencia de un Modelo Pedagógico, está dada, en la medida que responda tanto a las necesidades o problemáticas del contexto local, de donde surge y a la correspondencia de demandas del contexto global.

En cuanto a la pregunta sabe cómo los docentes trasverbalizan y promueven la fundamentación de los valores en sus cursos, para contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes, la tendencia es que consideran que si lo hacen, pero no se hace seguimiento puntual de estos procesos pedagógicos en el interior de cada programa. Que el aprendizaje autónomo en el estudiante implica asumir responsablemente, en un marco de ética académica entender que lo importante no es una nota, sino el conocimiento que se asimila o se genera y una formación en el aprendizaje permanente, mediante el uso crítico del conocimiento. Y el docente con el ejemplo y su enseñanza, imparte valores éticos y de honestidad académica para que el docente refleje eso, en su actuar tanto como estudiante y como futuro profesional.

Que existen instrumentos generales que dan buenos resultados, donde todos los programas están desarrollando procesos de autoevaluación profunda y de acreditación, pues la formación por competencias implica, trabajar en diferentes ámbitos del desarrollo personal. La Universidad plantea que se debe tener en cuenta tres grandes dimensiones, conceptuales que se recogen en las competencias del saber o los conocimientos, las competencias del saber hacer o procedimentales y las competencias del ser o actitudinales son inherentes a todos los cursos en cada microdiseño. De esta forma están promoviendo los valores que deben desarrollar como futuras docentes de preescolar, la responsabilidad, el respeto, la comprensión, también, a través de las diferentes prácticas. Generalmente cuando se inicia los cursos se acuerdan unas normas de convivencia, de cómo se va a orientar, los compromisos, los deberes y los derechos que tienen los estudiantes, la mayoría de los maestros en su aula de clase hacen mucha énfasis con ejemplo, en el valor de la responsabilidad.

Se demuestra que en las respuestas dadas, todos los directivos consideran que si se fomentan los valores, porque están implícitos en cada microdiseño curricular de cada curso, por ende se trabajan dentro de las competencias del ser o actitudinales. Que los docentes trabajan la coherencia en la acción, de forma conceptual y práctica.

A su juicio qué es lo que prevalece en la relación docente-estudiante en el desarrollo de los cursos del programa de Pedagogía Infantil? (los conocimientos, el análisis, la crítica, la reflexión y la creación etc.) La tendencia es que la mayoría de los directivos consideran, que no prevalecen ninguno sobre otro, que aunque los conocimientos fundamentales porque son el sustento teórico de los docentes. Por eso los conocimientos juegan un papel muy importante, en el trabajo cooperativo para adquisición de los nuevos que trae el maestro, por ende se enriquece esa relación de estudiante y profesor, lo que prevalece, es el respeto, los argumentos, el dialogo, y la reflexión.

Todos estos elementos se dan, pero eso también, depende de algunas características de las áreas, asignaturas y cursos, porque hay cursos que permiten desarrollar mayores procesos de argumentación, de crítica, de reflexión y creación colectiva, otros de pronto, permiten menos esas relaciones. En el marco del Modelo Pedagógico del programa es el análisis, la reflexión y crítica, prevalece sobre el conocimiento existente y el diálogo y argumentación para la creación de nuevos conocimientos o conceptos. Un directivo considera que fundamentalmente se centran en la enseñanza de temas relacionados con conocimiento o saberes de orden cognitivo, saberes de las ciencias fundamentalmente, saberes de las disciplinas.

Las respuestas evidencian que la mayoría de los directivos consideran que, ninguno prevalece sobre los otros y que prevalecen el análisis, la reflexión y la crítica sobre el conocimiento; solo un directivo argumenta que aún prevalecen los conocimientos en esta relación. Se concluye que de acuerdo al Modelo Pedagógico con el que tengan afinidad los docentes, ubican la importancia de estas relaciones. Por lo tanto se puede deducir que las relaciones basadas, en el análisis, la reflexión, la crítica y la creación del conocimiento; están directamente relacionadas con el modelo por competencia. Cuando los conocimientos son la base de estas relaciones se puede concluir, la prelación de un Modelo academicista y reproductor del conocimiento.

A la pregunta considera que se deben generar cambios o transformaciones, para garantizar en los docentes y en el programa un Modelo Pedagógico que responda a las necesidades y exigencias, sociales, políticas y económicas del contexto actual, la tendencia es que sí; que deben ser identificadas y definidas por los mismos integrantes de la comunidad académica del programa. Que posiblemente haya necesidad de desarrollar capacitación o seminarios de actualización pedagógica, de análisis de contexto para facilitar la interiorización del Modelo y su implementación, para que pueda cumplir con los objetivos del programa y por ende la formación de profesionales. Que responda a las necesidades del desarrollo humano integral y sostenible del infante de la región Surcolombiana y del País. Que los profesores no dicten en una asignatura, los mismos contenidos los mismos ejemplos, los mismos textos ni los mismos autores; sino que la misma asignatura de un semestre a otro cambie en algo, se intensifique que algún punto que se considere más importante.

Hacer reflexiones a partir de invitaciones y de discusiones entre ellos mismos, hacer la transformación del Modelo tradicional, que se da en el contexto pedagógico, al Modelo basado en competencia, desde las directrices del proyecto Tuning para Europa y América Latina. Que el Modelo Pedagógico sea coherente y desarrollado tal como lo plantean en el documento, que deben hacer ajustes en los microdiseños, si es por constructivismo

establecerlo por competencias. Plantearse a través de las necesidades, los problemas y situaciones que se presentan, igualmente los microdiseños curriculares. Que se pueden tomar elementos de otros modelos actualizados que están respondiendo a todas las exigencias del hombre del siglo XXI.

Se muestra que todos los directivos consideran que si debe haber cambios, ser identificados, definidos y que surjan de los agentes del programa, que los docentes se capaciten y actualicen. Que innoven en cuanto a las temáticas, autores y estrategias didácticas o pedagógicas, cambiar el Modelo Pedagógico tradicional por el de competencia. Que el Modelo Pedagógico sea coherente tanto en los documentos como; en la práctica y con los microdiseños que surjan de las necesidades y problemáticas del contexto.

6.3. TENDENCIA GENERAL

En cuanto al concepto de Modelo Pedagógico, se evidencia que la mayoría de los agentes que hicieron parte de la muestra manejan un código restringido respecto al concepto, pues solo tienen en cuenta algunas categorías aisladas y directamente en concordancia a la enseñanza, donde el acto pedagógico está centrado en el profesor quien enseña, derivado de un Modelo de actuación, de trasmisión o tradicional. Muy pocos agentes manejan un concepto pertinente o un código elaborado sobre Modelo Pedagógico pues lo relacionan con el contexto de las competencias y utilizan las categorías del proceso de formación: currículo, pedagogía, evaluación, relación docente-estudiante alusivas a al concepto pertinente de Modelo Pedagógico de competencia. Solo algunos evidencian falencias en cuanto a las competencias comunicativas específicamente en la interpretación y argumentación, puesto que dieron respuestas incoherentes.

Hay divergencia en las respuestas dadas, sin embargo se encontró que la mayoría de agentes consideran que en el Modelo Pedagógico no es pertinente, puesto que no hay coherencia entre la teoría y la práctica, en los documentos es pertinente pero no en la práctica. Las didácticas que utilizan los docentes carecen de pertinencia, para que las estudiantes aprendan a desarrollar procesos de pensamiento en los niños y las niñas, esto no permite la apropiación de las competencias en los estudiantes y el buen desempeño como futuras docentes. Sus características responden al Modelo de actuación o tradicional, con marcadas relaciones de poder y control por parte del docente, quien se restringe solamente a la trasmisión de conocimientos de su área específica, donde el poder del maestro inhibe el interés del estudiante.

Lo que implica que no tienen en cuenta los fundamentos de la pedagogía constructivista social y contradicen el aprendizaje significativo. Además, se

demuestra debilidad en el desarrollo de la competencia del ser, por la falta de coherencia en la acción, hay falta de innovación, falencias en los procesos formativos en investigación, todo lo anterior no permite la formación integral. Aunque pocos agentes consideran que es pertinente, puesto que está directamente relacionado con la formación integral de los estudiantes, desde el trabajo de las competencias para el logro del aprendizaje y tanto en el sentido teórico; como en el práctico. Si se habla de pertinencia de un Modelo Pedagógico esta se da, siempre y cuando este se origine desde las necesidades inmediatas de un contexto.

Las transformaciones más importantes son, las que se relacionan con la fundamentación teórica tanto del programa como de los profesores, mediante el cambio de teóricos, articulación entre la teoría y la práctica que permita una mayor vinculación con el contexto. Implementar didácticas flexibles, capacitación, actualización e innovación de los docentes en el Modelo Pedagógico, las temáticas, autores y estrategias didácticas o pedagógicas. Cambiar del Modelo pedagógico tradicional al de competencia tanto en los docentes como en el programa, que este sea coherente con los microdiseños curriculares de cada curso. La transversalización de las áreas del conocimiento, trabajo desde la problemática desde el contexto o la investigación, que se implemente desde los primeros semestres y profundización o énfasis en el inglés.

Algunas relaciones son horizontales donde se da una clasificación débil, donde no existen límites rígidos entre las categorías o agentes del proceso de formación, lo que puede situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. No obstante otras relaciones son verticales o de clasificación fuerte, donde los roles y la naturaleza de las relaciones entre los agentes, están bien definidos, donde el docente es el protagonista del acto pedagógico, quien maneja unas normas preestablecidas y se encuentra situado en el Modelo Pedagógico de transmisión, que no permite la reflexión, la crítica y la creación, lo que impide de manera directa la formación integral de los estudiantes.

Se muestra que las estrategias más utilizadas son tanto la exposición magistral por parte del docente, otras basadas en el trabajo insular, de igual forma los trabajos en grupo para mantener la atención de los estudiantes; en la primera se sitúa al docente como protagonista, del proceso pedagógico quien tiene el control sobre el conocimiento, situado en el Modelo Pedagógico de actuación, donde desconoce la voz de los estudiantes. La segunda promueve la construcción colectiva y genera relaciones horizontales entre los agentes, estas permiten desarrollar habilidades necesarias para la formación integral y se relacionan de forma directa con el Modelo Pedagógico de competencia, además, se utilizan en menos frecuencia las nuevas tecnologías de la comunicación.

El aula de clase es el espacio más utilizado en los contextos pedagógicos, que están señalados con toda claridad y regulados explícitamente, lo que tiene una relación directa con el Modelo de actuación o tradicional, el espacio más usado fuera del aula son los centros de práctica legítimos para la misma. Sin embargo existen otros espacios que hacen parte del proceso de formación, lo que permite el enriquecimiento del aprendizaje y el fomento de la formación integral, lo último muestra pocos espacios pedagógicos definidos.

Tanto los recursos como los espacios son inadecuados e insuficientes, puesto que carecen de estos para desarrollar a cabalidad los procesos de aprendizaje, para lograr la formación integral, en algunas asignaturas y didácticas donde estos son esenciales, como lo son; la expresión musical, corporal y plástica. También, se encuentra divergencia puesto que algunas consideran que las aulas o salones son espacios escolares legítimos, lo que los sitúa en un Modelo Pedagógico de actuación.

Se dan dos clases de relaciones; un proceso de comunicación con relaciones de acercamiento entre los agentes en los contextos de interacción, del proceso de formación, en los que se dan relaciones de poder y de control con una enmarcación débil donde no existe aislamiento en la forma de comunicación entre las categorías docente-estudiante. Pero también, se muestra que la naturaleza de las relaciones está dada en el distanciamiento o enmarcación fuerte, caracterizado porque los roles están previamente establecidos en cada categoría o agente del proceso, donde existe un aislamiento entre estas, en la forma de comunicación en la interacción pedagógica en sus contextos.

Prevalece la enseñanza de conocimientos, sobre el desarrollo de habilidades, donde existen marcadas relaciones de poder con principios de clasificación fuerte, donde el proceso pedagógico se enfoca en el docente como protagonista y trasmisor de conocimientos, el estudiante como un receptor pasivo y acrítico de ese conocimiento. Que no se le permite su rol como adquiriente en el proceso de aprendizaje, puesto que limitan sus habilidades, prestando más atención en sus falencias; son actuaciones propias del Modelo de trasmisión o reproducciónista y academicista. En algunos se muestra que existen principios clasificación débil donde las identidades de los agentes son menos especializadas y se pueden desarrollar estas habilidades. Se puede decir que cada uno de los agentes del proceso de formación no se ha apropiado de su rol, frente a las exigencias del contexto actual, el estudiante como un adquiriente autónomo, crítico y el docente como orientador del proceso de aprendizaje.

