

EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR PROBLÉMICA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MARIANA*

CURRICULAR STRUCTURE ASSESSMENT PROBLÉMICA OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY MARIANA

Haydée Nira Sotelo Guerrero**

Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia

Álvaro Hugo Gómez Rosero***

Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia

Fecha de recepción:
20 de abril de 2012

Fecha de aprobación:
31 de octubre de 2012

Palabras clave:

Currículo, educación, formación de maestros, integración de saberes, reflexión.

RESUMEN

En este artículo, se presentan los resultados inéditos de una investigación sobre estructura curricular problémica. Su desarrollo resuelve el interrogante: ¿Cuál es el resultado de la aplicación de la estructura curricular problémica en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana? Los aportes teóricos de: Kemmis, Posner, Sacristán, Stenhouse, Magendzo y López, entre otros, fundamentan las posiciones de los investigadores.

A lo largo del texto, se desarrollarán cuatro grandes temáticas relacionadas con teoría, estructura, práctica y planeación curricular. En la discusión y las conclusiones, se destaca que el enfoque crítico o emancipatorio, no se limita a desarrollar contenidos, sino a responder a la necesidad requerida por la sociedad para ser transformada.

Key words:

Curriculum, education, teacher training, integration of knowledge, reflection.

ABSTRACT

In this paper, we present the results of an unpublished research *problémica* curriculum structure. Its development resolves the question: What is the result of the implementation of the curriculum structure *problémica* in the Faculty of Education at the University Mariana? The theoretical contributions of: Kemmis, Posner, Sacristán, Stenhouse, Magendzo and López, among other, establish the foundation of the researchers' positions.

Throughout the text, will develop four major themes related to theory, structure, practice and curriculum planning. In the discussion and conclusions, highlights the critical or emancipatory approach, not limited to develop content, but to meet the need required by the company to be transformed.

* Artículo Resultado de Investigación.

** Especialista en Educación con Énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana.
Correo electrónico: haydees65@yahoo.es

*** Especialista en Educación con Énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana.
Correo electrónico: ahgr98@gmail.com

El propósito de este artículo, es dar a conocer los resultados de una investigación que se realizó en el año 2010, sobre la aplicación de la estructura curricular problémica en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

Se demuestra cómo la concepción curricular de la Facultad, se fundamenta en la comprensión de un currículo integrador y problematizador, en donde, la propuesta educativa, pedagógica, investigativa y humanística, se armoniza de manera coherente con las diversas dimensiones, que deben desarrollarse en los maestros en formación

Es importante mencionar, que el proceso investigativo, estuvo orientado a observar los procesos metodológicos, pedagógicos, didácticos, y educativos, a través de los que se realiza la acción educativa y formadora en los distintos programas. Por esta razón, se abordó una metodología con paradigma cualitativo, de tipo evaluativo, considerando al currículo en su fase de desarrollo, para describir e interpretar, la forma cómo se generaban los procesos y proyectos, de esta manera, se desarrolla en el educando competencias básicas y profesionales.

La investigación, da a conocer que la organización de contenidos y el desarrollo de los procesos de selección, orientación, y distribución del conocimiento, son viables a través de la articulación de saberes encaminados a resolver el macroproblema. Asimismo, se evidencia la posición privilegiada de la investigación en la labor docente, puesto que desde la reflexión de la práctica pedagógica, se dinamiza el acto educativo.

1. Teoría curricular problémica en la formación de maestros con metodología a distancia

Para hablar de la relación entre teoría curricular problémica y formación de maestros con metodología a distancia, es conveniente partir del concepto de currículo, orientado desde la realidad del ámbito educativo universitario colombiano, y desde la conceptualización, fundamentada en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

Es importante resaltar, que no hay una única definición de currículo; a lo largo de los años, muchos autores como Kemmis, (1998) y Posner, (2005), lo han conceptualizado y han aportado en su clarificación. En el ámbito nacional, los lineamientos para la educación superior, tienen como eje de desarrollo al estudiante, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la investigación, la proyección social, y la relación hori-

zontal entre docente y estudiante, de manera que la educación posibilita la transformación de la realidad social de los sujetos, lo que implica que el currículo debe estar enfocado a este propósito de formación.