Se hace un trabajo poco interdisciplinario, puesto que existe insularidad en las áreas del conocimiento, donde se da en la forma de especialización de

materias y cuyo énfasis se mantiene el trabajo aislado del docente; lo que tiene relación directa con el Modelo Pedagógico tradicional asignaturista y academicista.

Trasverbalizan la formación en valores en sus cursos porque va explícita en los microdiseños curriculares la formación del ser, esta se hace mediante la enseñanza de conocimientos específicos, donde prevalece lo teórico, con algo de coherencia en la acción o ejemplo. Donde la enseñanza de conocimientos específicos son en el centro del acto pedagógico derivado del Modelo Pedagógico reproducciónista del conocimiento. Pero también, en menos preponderancia, se promueven los valores de forma integral, tanto en la teoría como en la práctica, con sus conocimientos y sus acciones, en el saber, saber hacer y el ser.

El propósito importante de la evaluación, es la de medir conocimientos, que se centran en las falencias del estudiante en lo que puede faltar para lograr la realización prevista o aprendizaje, también, para memorizar y mecanizar conocimientos, lo que tiene relación directa con un Modelo Pedagógico asociado a la trasmisión y evaluación de conocimientos, que dista mucho de una formación integral. Otros propósitos son, la posición crítica del estudiante, ver el proceso, los avances, lo cualitativo, las competencias, que se relaciona con el Modelo de competencia porque el propósito o interés de la evaluación se centra en los logros del adquiriente, tiene en cuenta criterios y es continua. Además, se evidencia que la prevalencia de la evaluación escrita u oral individual y en grupo y las exposiciones y menos uso otras estrategias evaluativas.

Los directivos tienen conocimiento acerca de las leyes y decretos que regulan la educación superior y argumentaron sus respuestas, con base en estos; consideran que si existe coherencia, entre lo regulado en educación, tanto a nivel nacional como institucional; con los documentos teleológicos del programa, porque cumple con los requisitos exigidos por el MEN y la Universidad; pero que no hay coherencia con los modelos que sustentan los docentes, puesto que cada docente desde su saber, se apropia de uno y las características y naturaleza de algunos, pertenecen al tradicional o constructivista social o por competencias. Aunque en los documentos los caracterizan como constructivistas y por competencias.

7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

7.1 CONCLUSIONES

Luego de haber realizado el procesamiento y análisis de la información obtenida a través de la aplicación de la batería de instrumentos utilizados, que constituyeron la “el fundamento empírico” de esta investigación sobre el Modelo Pedagógico, en el marco de la Teoría de la Transmisión Cultural, a continuación se expondrán las siguientes conclusiones

El fundamento de la Teoría de la Transmisión Cultural resultó básico para los estudios etnográficos en el programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana que hizo parte de la muestra, como sustento teórico pertinente para el estudio del Modelo Pedagógico sus características y su naturaleza. Permitió desde un nivel macro caracterizar las directrices internacionales y políticas nacionales, en el nivel meso las políticas institucionales y en el nivel micro lo concerniente al trabajo puntual en el programa, lo que garantizo una lectura holística de esta problemática.

Se concluye que falta fundamentación conceptual en cuanto al Modelo Pedagógico, se encontró que los agentes tienen diferentes concepciones, tanto así que la mayoría manejan un código restringido, donde algunos relacionan solo algunas categorías aisladas o centradas en la enseñanza, que no tienen relación con un concepto pertinente; derivadas de un Modelo trasmisionista y reproduccionista; donde el centro del proceso pedagógico es el docente quien enseña. Es casi imperceptible la utilización categorías como: pedagogía, evaluación, currículo y el desarrollo de las competencias relacionadas con el Modelo Pedagógico de competencia de igual forma se utilizan estas categorías de forma aislada.

Se concluyó que no hay coherencia entre lo que argumentan la mayoría de docentes, con lo que perciben y dicen los estudiantes sobre el Modelo Pedagógico u objeto de estudio y las categorías utilizadas para analizar sus características y naturaleza.

Se pudo concluir que el Modelo Pedagógico predominante de los docentes del Programa de Pedagogía Infantil es: la forma tradicional o academicista del proceso pedagógico, donde prevalece la transmisión de conocimientos; sobre el desarrollo de habilidades y valores, basada marcadas relaciones de poder con principios clasificación⁴³ fuerte entre las categorías docente-

⁴³Define el principio de una división social de trabajo. Así la clasificación fuerte (+C) se refiere a las posiciones/ categorías de una división social del trabajo con fuerte aislamiento entre ellas, mientras que la clasificación débil (-C) se refiere a posiciones/ categorías en las

estudiantes y conocimiento; es lo que se hace en los contextos pedagógicos de interacción. Donde la trasmisión de conocimientos, son el centro del proceso pedagógico, el docente es simplemente trasmisor de ese conocimiento, dando relevancia a lo que le falta para lograr la realización o falencias del estudiante y este toma su rol como un receptor pasivo y acrítico del mismo conocimiento, lo que limita sus habilidades.; También, aún se encuentra que prevalece una enmarcación⁴⁴ fuerte en la forma de comunicación entre las categorías, donde se evidencia el control del docente sobre lo que enseña y se impone al estudiante lo que debe aprender .

Sobre el Modelo Pedagógico actual del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana carece de pertinencia y coherencia en el sentido teórico y práctico; puesto que no es su fuerte el trabajo desde la problemática del contexto o investigación, así como su propuesta carece de coherencia con la demanda global en el trabajo de las competencias; aunque en sus documentos lo señalan el constructivismo social, la realidad evidencia que sus características y naturaleza corresponden al Modelo de actuación o tradicional.

Se puede concluir que aún prevalecen las relaciones verticales⁴⁵ y visibles entre las categorías docente-estudiante, donde algunos docentes imponen sus criterios en las realizaciones o trabajos de los estudiantes y normas arbitrarias en la clase, se evidencian los roles fuertemente definidos. También, se dan relaciones horizontales⁴⁶ e invisibles, porque el estudiante tiene el rol protagónico en el proceso de aprendizaje, lo cual permite su formación integral.

Se concluye que la concepción del proceso evaluativo evidencia que está directamente relacionada con enseñanza, memorización o mecanización de conocimientos, donde prevalece la forma escrita u oral de los mismos; no es

que el aislamiento es mucho más limitado y, en consecuencia cada posición/ categoría es menos especializada. Para modificar un principio de clasificación ha de cambiar el aislamiento entre categorías. Se refiere al poder sobre las categorías.

⁴⁴ Se refiere a la localización del control sobre las reglas de comunicación, así el enmarcamiento fuerte (+E) sitúa el control en el trasmisor, mientras que el enmarcamiento débil (- E) pone el control más bien en el adquirente, si la clasificación regula la voz de la categoría el enmarcamiento regula la forma del mensaje legítimo.

⁴⁵ Se refiere a la posición jerárquica de una categoría dentro de un conjunto y la relación jerárquica entre conjuntos. El poder puede ser necesario para introducir un conjunto y siempre lo es para cambiar las posiciones jerárquicas dentro de los conjuntos y entre ellos.

⁴⁶ Se refiere a las categorías especializadas que comparten los miembros de un conjunto determinado, por ejemplo, los temas escolares de un curso concreto, los alumnos, los trabajadores que comparten una misma categoría.

primordial desarrollar la evaluación integral o de las competencias, se puede deducir que aun exista un Modelo Pedagógico de la trasmisión y evaluación de conocimientos específicos

Se pudo concluir que no existe transversalización en las áreas del conocimiento, existe insularidad puesto que la mayoría de docentes trabaja de forma aislada, solo se dedican a la trasmisión de los conocimientos específicos de su área, además, poco se fomenta los valores que son importantes para la formación integral, lo hacen solo mediante contenidos, lo que se puede deducir es que aún existe rasgos marcados del modelo academicista.

Se concluye que los espacios legítimos para la formación integral, son solo los centros de práctica y el aula de clase, que la mayoría en su forma de organización expresan una concepción tradicional y jerárquica del proceso de formación, donde se definen los roles que desempeñan los agentes, el docente, el estudiante, y el lugar que ocupa cada uno de ellos. Además, que la mayoría de veces este es el único sitio en el que los estudiantes reciben orientación del docente.

Los recursos y espacios son insuficientes e inadecuados para alcanzar la formación integral, la institución carece de estos o están en mal estado para desarrollar plenamente las actividades en los cursos, se puede concluir que falta gestión por parte de los agentes del programa y de la facultad.

Se concluye que existe falencia en cuanto a las didácticas, carecen de solides y coherencia en la teoría y la práctica, no existe coherencia lógica entre los conocimientos que se imparten en las asignaturas de las didácticas; con la implementación en los contextos de interacción pedagógica con los niños y niñas del nivel preescolar. Son didácticas trasmisionistas y reproduccionistas que no tienen en cuenta las reglas jerárquicas, de secuencia, de ritmo y de criterio.

Se resalta la falta de interés que manifiestan la mayoría de los estudiantes hacia los procesos de formación en investigación, así como la poca consolidación de semilleros de investigación, puesto que los docentes carecen sentido de pertenencia, falta de compromiso de incentivar, apoyar y acompañar a los estudiantes.

Se concluye que algunos agentes específicamente en docentes y estudiantes, presentan falencias en cuanto a las competencias genéricas básicamente en las comunicativas, por la escasa habilidad para interpretar y argumentar.

Se puede concluir que hay desconocimiento por parte de los estudiantes

sobre el Modelo Pedagógico, las características y postulados del constructivismo; evidenciando debilidad teórica y conceptual.

7.2 RECOMENDACIONES

Se consideró relevante para el desarrollo de esta investigación los fundamentos teóricos y conceptuales de la Pedagogía Crítica “Teoría de la transmisión Cultural”, por lo tanto a partir de sus planteamientos se señalan algunas recomendaciones, con el propósito servir de referencia para los diferentes procesos de formación que se adelanten en el marco del Modelo Pedagógico del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

Se considera pertinente que el Programa de Pedagogía Infantil, implemente un Modelo Pedagógico de Competencia, que responda a las demandas actuales, de igual forma a las necesidades inmediatas, donde el proceso pedagógico este centrado en el estudiante, para que desarrolle la capacidad de de analizar, reflexionar criticar y crear desde el conocimiento. Este Modelo Pedagógico fundamenta la investigación en todos los elementos y procesos pedagógicos, para dar solución a la problemática de los diversos contextos, que este sea planteado teniendo en cuenta tanto el contexto macro como el micro. **Bernstein (1994)**⁴⁷.

En cuanto a la pedagogía que se caracteriza por ser un campo que permite tanto la producción, reproducción y transformación del conocimiento, al igual que la didáctica se considera importante implementar la pedagogía invisible, puede caracterizarse en términos de los conceptos de clasificación y enmarcación, esta se realiza mediante clasificación débil y mediante enmarcación débil, donde solo el transmisor conoce las reglas discursivas, el adquirente llena el espacio pedagógico, además tiene en cuenta reglas jerárquicas, de secuencia, de ritmo y. de criterio. **Bernstein (1994)**.

En cuanto al currículo se debe implementar uno alternativo, puesto que este se da en un proceso continuo y colectivo de construcción e indagación, que da respuesta a las exigencias contextuales de la época, que el programa de Pedagogía Infantil debe abordar, porque a través y desde este se logra el ideal de formación. Puesto que este se fundamenta en unos principios teóricos y conceptuales: un enfoque investigativo, la pertinencia, la participación, la flexibilidad, un enfoque social, la integración de la teoría con la práctica, la interdisciplinariedad, un enfoque interinstitucional y una evaluación permanente. **López Jiménez (2001)**.

⁴⁷BERNSTEIN Basil (1994).La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control. Vol4. Pablo Manzano. Madrid: Morata 2ª edición.

Acerca de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el Programa de Pedagogía Infantil, debe apuntar hacia la identificación de lo que saben hacer los estudiantes con los conocimientos aprendidos en el ámbito de problemas auténticos: el análisis de un problema pone en acción los conocimientos provenientes de diversos campos. **Jurado Valencia** (2007). Además, debe ser entendida como proceso académico mediante el cual se constata el logro de avances y desarrollos formativos, resultados de los procesos curriculares y de la naturaleza de la práctica pedagógica y a la vez factor de revisión y modificación de los mismos, se constituye en un proceso esencial para la construcción de identidades profesionales. Pensar en la evaluación como proceso inminentemente investigativo, que responda a una concepción teórica y conceptual que explicita la ideal de hombre y mujer que se pretende formar, la cultura y la sociedad que aspira consolidar. **López Jiménez** (2006)⁴⁸.

7.3. PROPUESTA

De acuerdo a lo anterior se consideran relevante los elementos teóricos y conceptuales que han documentado el desarrollo de esta investigación; la Pedagogía Crítica con los fundamentos de la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein, así como también, los planteamientos sobre el Modelo Pedagógico de Competencia de Nelson Ernesto López Jiménez. Como resultado del trabajo empírico desarrollado, a continuación se presenta una propuesta, que permite abordar la realidad encontrada, en cuanto al Modelo Pedagógico de los docentes del Programa de Pedagogía Infantil, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

Se considera pertinente que los docentes implementen el Modelo Pedagógico de Competencia que privilegia el aprendizaje; la posición de adquirente del estudiante desde el análisis, la reflexión, la crítica y la creación del conocimiento; el papel de mediador del profesor; la relación docente–estudiante basada en la horizontalidad y guiada por el reconocimiento del otro como persona. Orientado hacia la investigación, el trabajo en grupo y la construcción colectiva. Lo anterior busca superar el Modelo Pedagógico Tradicional centrado en la enseñanza, el papel de receptor del estudiante y de transmisor del conocimiento asumido por el profesor, encontrado en la realidad de los contextos pedagógicos del programa de Pedagogía Infantil.

⁴⁸LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto (2006). Evaluación por competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir. Universidad Surcolombiana. Litocentral LTDA. Neiva-Huila.

En el Modelo Pedagógico de Competencia, la formación se concibe en un campo de conocimientos y un campo de problemas, para el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas (conocimientos), procedimentales (habilidades, destrezas y procedimientos) y axiológicas (valores).

Mediante el Modelo Pedagógico de Competencia, se pretende intervenir el actual Modelo que impera en los contextos pedagógicos de interacción que propician los docentes, por uno soportado en procesos de indagación permanente y construcción desde la contribución de todos los agentes de la comunidad académica.

De esta forma básicamente lo que se plantea es que los docentes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, adelanten un proceso de consolidación y apropiación que caracterice el Modelo Pedagógico de Competencia que presenta los siguientes componentes conceptuales:

Contexto

Para el caso puntual y objeto de esta investigación, se considera conveniente situar el programa de Pedagogía Infantil en el contexto actual, con el propósito que el Modelo pedagógico que oriente su acción formadora, responda de forma eficaz al mismo; por lo tanto es necesario hacer uso de este elemento para determinar la pertinencia y coherencia de su Modelo Pedagógico.

Lo que este elemento conlleva, es como ubicar el programa en una realidad concreta que dé cuenta de las condiciones generales como específicas en el aquí y en el ahora. Esta etapa responde a la visión holística e integral del Modelo Pedagógico, puesto que permite determinar las necesidades a las que responde el programa, que devienen de los problemáticas relacionadas a ellas, estos pueden ser de diferente orden y en todos los ámbitos de la educación.⁴⁹

Lo que evidencian los resultados de la investigación es que la formación impartida por los docentes del programa de Pedagogía Infantil, no está respondiendo a los problemas actuales presentados en campo internacional, nacional, local e institucional, como consecuencia no existe coherencia con la realidad contextual actual. Por lo tanto es inminentemente necesario que se asuma una actitud de cambio y se inicie un proceso de contextualización de las necesidades inmediatas en todos los campos.

⁴⁹LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto(2001).Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma. De la incertidumbre creativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá.

Contexto Macro:

El programa de Pedagogía Infantil y sus docentes han de incluir en todos sus componentes, los cambios surgidos en la sociedad, tanto a nivel internacional y nacional, como también, en todos sus campos o áreas, puesto que estos permean directamente la educación. De esta forma el Modelo Pedagógico se podrá considerar pertinente, puesto que responderá a las exigencias y demandas del contexto macro.

“Donde se recoge los elementos que caracterizan las tendencias generales de la política, de la economía, de la investigación y la tecnología, del desarrollo científico y cultural, de las manifestaciones culturales propias del campo internacional y su efecto en el campo nacional” **López Jiménez** (2001)⁵⁰

- “Campo Investigativo y tecnológico internacional”
- “Planes de desarrollo del sector o área del conocimiento específico”.
- “Políticas de ciencia y tecnología e investigativas del contexto nacional”
- “Tendencias y estrategias del sector o área del conocimiento”.

Contexto Micro:

El programa de Pedagogía Infantil y sus docentes han de estar en capacidad de realizar una lectura holística de su contexto inmediato, para que por medio de esta se caractericen las problemáticas, se detecten las necesidades de formación, así como las expectativas locales sobre el programa, respeto a la educación de los niños y niñas. Solo si se toman en cuenta este proceso se podrá considerar que el Modelo Pedagógico que adoptan es pertinente y coherente.

“Son situaciones específicas y particulares de cada institución y tiene por objeto entrar en un proceso de diálogo directo con las manifestaciones de diverso orden en el campo general”.

- “Misión, visión y propósito institucional”
- “Proyecto Institucional”
- “Cultura Curricular Institucional”
- “Capacidad Investigativa Institucional”
- “Modelo Académico y Pedagógico”
- “Áreas de formación”
- “Docentes y estudiantes”
- “Capacidad de planta física”.

⁵⁰Ibíd. Pág. 112

- “Recursos institucionales”. (López Jiménez (2001)⁵¹

Luego del proceso de indagación, de la interrelación y contrastación de los dispositivos estructurantes que caracterizan los contextos macro y micro, desde los hallazgos en el estudio de los contextos de interacción pedagógicos de los docentes del programa de Pedagogía Infantil, se detectaron las siguientes necesidades formativas.

Necesidades formativas

Para puntualizar las necesidades formativas, se consideró pertinente acudir a los documentos del Proyecto Tuning, donde se formularon una serie de competencias que han adquirir los estudiantes de Educación Superior, para su buen desempeño tanto académico, como para su futuro profesional. Plantean que los estudiantes de todos los programas de pregrado deben apropiarse de unas competencias genéricas o saberes básicos. Además, propusieron unas competencias específicas en cada una de las áreas temáticas; para el caso puntual de esta investigación, se tomaron como referencia las competencias específicas del área de educación.

- “Capacidad de comunicación oral y escrita”.
- “Capacidad de comunicación en un segundo idioma”
- “Capacidad de investigación”
- “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- “Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”
- “Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente”
- “Capacidad crítica y autocrítica”
- “Capacidad creativa”
- “Capacidad de trabajo en equipo Capacidad de Investigar en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas”
- “Capacidad de seleccionar, utilizar y evaluar las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje”.
- “Capacidad para dominar los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad”.
- “Capacidad de diseñar y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos”
- “Capacidad de proyectar y desarrollar acciones educativas de carácter interdisciplinario”.
- “Capacidad para conocer y aplicar en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas”.
- “Capacidad para desarrollar el pensamiento, crítico y creativo de los

⁵¹Ibíd. Pág. 113

educandos”. **Bravo Salina.** (2007)

Por lo anterior y para dar solución a la problemática encontrada, a continuación se desarrollan los conceptos pertinentes, que deben tener en cuenta los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana de Neiva para la construcción teórica de un Modelo Pedagógico de Competencia que responda a las demandas y necesidades surgidas de sus contextos de interacción pedagógica.

Retos para la transformación del Modelo Pedagógico de los docentes del Programa de Pedagogía Infantil

Para lograr la transformación del Modelo pedagógico los docentes del programa deben asumir los retos que a continuación se mencionan:

“Cambio en el paradigma formativo: de un proceso anclado en la enseñanza a un proceso cuya esencia es el aprendizaje”.

“Inclusión de las lógicas presentes en las agencias educativas diferentes a la escolar: Familia, trabajo, cotidianidad, la racionalidad científica y tecnológica”.

“La necesidad de instalar los procesos formativos en un marco de pertenencia social y pertinencia académica”. **López Jiménez** (2008)⁵²

Transformación del Modelo Pedagógico de transmisión

De acuerdo a los resultados puntuales arrojados a partir del desarrollo de la investigación, se considera que uno de los dispositivos más importantes de cambio es el Modelo Pedagógico de los docentes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, pues su manifestación es la forma trasmisionista, reproduccionista y academicista; que no responde tanto a las exigencias como a las necesidades formativas del contexto.

Se considera necesario que los docentes del programa de Pedagogía Infantil, se apropien e interioricen un concepto de Modelo Pedagógico pertinente, que les permita leer la realidad de su contexto pedagógico de una forma holística, por lo tanto es preciso explicitar que este es un dispositivo de interacción, reproducción y transformación o como dispositivo cultural y conceptual que permite leer la realidad educativa.

⁵²LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto (2008). Modernización Académica y Curricular– Modelo Pedagógico. Universidad del Valle. Cali Valle.

Concepto de Modelo Pedagógico

Para empoderar teóricamente y conceptualmente a los docentes del programa de Pedagogía Infantil, es necesario que se apropien de un concepto de Modelo Pedagógico que tenga en cuenta tanto las categorías propias del aula de clase y las que se dan fuera del contexto escolar; entenderlo como:

“Una forma particular de seleccionar, organizar, interactuar y evaluar el conocimiento educativo. Constituido por tres sistemas de mensajes: el Currículo, la Pedagogía y la Evaluación”. “Además, es una forma particular de organizar las relaciones sociales en la Institución Educativa”.

Tener en cuenta para su implementación los referentes que caracterizan el Modelo Pedagógico:

- “Flexibilidad y Apertura”.
- “Calidad y excelencia académica”.
- “Formación: Construcción de Subjetividades”.
- “Transformación Cultura Académica”. **López Jiménez (2008)**⁵³.

Además, que un Modelo Pedagógico, implica dos dimensiones en sí mismo.

Para que el Modelo Pedagógico que implementen los docentes del programa de Pedagogía Infantil sea pertinente ha de responder a dos dimensiones, que son importantes puesto que tiene en cuenta categorías que tienen que ver con el conocimiento y las relaciones sociales del contexto pedagógico.

“Una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo”. “En esta dimensión (instruccional)” “El Modelo Pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación. “En la dimensión instruccional el Currículo define lo que cuenta como conocimiento válido; la Pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento y la evaluación define lo que cuenta como la realización válida del conocimiento por parte del estudiante”. (**López Jiménez, Puentes Velásquez 2011**)⁵⁴-Tomado de **Bernstein (1987)**.

⁵³Ibíd. Pag.116

⁵⁴ LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto y PUENTES DE VELÁSQUEZ Ana Victoria (2011) MODERNIZACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA: INTEGRACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD. Revista ENTORNOS, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 103-122.

“Y una forma particular de organización de las relaciones sociales en la escuela”. “En esta dimensión (regulativa), el Modelo Pedagógico está constituido por las modalidades de control específicas”.

“Estas dos dimensiones instruccional y regulativa, están interrelacionadas en todo Modelo Pedagógico, se determinan mutuamente y definen los diferentes arreglos institucionales, en el tiempo y en el espacio”. **López Jiménez Puentes Velásquez** (2011) Tomado de **Díaz Villa**, (2001).

Los Modelos Pedagógicos no están preestablecidos, son construidos por la comunidad académica, por lo tanto los docentes del programa de Pedagogía Infantil deben construir el Modelo que oriente su acción formadora, desde la lectura e interpretación de las interacciones entre los agentes: docentes-estudiantes- conocimiento y en relación directa con su contexto local y global.

Modelo Pedagógico de Competencia:

Para comprender como se soporta la estructura del Modelo Pedagógico de competencia, hay que tener en claro el concepto de competencia, esta permite definir tres dimensiones importantes de la formación; por lo tanto a continuación se hace una definición puntual de esta.

Concepto de competencia:

“Estructura compleja constituida por la interrelación de la competencia cognitiva (basada en el saber) y la competencia potestativa (basada en el poder)”.