Sthenhouse, (1984), lo concibe como objeto simbólico y significativo, que posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos y juegos. Es decir, el desarrollo del currículo, es directamente proporcional al del profesor y estudiante, por esta razón, éste requiere continuamente de reflexiones pedagógicas, que involucren el conocimiento de las necesidades, intereses, y proyecciones de sus alumnos hacia su contexto sociocultural, ejecutado en el caso de la Facultad, a partir del proceso de investigación-intervención realizado tanto por estudiantes en el trabajo de grado, como por los docentes en la reflexión de su práctica pedagógica.

Para Posner, (2005), el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica en el aula de clases, es la enseñanza real en el medio. Él se convierte entonces en el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, constituyéndose, tanto en el plan de acción específico, desarrollado por el profesor en el aula, como en la pauta ordenadora del proceso de enseñanza, para conseguir el aprendizaje.

De esta manera, el currículo no es un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según niveles, intensidades o prerrequisitos para normalizar la enseñanza de los profesores, tal y como se lo determina en la Facultad.

Kemmis, (1998), considera que la educación funciona de forma simultánea, reproduciendo y transformando la sociedad. A partir de este hecho, está claro que las funciones de la educación no sólo operan en el nivel de currículum en clase o en la escuela; son evidentes más allá, en el desarrollo y regularización de los mismos. La educación, no es simplemente un proceso repetitivo de las relaciones existentes en una sociedad, es también, un medio por el que ella cambia continuamente.

Iafrancesco (2004), define currículo como:

El conjunto de principios o fundamentos antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que responda a las necesidades de la comunidad" (p. 27).

Según López, (1996), el currículo debe ser un proceso de elaboración permanente y colectiva, de igual manera, debe contemplar la operacionalidad desde procesos vinculantes de la labor curricular, tener pertinencia social y académica, asimismo, contar con participación, flexibilidad y practicidad, pero sobre todo, debe ser un proceso interdisciplinario.

De esta manera, un currículo pertinente en la formación de maestros, es aquel que le imprime un carácter social, pues no es sólo un instrumento para ser utilizado dentro de la escuela, sino un vehículo formador y transformador del contexto social, en la medida en que se garantiza, que los fundamentos en los que se basa, puedan contar con los medios necesarios para su desempeño.

Desde estas perspectivas, el currículo de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, posee un carácter emancipador, constatable en la respuesta a la pregunta problemática, contextualizada en cada uno de los lugares donde se presta el servicio de formación de maestros, así como también, teniendo en cuenta los diversos niveles de formación.

En este sentido, el enfoque crítico o emancipatorio del currículo, no se limita a desarrollar contenidos, sino a la necesidad requerida por la sociedad para ser transformada. Aún más, la formación del individuo, está enmarcada en este tipo de transformación, beneficiando en gran medida al ser social.

En lo que respecta al planteamiento de Stenhouse, (2003), éste provee desde su teoría, los elementos necesarios para ser desarrollados en la estructura curricular problemática de la Facultad. El desarrollo investigativo, sugiere contestar la pregunta problemática de manera procesual, asumiendo la práctica pedagógica, como un elemento esencial para la formación de maestros críticos y reflexivos, ante el quehacer en el aula.

La concepción de la realidad, es decir, la interacción docente-estudiante en el quehacer de la práctica pedagógica, propone formas que permiten un aprendizaje no centrado en contenidos, sino en saberes plasmados en la estructura curricular (entre los macroproblemas y los núcleos del saber). En términos de Posner (2005), es una invitación a reflexionar el qué y el cómo en la formación de maestros proactivos, críticos e intelectuales de la pedagogía.

Los teóricos de la estructura curricular, plantean pertinencia, criticidad, investigación y desarrollo social desde el aprendizaje, elementos que en la realidad objeto de estudio, están reflejados en cada nivel de trabajo formativo, al reconocer la realidad como generadora de conocimiento, centrando el quehacer pedagógico, en el enseñar a aprender, y en el aprender a enseñar.