“La Competencia cognitiva se diferencia en competencia modal (saber hacer) y competencia semántica (saber sobre el ser y el hacer)”.

“La competencia semántica incluye la competencia categorial (saber proposicional abstracto) y la competencia factual (saber proposicional concreto)”. (**López Jiménez** (2008) Tomado de (**Serrano O**, 2003).

Para que el Modelo Pedagógico que profesen los docentes del programa de Pedagogía Infantil, sea pertinente y coherente de cara a su contexto global, han de implementar en su quehacer diario la vivencia investigativa.

“El Modelo Pedagógico de Competencia se caracteriza por una estructura formativa soportada en procesos de indagación sistemática tendiente a la solución de problemas complejos”. “En este modelo, los roles de los agentes están determinados por la búsqueda de respuestas satisfactorias a preguntas pertinentes”. Una formación competente se identifica por:

- “Formar analistas simbólicos”.
- “Lectores autónomos”.
- “Fomentar actitudes de trabajo grupal”.
- “Investigadores y creativos”.

Características del Modelo Pedagógico de Competencia:

El Modelo pedagógico de competencia posee unas características que determinan su pertinencia, que permite a los docentes del programa de Pedagogía Infantil, apropiarse de instrumentos para hacer una lectura holística de sus contextos y problemáticas para dar solución a las mismas.

- “Coherencia con el PEI”
- “Los problemas son la base formativa”.
- “El asombro, la incertidumbre y la duda soportan el proceso de formación”.
- “La formación como indagación sistemática”
- “Trabajo Colectivo”
- “Supera la relación asimétrica profesor-alumno”
- “La interdisciplinariedad, la transversalidad y la transdisciplinariedad son el “ethos” formativo”.
- “La evaluación como proceso académico resultado de la concertación.”
López Jiménez (2008)⁵⁵.

Las características del Modelo Pedagógico de Competencia propuesto garantizan, una articulación directa con el PEP del programa de Pedagogía Infantil y demás documentos y con el PEU de la Universidad Surcolombiana, puesto que responde de forma pertinente y coherente a su dimensión teleológica, porque se relaciona directamente con la formación integral.

Considera como base formativa los problemas del contexto pedagógico, no solo los inmediatos o locales sino los de orden nacional e internacional. “Exige que sean los problemas y no los contenidos los que determinan el curso de la formación desarrollada; los propósitos de formación y el perfil de formación” del programa de Pedagogía Infantil, “deben ser absolutamente claros, coherentes, alcanzables y evaluables”.

“El asombro, la incertidumbre, la duda, la sospecha se convierten en características básicas y sustantivas del Modelo Pedagógico de Competencia en la medida que no se trabaja sobre verdades definitivas ni últimas palabras, por el contrario, las hipótesis de trabajo orientarán los

⁵⁵LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto (2008). MODERNIZACION ACADEMICA Y CURRICULAR– MODELO PEDAGÓGICO. Universidad del Valle. Cali Valle.

desarrollos del proceso formativo”.

Para que el Modelo Pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil sea pertinente y responda a las exigencias del contexto actual, han de propiciar la academia implementando como estrategia principal de su quehacer, el trabajo en grupo con el solo propósito de formar en sus educandos las competencias que necesitan.

“El trabajo en grupo, en equipo, se convierte en una característica esencial de este modelo, ya que genera nuevos e innovadores contextos de comunicación en la medida que advierte la necesidad de conocer diferentes puntos de vista sobre el problema eje del proceso de formación”. “En la medida que el trabajo en grupo y en equipo logre permear la cultura de la individualidad, se hace posible que la relación entre estudiantes y docentes debilite su naturaleza asimétrica y se avance hacia las necesarias y definitivas “comunidades de práctica académica”.

Los docentes en su Modelo Pedagógico han de evidenciar tanto la transversalización con otras áreas del conocimiento; como el trabajo investigativo con otras disciplinas para enriquecer su saber y hacer.

“El Modelo Pedagógico de Competencia soporta su desarrollo en procesos interdisciplinarios, transdisciplinarios y transversales, razón por la cual, permitirá una intervención estructural del Modelo Pedagógico de actuación o transmisión. “Intervenir los principios organizativos del conocimiento”. “Es decir, de lo disciplinar avanzar en otras formas de organización de los conocimientos”, en palabras de **Bernstein** (2001) “avanzar de códigos restringidos hacia la estructuración de códigos elaborados”.

El Modelo Pedagógico que tomen los docentes del programa de Pedagogía Infantil, han de apropiarse de la evaluación alternativa, consensuada lo que dará pertinencia y coherencia del mismo.

“Asume la evaluación del rendimiento académico como un “acto de valoración” del trabajo del estudiante con miras a obtener y alcanzar las metas de aprendizaje”. “La concepción restringida de la evaluación como sinónimo de calificación es debilitada en este Modelo Pedagógico”. **López Jiménez y Puentes Velásquez** (2011)⁵⁶

⁵⁶LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto y PUENTES DE VELÁSQUEZ Ana Victoria (2011) MODERNIZACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA: INTEGRACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD. Revista ENTORNOS, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 103-122.

El Modelo Pedagógico de Competencia desde su estructura, se consideran importantes los conceptos que se enuncian a continuación: “contexto instruccional/contexto regulativo, la formación, campo de problemas/ campo de conocimientos, acciones investigativas/ los proyectos, las competencias comunicativas, competencias complejas: cognitivas y socioafectivas y practicas pedagógicas: textos- contextos de interacción”. Estos elementos hacen parte esencial de la estructuración teórica, lo cual permite la construcción del Modelo Pedagógico de Competencia”.

La formación: Campo de problemas / Campo de conocimientos.

La formación que impartan los docentes del programa de pedagogía Infantil, ha de ser concebida como un proceso de investigación permanente, donde los conocimientos son considerados como problemas a investigar con el propósito de cualificar su quehacer.

“Es una visión alternativa del proceso de formación profesional, se encuentra asociada a proceso de indagación permanentes, la formación se entiende como la síntesis creativa entre un campo de problemas con un campo de conocimientos que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta”.

Acciones investigativas / Proyectos

Los docentes del programa de Pedagogía Infantil pueden integrar en sus contextos de interacción pedagógica, proyectos de investigación, abordando problemáticas reales, tanto locales como globales para darles solución; de esta forma se demuestra la pertinencia y coherencia de su Modelo Pedagógico.

Está directamente relacionado con procesos de integración de las diferentes acciones que realizan las instituciones de educación, los institutos y centros de investigación, los equipos de investigadores, los docentes-investigadores y demás entidades que tienen como objeto de trabajo o referente central el campo de la educación.

“La necesidad de integrar acciones y compartir proyectos que permiten integrar las investigaciones relacionadas, entre otras, con la formación de seres humanos con valores éticos, respetuosos de lo público y de los derechos humanos, con procesos de convivencia y paz, con una educación pertinente, equitativa y socialmente necesaria, con formación disciplinaria e interdisciplinaria, con problemáticas curriculares, con prácticas pedagógicas, con los desarrollos didácticos y evaluativos presentes en todo proceso de

formación”. **López Jiménez y Vives Hurtado (2010)**⁵⁷

Competencias complejas:

Para un contexto complejo como el actual, donde se exige sujetos competentes que tengan la capacidad de trabajar en grupo, de construir conocimientos, de llevar estos a la práctica etc, es inminentemente necesario que los docentes del programa de Pedagogía infantil, fomenten las competencias complejas que les permita desenvolverse de forma eficaz tanto a ellos; como a los futuros profesionales que están formando.

“Las competencias complejas o elaboradas propenden la solución de problemas pensamiento, crítico, proposicional impulsor de iniciativa, emprendedor profesional autónomo comprometido político etc”. **López Jiménez (2006)**⁵⁸.

“Las competencias complejas presuponen el manejo de conceptos de alto nivel de abstracción y la capacidad de hacer previsiones, de generar hipótesis, de reconocer conceptos críticos de descubrimiento y de aplicación. Incluyen también la capacidad de aplicar conceptos a nuevas situaciones”. **Parra Castellón (2005)**⁵⁹

Competencias cognitivas complejas:

Para lograr sujetos competentes es necesario utilizar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento superiores, que les permita desarrollar las competencias requeridas por el contexto actual, por ende los docentes del programa de Pedagogía Infantil han de apropiarse de estas, para sus contextos de interacción con los estudiantes futuras docentes de niñas y niños.

“Teniendo como referencia el pensamiento, se señalan las competencias cognitivas, como: clasificar, comparar, contrastar, abstraer, conceptuar

⁵⁷ LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto y VIVES HURTADO Martha Patricia (2010) DOCUMENTO DE DISCUSION. PROPUESTA DE CREACION DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE EXCELENCIA EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN –CIECE Universidad Surcolombiana y Colciencias

⁵⁸ LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto (2006). Evaluación por competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir. Universidad Surcolombiana. Litocentral LTDA. Neiva-Huila.

⁵⁹ PARRA CASTILLÓN Eucario (2005) Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 16, septiembre-diciembre, Fundación Universitaria Católica del Norte Colombia.

inducir, deducir, inferir y analizar. Las competencias cognitivas complejas implican conocimientos cuyo aprendizaje requiere un alto nivel de abstracción”. **Galino** (2012) ⁶⁰

Competencias socioafectivas complejas:

La sociedad actual carece de la formación en valores, puesto que la educación solo se ha dedicado a enseñar conocimientos, que han vuelto a los seres humanos racionalistas, competitivos y materialistas, lo que ha generado la deshumanización. Es deber de los docentes del programa de Pedagogía Infantil transversalizar en cada curso la ética y los valores que tanto necesita la sociedad de hoy, por ende en el Modelo Pedagógico la formación de la competencia del saber ser, tiene la misma importancia que las demás competencias.

Comprende la actitud y disposición de las personas frente al contexto social en relación de las competencia cognitivas influyen directamente en el estado de desarrollo de la persona, hace referencia al saber-hacer con dimensiones axiológicas y habilidades interpersonales. “A nivel de las competencias socioafectivas se refiere básicamente las relaciones interpersonales, son: trabajar en equipo, solucionar conflictos y liderar procesos como actores sociales”. **Galino** (2012) ⁶¹

La combinación de las competencias cognitivas con las socioafectivas se obtiene la formación de las competencias comunicativas.

Competencias comunicativas:

Las competencias comunicativas son básicas para acceder al conocimiento, del buen desarrollo de esta dependen el desempeño eficaz de los estudiantes y los futuros profesionales. Los docentes del programa de Pedagogía Infantil han de diseñar estrategias para que en sus contextos de interacción, se propicien estas competencias que permitirán que los estudiantes tomen amor a la lectura y escritura, que son básicas para poder formar sujetos investigadores.

Se reconocen las competencias de escribir, leer, hablar, escuchar argumentar proponer e interpretar estas competencias son esenciales en esta época donde se encuentran diversas y múltiples formas de información que circula por diversos medios.

⁶⁰GALINO Mónica (2012) Educación Por Competencias. www.efn.unc.edu.ar

⁶¹Ibíd.

“La competencia comunicativa se analiza en tres componentes: sociolingüístico, (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso de la lengua); Lingüístico: (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico, las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema), y pragmático: (la interacción por medio del lenguaje así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos (conceptos: un saber) unas habilidades y destrezas (procedimientos: un saber hacer) y una competencia existencial (actitudes: un saber ser) las competencias comunicativas implican el despliegue de las capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc”. “Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua se concretan en cuatro: Escuchar, hablar, leer y escribir”. **El consejo de Europa (2001)**⁶²

Competencia interpretativa:

Los docentes del programa de Pedagogía Infantil han de promover esta competencia en sus contextos de interacción, puesto que es una falencia que se evidencia durante el trabajo empírico, si no desarrollan esta capacidad es lógico que no van a realizar los demás procesos, por ende no van a alcanzar a la competencias requeridas.

“Interpretar implica: dialogar, relacionar y confrontar significados, con el fin de encontrarle sentido a un texto, una proposición, un problema, gráfico, mapa o esquema, plantear argumentos en pro o en contra de una teoría o propuesta, justificar una afirmación, explicar los por qué de una proposición, demostrar la articulación de conceptos, teorías o partes de un texto que fundamenten la reconstrucción global del mismo, organizar premisas y relaciones causales para sustentar una conclusión, etc”.

Competencia argumentativa:

Esta competencia es el complemento de la anterior, si no se interpreta como se puede argumentar, los docentes han de fomentar esta competencia puesto que es necesaria para formar investigadores, que tomen una posición argumentada respecto al conocimiento o problemática de sus contextos

“Argumentar es profundizar, asumiendo un punto de vista coherente y riguroso ante una temática o problemática, a través de conceptualizaciones,

⁶²CONSEJO DE EUROPA, (2001). *Lenguas Modernas el aprendizaje, la enseñanza de la evaluación. Un marco europeo común de Referente*. Cambridge University Press, Cambridge.

procedimientos y actitudes. Conlleva una dimensión ética importante al constituirse en una invitación a la participación del otro, caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua”.

Competencia propositiva

Los docentes del programa de Pedagogía Infantil por medio del desarrollo de esta competencia, les permitirá proponer alternativas de solución a la problemáticas generadas en sus contextos; de igual forma han de fomentarla en sus estudiantes para que puedan enfrentar las exigencias de la época actual.

“Proponer implica asumir una postura constructiva y creativa, plantear opciones o alternativas ante la problemática presente en un texto o situación determinada. Son acciones propositivas, entre otras: resolver problemas, elaborar hipótesis y argumentos, construir mundos posibles, regularidades, explicaciones y generalizaciones, presentar alternativas ante la confrontación de perspectivas, la solución de conflictos sociales”. **Posada Álvarez** (2004)⁶³

Práctica pedagógica:

Los contextos de interacción pedagógicos en los que interactúan los docentes del programa de Pedagogía Infantil han de transformarse, en el sentido de flexibilizar las relaciones sociales entre los agentes y con el conocimiento, incidir desde la investigación, con el propósito de alcanzar formación integral.

La práctica pedagógica se entiende “como un evento social significativo y semiótico que afecta las posiciones y disposiciones de los sujetos y de sus prácticas” **Díaz Villa** (2001) Dicho de otra forma, “es un procedimiento mediante el cual se ejerce control en una relación social, incidiendo, de unou otro modo, en la conciencia del otro”. “Este procedimiento adquiere diferentes formas, atendiendo los diferentes contextos (la familia, la escuela, el trabajo, etc.); sin embargo, su propósito siempre es el mismo: la transmisión, reproducción o transformación de la cultura”. **López Jiménez** (2006)⁶⁴

⁶³POSADA ÁLVAREZ Rodolfo Manuel (2004) FORMACIÓN SUPERIOR BASADA EN COMPETENCIAS, INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE. Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

⁶⁴LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto (2006). Evaluación por competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir. Universidad Surcolombiana. Litocentral LTDA. Neiva-Huila.

Textos contextos de Interacción:

Considerado como las relaciones de poder y de control que los docentes del programa han de debilitar para que haya una relación de horizontalidad con los estudiantes.

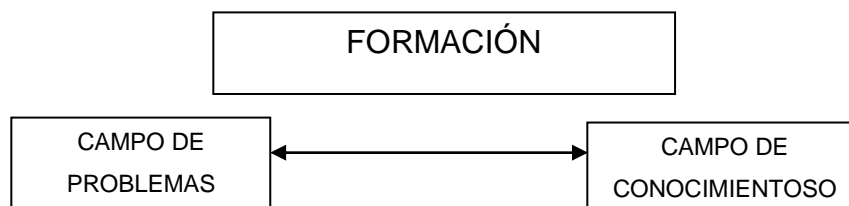
“Es la forma de relación social hecha visible, palpable, material o práctica pedagógica dominante”. **Bernstein** (1994)⁶⁵

Con el anterior referente teórico se quiere contextualizar el Modelo Pedagógico de Competencia que se propone que los docentes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana implementen, en sus contextos de interacción pedagógicos, en donde se pueden señalar como aspectos determinantes:

“Se fundamenta estructuralmente en la Pedagogía Crítica que permite convertir las potencialidades y las capacidades de los estudiantes en competencias”.

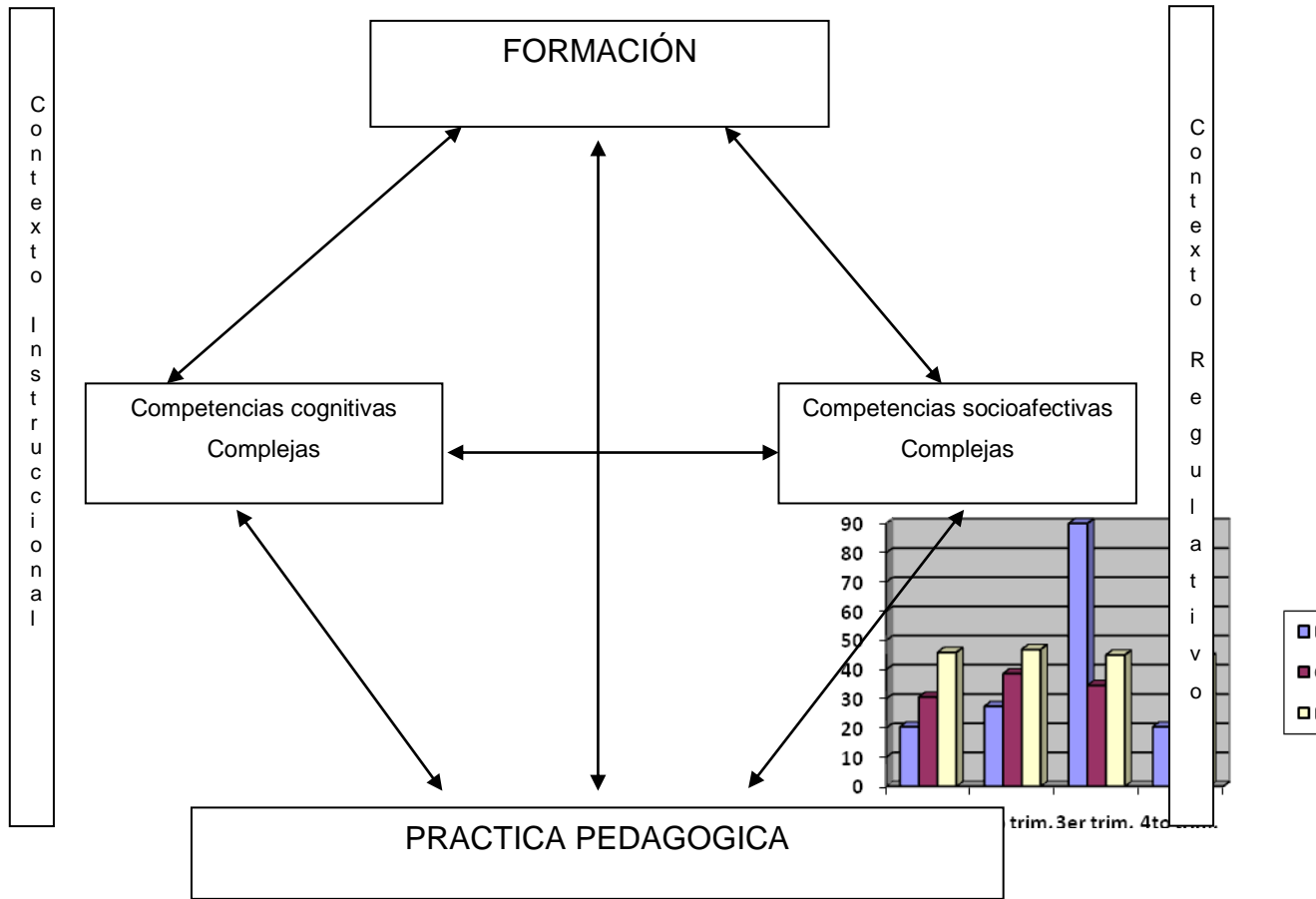
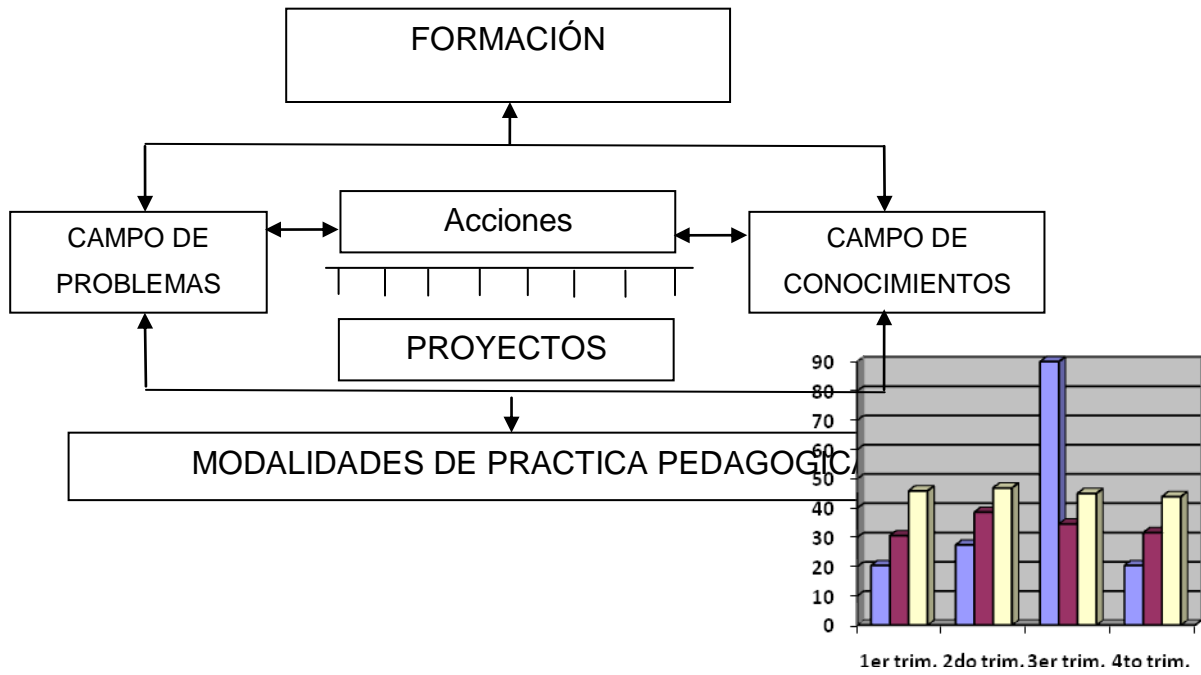
Permite desarrollar “estrategias cognitivas, potestativas, actitudinales y de ejecución en contextos variados y deseadas o anhelantes para que el estudiante” de Pedagogía Infantil “encuentre y construya sus propias maneras de aprendizaje y organice sus procesos mentales de acuerdo con sus intereses y metas específicas. **López Jiménez Puentes Velásquez** (2011)⁶⁶

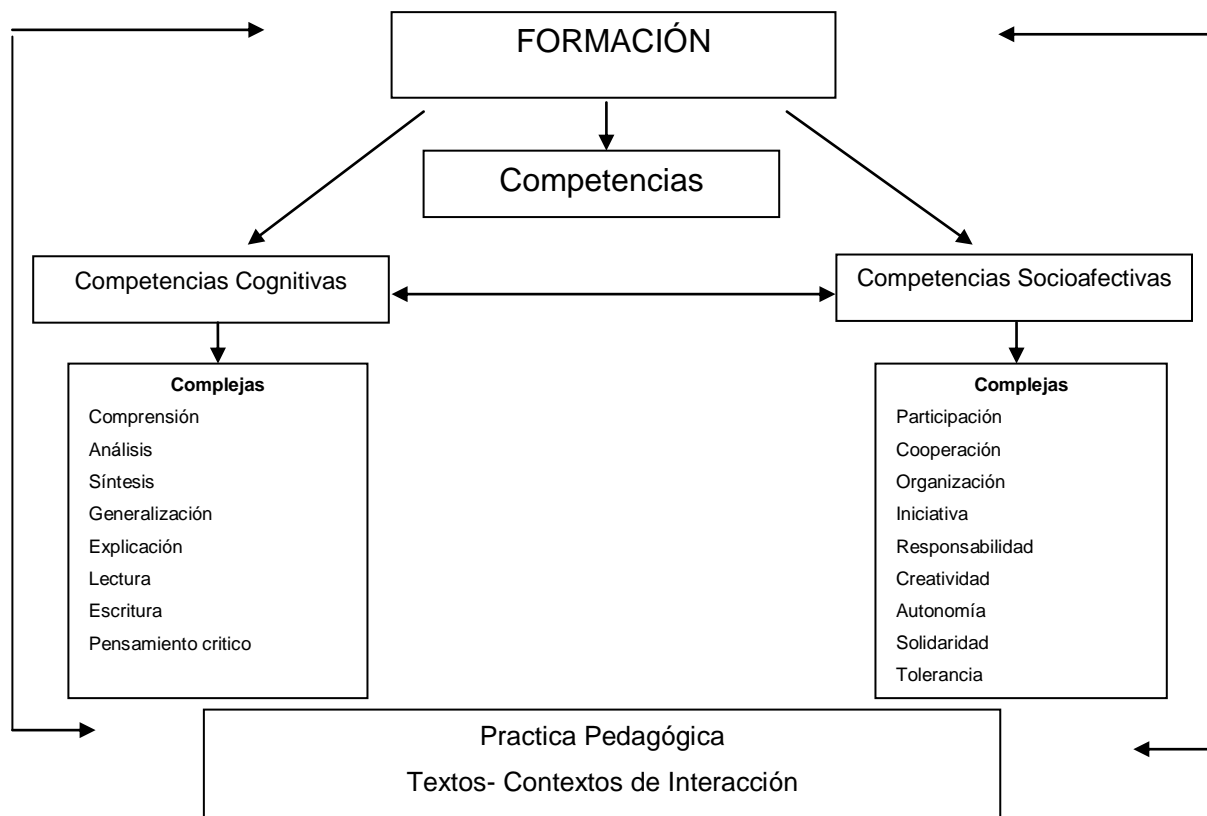
“Este esquema significa que el campo de conocimientos se constituye en el fundamento básico para la comprensión/solución de los diversos problemas que se seleccionan para efectos de la estructuración de los diferentes programas académicos.”En este caso puntual el Programa de Pedagogía Infantil”.



⁶⁵BERNSTEIN Basil (1994) La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid.

⁶⁶ LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto y PUENTES DE VELÁSQUEZ Ana Victoria (2011) MODERNIZACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA: INTEGRACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD. Revista ENTORNOS, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 103-122.





Tomado de Modernización Académica y Curricular– Modelo Pedagógico. De la Universidad del Valle (2008).

Esta transformación exige que se haga un diagnóstico mediante la realización de unos ejercicios prácticos, que son básicos para la construcción del Modelo Pedagógico de competencia, el cual se debe elaborar en colectivo, entre los agentes pertenecientes a la comunidad académica del programa de Pedagogía Infantil a continuación se describen las preguntas.

Ejercicio práctico No. 1

1. Caracterice el Modelo Pedagógico vigente de los docentes y el Programa de Pedagogía Infantil.
2. Identifique las posibilidades y los obstáculos para la transformación del actual Modelo Pedagógico.
3. Señale los requerimientos para consolidar la investigación como elemento estructurante del proceso formativo”.

Ejercicio práctico No. 2

¿A cuáles necesidades está respondiendo la formación impartida por los docentes en el programa de Pedagogía Infantil? ¿A cuáles debería responder?

¿Obstáculos y posibilidades para la transformación del proceso formativo a partir la cultura de la investigación?

Ejercicio práctico No. 3

“¿Cómo se ha asumido el proceso de flexibilización académica, administrativa, Pedagógica y curricular por los docentes en el programa de Pedagogía Infantil?

¿Cuáles son los cambios significativos que se deben presentar en el Modelo Pedagógico, las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación en el contexto de un proyecto pedagógico Investigativo?” **López Jiménez (2008)**⁶⁷

⁶⁷LOPEZ JIMENEZ Nelson Ernesto (2008). MODERNIZACION ACADEMICA Y CURRICULAR– MODELO PEDAGÓGICO. Universidad del Valle. Cali Valle.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ABARCA FERNÁNDEZ Ramón R. (2007) MODELOS PEDAGÓGICOS, EDUCATIVOS, DE EXCELENCIA E INSTRUMENTALES Y CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA. Arequipa. Página 21.

AGREDA MONTENEGRO Esperanza Josefina. ROMERO CHAVES Olga Cristina (2007). LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: UNA DINÁMICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista Digital De De Investigación Universitaria. Redi U. ISSN: 1909-2385, 2007 vol. 2 fasc.: N/A págs.: 13 – 45. Institución Universitaria CESMAG. San Juan de Pasto.

ÁVILA PENAGOS, Rafael. (2007). Fundamentos de pedagogía: Hacia una comprensión del saber pedagógico. Colección Seminario Magisterio .Bogotá.

BERNAL DE ROJAS, Aura Elena. (2004). Educación, Pedagogía y Modelos Pedagógicos. Revista Paideia. Universidad Surcolombiana. Neiva.

BERNSTEIN, Basil y DIAZ Mario. (1981). Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico. Revista Colombiana de Educación Nro. 15 Primer Semestre de 1985.U: PN. Bogotá.

_____, (1981). Clases y pedagogías: visibles e invisibles. Revista Colombiana de Educación Nro. 15 Primer Semestre de 1985.U: PN. Bogotá.

_____, (2000). Hacia una Sociología de la Educación. Editores Mario Díaz, Nelson López. Colección Seminario. Bogotá.

_____, (1994).La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control. Vol4. Pablo Manzano. Madrid: Morata 2ª edición.

_____, (1985).Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. Revista Colombiana de Educación. No.15 Primer Semestre de.UPN. Bogotá.

_____, (1980) Clases códigos y control, Lenguaje de socialización primaria y la educación. Volumen 3 Volumen. Segunda ediciones Routledge & Kegan Paul. 377 páginas.

_____, (1980). Clases, códigos y control: vol. 1 y 2. Hacia una teoría de la Transmisión de la Educación. Londres. Página 47.

_____, (1994.) La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid.

BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. (2006). Pedagogía Crítica. Editorial Trillas. México.

BRAVO Salina Néstor H. (2007) COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING.-AMERICA LATINA Este documento se basa en los Informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning-Europa América Latina, llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina, Marzo 2005, Belo Horizonte, Brasil, Agosto 2005, San José de Costa Rica, Febrero 2006, Bruselas, Bélgica, Junio 2006 y México, Febrero 2007 Bogotá, D.C. Septiembre, 2006 Revisado, Julio 2007.

BRIONES, Guillermo. (2004) La Investigación Social y Educativa. Edición del convenio Andrés Bello. Unidad Editorial. Editorial Gente Nueva. Bogotá.

CARO Arreola, María Isabel (2012). Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Pedagogía. Dirigida por: Dr. Luis Carro San Cristóbal. Valladolid España.

CARR. W. y KEMIS. S. (1998). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona.

CONFLUENCIA. (2004). Proyecto Alfa Tuning 2004-2006. No. 132. año12.

CONSEJO DE EUROPA, (2001). Lenguas Modernas el aprendizaje, la enseñanza de la evaluación. Un marco europeo común de Referente. Cambridge University Press, Cambridge.

CHACÓN Corzo María Auxiliadora (2007) LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PASANTIAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL. CAPITULO II BASES TEORICAS. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. ISBN: 978-84-690-7775-7 / DL: T.1356.

DE SOUSA Santos Boaventura (2007) La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. CIDES-UMSA, Asdi y Plural Editores Rosendo Gutiérrez 595 esquina Av. Ecuador. La Paz, Bolivia

DECLARACIÓN DE COCHABAMBA UNESCO – 2001- CUMBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. “Políticas educativas al inicio del siglo XXI” Fortalecer y resignificar el papel de los docentes Dotando de nuevos sentidos a la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio.

DECRETO 12 95 DE 2010. “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. MEN. Bogotá. 2010.

DECRETO 2566 de 2003. “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”. MEN. Bogota.2003.

DECRETO 272 DE 1998. “Por el cual se establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”. MEN. Bogotá. 1998.

DÍAZ Villa Mario. (1988) Modelo pedagógico integrado y propuestas educativas. Cuadernos del seminario. RAE, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

_____ (1988) De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Cuadernos del seminario. RAE, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

_____ (2002) La Formación de Profesores de la Educación Superior Colombiana. Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Bogotá: ICFES. Agosto de 2002.

_____ (1986) “Modelo Pedagógico integrado. Una caracterización de los modelos pedagógicos”. En: Revista Educación Y Cultura Nro. 7 y 8. CEID-FECODE. Bogotá. .

_____ y LÓPEZ JIMÉNEZ, . (2000) Nelson. “Basil, Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico”. Editorial Magisterio

_____ (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos: Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DÍAZ VILLA. Mario. (1986) “Modelo Pedagógico Integrado. Una caracterización de los modelos pedagógicos”. En: Revista Educación Y

Cultura Nro. 7 y8. CEID-FECODE. Bogotá. Tomado de: ABC. Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos Vol. I. Ediciones SEM Servicios Editoriales Del Magisterio. Heladio Moreno M. Compilación. Segunda Edición. Bogotá, D.C. Colombia. Enero 2003

CHACÓN CORZO María Auxiliadora (2007) LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PASANTIAS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL. BASES TEORICAS- UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. ISBN: 978-84-690-7775-7 / DL: T.1356.

DOCUMENTO MAESTRO PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL.(2013) Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Neiva.

ESTATUTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA, (1994) contenido en el Acuerdo No. 075 del 7 de diciembre de 1994, atribuye al Consejo Superior Universitario, entre otras, las funciones de: Definir las políticas académicas, administrativas, financieras y de planeación institucional; aprobar el plan de desarrollo académico, administrativo y financiero y evaluarlo anualmente; y asegurar el desarrollo de los procesos necesarios para la acreditación de la Universidad.

EUSCÀTEGUI, PACHON Robert y PINO, SALAMANCA Stella. (2005). La reestructuración curricular como resultado de los procesos sociales. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 Julio – Diciembre. Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-806.

MAGENDZO, Abraham. (1991). Curriculum y cultura: en América Latina. PIIE. Santiago, Chile.

FREIRE, Paulo. (1989). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Madrid.

_____ (1992). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.

_____ (1993). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. Madrid.

GALINO Mónica (2012) Educación Por Competencias. www.efn.unc.edu.ar

GARCEA VALENCIA Alejandro David, BARRETO GALINDO Martha Isabel, BERNAL DE ROJAS Aura Elena y CUENCA WILSON Amparo. (2009). Practicas Pedagógicas al Tablero. Grupo de Investigación IPE. Universidad Surcolombiana Neiva. LITOCENTRAL LTDA. Neiva Huila.

GIROUX, Henry. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI. México.

_____. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/MEC .Barcelona.

GIROUX, Henry. (1997). Los profesores como intelectuales trasformativos. PROFESIÓN DOCENTE .Docencia Nº 15. Tomado de Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/MEC .Barcelona.

INFORME FINAL DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO TUNING (2001-2002) Educational Structure in Europe.

INFORME FINAL PARA LA ACREDITACION DEL PROGRAMA DE PEDAGOGIA INFANTIL, (2011). Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Neiva.

INFORME FINAL DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO TUNING EDUCATIONAL STRUCTURE IN EUROPE. (2001-2002)

JURADO VALENCIA Fabio. (2009) Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. (Biblioteca abierta. Educación) Bogotá.

_____ (2012) Anfibios académicos: Pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior. Pedagogías y evaluación en la docencia universitaria: tensiones y complejidades. Bogotá.

LEY 1188 DE 2008, "Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior". MEN.

LEY 30 DE 1992. "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior". Le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella. MEN.

LOPEZ JIMENEZ, Nelson Ernesto. (2005). Acerca de la problemática de los enfoques curriculares, revista internacional magisterio, Educación y pedagogía. Ministerio de Educación Nacional.

_____ (2001). Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma. De la incertidumbre creativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá.

_____ (2006). Seminario Acerca de los modelos pedagógicos. Universidad Surcolombiana. Neiva.

_____ (2004) Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior. Grupo de Investigación P.A.C.A. Universidad Surcolombiana Neiva. Editorial Guadalupe Ltda. Bogotá.

_____ (2001) La De-construcción Curricular. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO. Bogotá

_____ (2005) Formar en Investigación: Algo más que discursos. Universidad Surcolombiana. Neiva.

_____ (2009) El campo escolar como escenario de cambio y transformación. Grupo de Investigación P.A.C.A. Proyecto EDEN Escuelas Demostrativas Experimentales de Neiva. Universidad Surcolombiana Neiva. Editora GrafiPlast del Huila. Neiva Huila.

_____ (2006). Evaluación por competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir. Universidad Surcolombiana. Litocentral LTDA. Neiva-Huila.

_____ y PUENTES DE VELÁSQUEZ Ana Victoria (2011) MODERNIZACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA: INTEGRACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD. Revista ENTORNOS, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 103-122.

_____ (2005) Conferencia sobre “La problemática de la Evaluación por competencias” Seminario ICFES-Universidades. Subdirección Académica.

_____ y VIVES HURTADO Martha Patricia (2010) DOCUMENTO DE DISCUSION. PROPUESTA DE CREACION DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE EXCELENCIA EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN –CIECE Universidad Surcolombiana y Colciencias.

_____ (2008). MODERNIZACION ACADEMICA Y CURRICULAR– MODELO PEDAGÓGICO. Universidad del Valle. Cali Valle.

MAGENZO Abraham. (2003) Transversalidad y curriculum. Editorial Magisterio. Bogotá.

_____ (1991). Curriculum y cultura: en América Latina. PIIE. Santiago, Chile.

MCLAREN, Peter. (1998). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI, 2ª Edic. México.

MEJÍA, Marco Raúl. (2006). Educación en la Globalización I entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones desde Abajo. Bogotá, agosto

_____, (2003). Pedagogías y Metodologías en Educación Popular. La Negociación Cultural: una búsqueda. Ed. Editorial Cooperativa. Bogotá.

MORIN, Edgar. (2001). Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro Capítulo VI Enseñar la comprensión. Mesa Redonda Magisterio. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá.

MOYA, OTRERO José y LUENGO ORCAJO Florencio (2008-2010) Competencias básicas en la práctica. Plan Provincial de Formación del Profesorado en Competencias Básicas. Zaragoza. (Basado en Bernstein, 1998: 75-78)

OLENA Klimenkon (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. Revista Pensando Psicología Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, vol.6, núm.11, pp.103-120. Sede Envigado Medellín.

PARRA CASTILLÓN Eucario (2005) Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 16, septiembre-diciembre, Fundación Universitaria Católica del Norte Colombia

PAZ. L. (1995). Teoría crítica de la educación. Universidad Nacional a Distancia UNED: Madrid.

P.E.P, PROYECTO EDUCATIVO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL” (2013). De la Universidad Surcolombiana. Neiva.

PLAN DE DESARROLLO 2009-2012 (2009) “Por la Acreditación Académica y Social. Universidad Surcolombiana

POSADA ÁLVAREZ Rodolfo Manuel (2004) FORMACIÓN SUPERIOR BASADA EN COMPETENCIAS, INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE. Facultad de Educación, Universidad del

Atlántico, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

QUINTERO Cordero Yolvy Javier (2011). Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste del programa nacional de formación de educadores. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Tutores: Dra. C Ana del Carmen Durán Castañeda y Dra. C. Marcia Roca Revilla. República Bolivariana de Venezuela.

RAMÍREZ, Liberio Victorino Y MEDINA MÁRQUEZ Guadalupe (2011) EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS Y EL PROYECTO TUNING ENEUROPA Y LATINOAMÉRICA. Universidad Autónoma Chapingo e Investigador Nacional, nivel II por el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Pedagogo A del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, campus Toluca, México.

RESOLUCIÓN NÚMERO 1036 de 2004. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. MEN. Bogotá.

SACRISTÁN, Gimeno José (2007) El currículo una reflexión sobre la práctica. Novena edición .EDICIONES MORATA. Madrid. Página 21. Tomado de BERNSTEIN, Basil. (1980). Clases, códigos y control: vol. 1 y 2. Hacia una teoría de la Transmisión de la Educación. Londres. Página 47.

TUNING EDUCATION AL STRUCTURES IN EUROPE. (2006 a). Informe final.

UNESCO, (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

UNESCO-OIE. (2007). Tesouro de la Educación UNESCO-OIE. Oficina Internacional de Educación.

CALBET ROSELLÓ Ernesto (2003) COMISIÓND E LAS COMUNIDADES EUROPEAS TESAURO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN REDINET Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa VERSIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA Edición en lengua española.

VELANDIA Mora Cisanto (2011). La universidad Cooperativa de Colombia: Necesidades Formativas para un nuevo Modelo Pedagógico. Universidad del país Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de

la Educación Doctorado en Intervención Psicopedagógica. Director de Tesis:
Pedro Aramendi Jáuregui. España.

ANEXOS

Anexo A. Caracterización del Contexto Institucional

En lo que sigue se hizo una caracterización institucional, que permitió contextualizar la problemática abordada.

La Universidad Surcolombiana

La Universidad Surcolombiana (PLAN DE DESARROLLO 2009-2012) como establecimiento público de orden nacional, inicialmente fue creada como Institución tecnológica el 17 de diciembre de 1968, mediante la Ley 55 se crea el Instituto Técnico Universitario Surcolombiana, ITUSCO, con la misión de preparar y cualificar los profesionales que requerían la región y el conocimiento de su realidad concreta. Inició labores académicas el 30 de marzo de 1970, con tres programas de Tecnología en Administración de Empresas, en Administración Educativa y en Contaduría Pública, con 305 alumnos y cuatro profesores de tiempo completo.

Por medio de la Ley 13 de 1976 se transformó el ITUSCO en Universidad Surcolombiana, con estructura similar a la de la Universidad Nacional de Colombia, excepto en la conformación del Consejo Superior; en consecuencia, limitó la competencia de la Universidad al ofrecimiento sólo de programas académicos establecidos por la Universidad Nacional. La Universidad Surcolombiana nunca atendió este mandato legal y creó otros programas que luego oficializó ante el ICFES. Vale decir que durante la primera década de existencia, varios programas nacieron sin tener un norte específico y sin el aval de la Universidad Nacional. Sólo en el transcurso de su desarrollo se fueron creando las facultades y oficializando los programas a nivel profesional ante el ICFES. En el año 1973 se trasladó a la sede de la Avenida Pastrana Borrero, Carrera 1º, con los mismos programas, más Lingüística y Literatura, todos a nivel de tecnología. En 1974 se creó el Programa de Enfermería.

Hasta el año 1980, la Universidad Surcolombiana aún no había iniciado la cultura de la planeación y la autoevaluación y ya ofrecía nueve programas educación: Preescolar, Lingüística y Literatura, Administración Educativa, Educación Física, Matemáticas y Física, Contaduría Pública, Administración de Empresas, Ingeniería Agrícola y Enfermería; tenía 1.879 estudiantes, noventa y nueve profesores de tiempo completo y algunos de medio tiempo y cátedra. Hasta esa fecha, no se ofrecía ningún programa de postgrado.

En el año 1983 se crearon cuatro nuevos programas: Medicina, Ingeniería de Petróleos, Tecnología Agropecuaria y Licenciatura en Tecnología Educativa, estos dos últimos en la modalidad a distancia. En el año 1984 se ofreció el primer Postgrado en la Universidad Surcolombiana, de Especialización en Matemáticas, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia.

En el año 1989 ya se ofrecían once programas presenciales en Neiva: los nueve programas arriba mencionados, más Medicina e Ingeniería de Petróleos. Además, tres fueron creados en convenio con el Instituto Huilense de Cultura; seis a distancia en las sedes: Licenciatura en Tecnología Educativa, creada por Resolución 2123 de octubre de 1989; Tecnología Agropecuaria, Resolución 0626 de marzo de 1988; Tecnología en Gestión Bancaria y Financiera, en convenio con la Universidad del Tolima, Resolución 2419 de noviembre de 1989; Tecnología en Obras Civiles, en convenio con la Universidad del Quindío, según Resolución 190 de febrero de 1990; Tecnología en Administración Municipal, en convenio con la ESAP y Licenciatura en Educación Básica Primaria, en convenio con la Universidad del Quindío, Resolución 191 de febrero de 1990, y dos postgrados de Especialización en Gestión del Desarrollo Regional, según Acuerdo 191 de noviembre de 1989 y en Sistemas, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia, abril de 1989. Todas las resoluciones y acuerdos mencionados fueron expedidos por el ICFES. En los veintidós programas, 201 profesores de tiempo completo, 29 de medio tiempo y un número oscilante de catedráticos atendían 4.275 estudiantes. Una sola cohorte del Programa de Educación Básica Primaria a Distancia, atendía 1082 estudiantes.

Los años 1993 y 1994 marcan la aplicación de la Ley 30 de 1992 y la designación del rector por parte de la comunidad universitaria, de acuerdo con los nuevos procedimientos normativos. Otro hecho importante para el desarrollo de la Universidad se produjo entre 1993 y 1994 con la definición, por parte del Consejo Superior, de la primera Teleología Institucional, plasmada en el Estatuto General.

A la fecha, la institución ha logrado un mejoramiento significativo en la realización de sus funciones misionales, evidente en la acreditación de alta calidad de los programas de Medicina, Enfermería, Educación Física, Contaduría Pública, Lenguas Modernas e Ingeniería de Petróleos, y en el fortalecimiento y consolidación de grupos de investigación y proyección social; a mediados de la década del noventa, se ofrece por primera vez una Maestría en Educación, en convenio con el CINDE, de la cual hubo varias cohortes.

Por Acuerdo 020 de 2003, el Consejo Superior expidió el Proyecto Educativo Universitario donde se declaran la misión, los principios, los propósitos, la visión, las políticas y los macro proyectos institucionales, en atención a lo aprobado en el Plan de Desarrollo. Por acuerdo 021 de 2006 se modificó la misión de la Universidad. Además, en el año 2007, el Consejo Superior estableció políticas académicas, de investigación, de proyección social, administrativas y financieras para la institución.

Durante el año 2008, con participación de la comunidad universitaria y los

actores relevantes de la región, se formuló el quinto plan de desarrollo para el periodo comprendido entre los años 2009 – 2012 con horizonte prospectivo al año 2019. Este plan está orientado a la Acreditación Académica y Social de la Universidad Surcolombiana. Está orientado por la estrategia de gestión de calidad para la acreditación institucional, mediante la consolidación de la comunidad académica, la modernización logística y tecnológica y de cooperación interinstitucional.

En 2012, la Universidad Surcolombiana cumplió 42 años de labores académicas como institución de educación superior. La Universidad Surcolombiana se ha convertido en epicentro regional de gestión académica actualmente posee siete Facultades, ofrece 23 programas de Pregrado, en programas de Postgrado; 13 Especializaciones y 7 Maestrías. Cuenta con 4 sedes distribuidas en el departamento del Huila con sede principal en la ciudad de Neiva.

El Programa de Pedagogía Infantil.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, es líder a nivel regional en la formación de profesionales docente para la atención de la infancia. Desde su creación y hasta el momento ha pasado por varias etapas que han marcado su desarrollo.

Inicialmente(E.P. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil 2013)desde (1973 – hasta 1982): ofreció el programa de tecnología que brindó los elementos básicos para crear, administrar y orientar actividades pedagógicas con niños de este nivel, se consolidó un cuerpo docente acorde con el diseño curricular. Paralelo, se creó el jardín infantil el cual funcionaba dentro de las instalaciones de universidad y sirvió como centro de prácticas pedagógicas para estudiantes que se formaban como maestros y administradores de preescolar. Otorgaba el título de: Tecnólogo en educación preescolar.

Desde (1989 - hasta el 2001): Se presentó la propuesta de creación de la Licenciatura en Educación Preescolar, se realizaron los trámites para desarrollar el Segundo Ciclo Complementario en la modalidad de bloques, por medio del cual los egresados tecnólogos podrían acceder a la profesionalización. Esta propuesta fue aprobada mediante el acuerdo 124 del 7 de septiembre de 1982 y el recurso de reposición presentado ante el generó el acuerdo número 161 de noviembre 15 de 1982. Posteriormente, éste ratifico su aprobación a través de la resolución 0238 del 14 de febrero de 1984 hasta el 30 de abril de 1986. La práctica docente se orientaba hacia el trabajo pedagógico con niños de cero a siete años. La práctica pedagógica rural ubico al Programa como piloto a nivel nacional, por llevar capacitación a centros preescolares del Departamento del Huila.

Una vez cumplida la licencia de funcionamiento se realizaron los trámites pertinentes para la renovación de la aprobación, que fue concedida mediante la resolución 001404 de agosto de 1986. Con esta se involucro un enfoque teórico-práctico en la relación niño-familia-comunidad, aspecto que consolido la práctica docente mediante la implementación de proyectos de extensión a la comunidad; la investigación tomo importancia en la construcción de proyectos acordes con las necesidades de la región Surcolombiana. Otorgaba el título de: Licenciado en Educación Preescolar.

A partir de (1995 - hasta el 2004): El programa cambio su denominación a Licenciatura en Educación Infantil Integrada, aprobado por el acuerdo 068 del 5 de diciembre de 1994 del Consejo Superior Universitario y registrado en el sistema nacional de información de la educación superior (SNIES) del 28 de septiembre de 2009 con el código 111443720014100111100. El programa se orientó a la formación de profesionales para integrar al aula a niños y niñas de 0 a 12 años con necesidades educativas especiales. Otorgaba el título de: Licenciado en Educación Infantil Integrada.

Desde (2001 – Hasta la fecha) es denominado Licenciatura en Pedagogía Infantil por el acuerdo 033 de 22 de septiembre de 1999 del Consejo Superior Universitario y tiene acreditación previa según resolución 094 del 27 de enero del 2000 emanada por el Ministerio de Educación Nacional. Está orientado a formar profesionales con dominio en el campo pedagógico específico, investigativo y de proyección a las comunidades. Es importante mencionar que el plan de estudios se estructura según el decreto 272 del 11 de febrero de 1998. Otorga el título de Licenciado en Pedagogía Infantil.

El programa incorporó los requerimientos de la normatividad nacional vigente, en especial al decreto 2566 de septiembre del 2003 y a la resolución 1036 de abril 2004. Para ampliar la formación de profesionales en este campo, extendió sus servicios en las sedes de la Universidad Surcolombiana de Garzón, Pitalito y la Plata, para lo cual le fue concedida la acreditación previa del Ministerio de Educación Nacional, Resolución 3200 del 30 de mayo de 2008.

Adoptó como Modelo Pedagógico (Documento Maestro 2013) el constructivismo social, acoge el pensamiento de varias tendencias de la investigación psicológica y educativa, basada en los planteamientos de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Ausubel y Jerónimo Bruner. Adopta como principios el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo. Comparte la posición constructivista de que el conocimiento es una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en

su relación con el medio que lo rodea.

El Plan de Estudios (Documento Maestro Programa de Pedagogía Infantil 2013) del Programa está estructurado de la siguiente manera: Un componente básico integrado por 127 créditos y un componente flexible integrado por 22 créditos, para un total de 149 créditos. El componente básico está conformado por el núcleo específico con 90 créditos, el núcleo de facultad (reglamentado mediante acuerdo del Consejo de Facultad 004 de 2 de febrero del 2005) con 32 créditos y el núcleo institucional (reglamentado mediante acuerdo del Consejo Académico 053 del 7 de noviembre del 2006) con 5 créditos.

El núcleo institucional brinda la formación socio-humanística y contribuye a la formación integral de ciudadanos profesionales. Constituyen este núcleo: comunicación lingüística, medio ambiente, constitución política y ética. El núcleo de Facultad lo componen 11 cursos orientados hacia la cualificación pedagógica, socio-humanística e investigativa, como un elemento común en la formación del educador de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana: Pedagogía, Currículo, Psicología general y evolutiva, Psicología del aprendizaje, Historia y filosofía de la educación, Gestión y desarrollo educativo, Informática educativa y medios audiovisuales, Epistemología, Metodología de la investigación, Sociología de la educación y Comunicación lingüística II.

El núcleo específico está conformado por 25 cursos obligatorios para la formación específica de los futuros Licenciados en Pedagogía Infantil y están ubicados en áreas. Área de Formación pedagógica y didácticas específicas Pedagogía, Currículo, didácticas específicas y 4 prácticas educativas; Área de Aprendizajes tempranos: Estimulación y Manejo y Cuidado del Infante. Área de Desarrollo social y humano: La conforman los cursos Entorno Cultural y Valores Democráticos de la Niñez y el área de Formación científica investigativa: La conforman los cursos de Epistemología, Metodología de la Investigación, Técnicas de la Investigación y Seminario de Investigación.

El Programa de Pedagogía Infantil establece dentro de su Plan de Estudios cuatro prácticas educativas: Práctica de Observación y Ayudantía, Práctica en Sala cuna y Maternal, Práctica Pedagógica y Práctica Social. El Componente Flexible del Plan de Estudios del Programa está conformado 22 créditos, distribuidos en tres núcleos: el Institucional, (aprobado mediante acuerdo 054 de 2006 emanado por el Consejo Académico) que ofrece 11 cursos; el núcleo de Facultad, con 27 cursos; y el de Programa con 5. Estos dos últimos núcleos están reglamentados mediante Acuerdo 094 de 2008 del Consejo de Facultad de Educación. Los cursos del componente flexible son de libre escogencia.

Desarrolla tres líneas de investigación:(Documento Maestro 2013)La infancia y su entorno, Pedagogía, currículo y saberes específicos en la infancia y Educación Superior. Cuenta con cuatro grupos de investigación, y cuatro Semilleros de investigación que han desarrollado proyectos respecto a temáticas de la infancia para mejorar los contextos de interacción social y pedagógica de los niños del departamento.

Ha formado trescientos nueve (309) profesionales, desde el año 2006 a 2011. En Educación Infantil Integrada, graduó ciento cincuenta y dos (152) profesionales, durante el periodo comprendido entre 1999 – 2004. En el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, graduó seiscientos veintiuna (621) profesionales, durante el periodo comprendido entre 1976 – 1998. Actualmente el programa atiende a 358 estudiantes, con 24 docentes, 8 de planta de tiempo completo, y 15 vinculados por cátedra y una invitada perteneciente al programa de Pedagogía Infantil.

Ya obtuvo el registro calificado, mediante la realización de la autoevaluación, formulación del plan de mejoramiento y la visita de los pares académicos y envió de los documentos reglamentarios. Actualmente, está en el proceso de acreditación de calidad, para lo cual ha realizado la segunda autoevaluación y envió del informe final, para demostrar el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad y de las características específicas establecidas en el decreto 2566 de 2003 y a la resolución 1036 de abril 2004. Se encuentra pendiente de la visita de los pares académicos.

INSTRUMENTO Nº 1

**CUESTIONARIO PARA DOCENTES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**

¿EN QUÉ SENTIDO ES COHERENTE Y PERTINENTE EL MODELO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE PEDAGOGIA INFANTIL DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA DE NEIVA.

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE
PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR**

Esta investigación pretende básicamente: Analizar e interpretar críticamente, La coherencia y pertinencia del modelo pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Al finalizar la investigación se consignaran sus resultados en un documento, de manera que se garantice su conocimiento a quienes intervinieron para su ejecución.

Investigador responsable: EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ

¿Cuál es su concepto sobre modelo pedagógico?

¿Considera que el modelo pedagógico que implementa es pertinente y contribuye a la formación integral de los estudiantes?

Si No

Argumente su respuesta

¿Cómo caracteriza la naturaleza de las relaciones que existen entre los docentes y estudiantes?

¿Para mantener el interés de sus estudiantes qué estrategias metodológicas o pedagógicas utiliza?

¿Habitualmente propicia el trabajo en equipo o en grupo?

Si No

Argumente su respuesta

¿Con qué propósito evalúa a los estudiantes?

¿Cómo evalúa a sus estudiantes?

¿Cree que la mayoría de estudiantes desarrollan habilidades para el análisis, la reflexión, la crítica y la creación de conocimientos en su curso?

Si No

Argumente su respuesta

¿Relaciona el conocimiento específico de su disciplina; con el de otras áreas o disciplinas?

Si No

Argumente su respuesta

¿Desarrolla la clase sólo en el aula o utiliza otros espacios?

¿Cuáles?

¿Los espacios y recursos que utiliza en sus contextos de interacción pedagógica y los del programa son?

-Adecuados ____

-Suficientes ____

-In adecuados ____

-Insuficientes ____

Argumente su respuesta

¿Cómo caracteriza el proceso de comunicación que establece con el estudiante en el contexto pedagógico?

-Distanciamiento ____

-Acercamiento ____

¿Cómo trasverzaliza y promueve la fundamentación de los valores en sus cursos; para contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes?

¿Qué trasformaciones cree que deben realizarse al modelo pedagógico que implementan actualmente, tanto los docentes como el programa, para que responda a las necesidades y exigencias, sociales, políticas y económicas del contexto actual?

INSTRUMENTO Nº 2

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

¿EN QUÉ SENTIDO ES COHERENTE Y PERTINENTE EL MODELO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA DE NEIVA?

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE
PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR

Esta investigación pretende básicamente: Analizar e interpretar críticamente, la coherencia y pertinencia del modelo pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Al finalizar la investigación se consignaran sus resultados en un documento, de manera que se garantice su conocimiento a quienes intervinieron para su ejecución.

Investigador responsable: EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ

Semestre_____

¿Cuál es su concepto sobre modelo pedagógico?

¿Considera que el modelo pedagógico que implementan los docentes del programa es pertinente y contribuye a su formación integral?

Si No

Argumente su respuesta

¿Cómo caracteriza la naturaleza de las relaciones que existen entre los estudiantes y docentes?

¿Para mantener su interés en la clase; qué estrategias metodológicas o pedagógicas utiliza el profesor?

¿Habitualmente el profesor propicia el trabajo en equipo o en grupo?

Si No

Argumente su respuesta

¿Qué evalúa el profesor?

¿Cómo evalúa el profesor?,

¿Cree que la mayoría de docentes promueven en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el análisis, la reflexión, la crítica y la creación de conocimientos en sus cursos?

Si No

Argumente su respuesta

¿El profesor relaciona el conocimiento específico de su disciplina; con el de otras áreas o disciplinas?

Si No

Argumente su respuesta

¿El profesor desarrolla la clase solo en el aula o utiliza otros espacios?
¿Cuáles?

11 ¿Los espacios y recursos que utiliza el profesor y que brindan en el programa son?

-Adecuados ____

-In adecuados ____

-Suficientes ____

-Insuficientes ____

Argumete su respuesta

12¿Cómo caracteriza el proceso de comunicación que usted establece con el profesor en el contexto pedagógico?

-Distanciamiento ____

-Acercamiento ____

13¿El profesor cómo trasverzaliza y promueve la fundamentación de los valores en los cursos; para la contribuir a su formación personal y profesional?

14. ¿Usted recibe orientación del docente?

Si No

¿En qué momento?

15¿Qué trasformaciones cree que deben realizarse al modelo pedagógico que implementan actualmente los docentes y el programa; para que responda a las necesidades y exigencias, sociales, políticas y económicas del contexto actual?

INSTRUMENTO Nº 3

**ENTREVISTA A DIRECTIVOS
PROYECTO DE INVESTIGACION:**

¿EN QUÉ SENTIDO ES COHERENTE Y PERTINENTE EL MODELO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA DE NEIVA?

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE
PROFUNDIZACIÓN: DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR**

Esta investigación pretende básicamente: Analizar e interpretar críticamente, La coherencia y pertinencia del modelo pedagógico de los docentes del programa de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Al finalizar la investigación se consignaran sus resultados en un documento, de manera que se garantice su conocimiento a quienes intervinieron para su ejecución.

Investigador responsable: EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ

¿Cuál es su concepto sobre modelo pedagógico?

¿Cree que existe coherencia entre lo regulado en educación (leyes y decretos), los documentos institucionales que se desarrollan en el programa de Pedagogía Infantil y lo que dicen y hacen los docentes en el contexto pedagógico; de cara a las exigencias del contexto actual en lo que al modelo pedagógico se refiere?

¿Sabe cuál es el modelo pedagógico que orienta el saber y la acción de los docentes del Programa de pedagogía Infantil?

¿Considera que el modelo pedagógico del Programa de Pedagogía Infantil es pertinente y en qué sentido lo es?

¿Sabe cómo los docentes trasverzalizan y promueven la fundamentación de los valores en sus cursos; para contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes?

¿A su juicio qué es lo que prevalece en la relación docente-estudiante en el desarrollo de los cursos del Programa de Pedagogía Infantil? (los conocimientos, el análisis, la crítica, la reflexión, la creación etc.)

¿Considera que se deben generar cambios o transformaciones para garantizar en los docentes y en el Programa un modelo pedagógico que responda a las necesidades y exigencias, sociales, políticas y económicas del contexto actual?