A partir de lo anterior, el proceso de reflexión genera cambios de pensamientos y posturas en el aula de clase, da respuesta a los macroproblemas en cada núcleo del saber, permitiendo la transformación de su entorno desde el análisis crítico de su quehacer pedagógico. Así, el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y las relaciona, al tiempo que tiene lugar el aprendizaje con sus estudiantes. Ese dinamismo, se logra a través de la investigación producto de la reflexión de su práctica pedagógica.

2. Núcleos problemáticos en la formación de maestros modalidad a distancia

Para entender el núcleo problemático, es necesario partir de la conceptualización de Nivel de Trabajo Formativo (NTF), que según el Tutorial General (Facultad de Educación, Universidad Mariana, 2000), es el diseño de:

Espacios de trabajo anual, formados por campos problemáticos y del conocimiento que interactúan entre sí, avanzando en espiral para integrarse y dar lugar tanto a los procesos investigativos como a las prácticas pedagógicas, para corresponder al propósito de formación. Se desarrolla atendiendo a estrategias metodológicas organizadas en cuatro momentos de integración curricular: fase de planeación, fase de exploración, fase de interacción teórico-práctica y fase de socialización y confrontación de saberes.

Teniendo en cuenta lo anterior, una representación del NTF es la siguiente:



Figura 1. Desarrollo del Nivel de Trabajo Formativo.

Fuente: esta investigación 2012.

La estructura curricular del programa, está organizada en cinco NTF, y cada uno, constituye espacios de trabajo desarrollados en un período de 32 semanas, donde los procesos de formación, están orientados por el Campo Problemático y Campo del Conocimiento, los que interactúan entre sí y avanzan en espiral, con objetivo de obtener una mejor calidad educativa, a través del desarrollo de competencias y la integración de los procesos investigativos, relacionados al saber disciplinar y a la práctica pedagógica.

El Campo del Conocimiento se constituye desde el objeto de estudio, es decir, el maestro desde su énfasis, el saber propio de su profesión, y los aportes que las diferentes disciplinas hacen, tanto a la formación académica como al desarrollo de las competencias del profesional de la educación.

De esta manera, se ha definido un grupo de conocimientos que involucran los aspectos teórico-prácticos de la fundamentación pedagógica, humanística, investigativa y específica, como saberes imprescindibles del profesional de la educación. Estos conocimientos, son seleccionados y organizados como ejes de formación integral, que se articulan de manera interdisciplinar para la comprensión y, resolución de los macroproblemas, a estos ejes se los denomina “Núcleos del Saber”.

Ciertamente, el Campo Problemático, es un elemento fundamental de la estructura curricular de cualquier programa; integrado de manera selectiva, por un conjunto de macroproblemas. Su propósito, es el de comprender y dar solución a problemáticas significativas del ser, así como también, a las nuevas posibilidades de crecimiento, desarrollo, y realización del ser maestro; teniendo en cuenta, que una teoría pedagógica, se configura por las competencias que un profesional de la educación debe alcanzar y, los problemas fundamentales que debe emprender en su profesión.

El campo problemático definido en la Facultad, es el siguiente:

Campo Problemático				
Macroproblema del Nivel de Trabajo Formativo				
I NTF	II NTF		III NTF	IV NTF
V NTF				
El Maestro y sus Competencias Profesionales	El Maestro Dinamizador de la Institución Educativa	El Maestro y su Compromiso con el Contexto	El Maestro y su Formación Disciplinar	El Maestro y los Procesos Pedagógicos

Figura 2. Macroproblemas de los Niveles de Trabajo Formativo.

Fuente: Documentos Facultad de Educación.

Los Macroproblemas se desarrollan por cada NTF, en ellos se abordan: los procesos formativos e investigativos, relacionados a problemáticas que configuran la profesión docente, la disciplina, y la formación pedagógica; el campo de la enseñanza y el aprendizaje de los procesos educativos, como una nueva alternativa de formación de maestros, permitiendo la indagación, la integración, y la relación interdisciplinaria de saberes, conocimientos y competencias docentes a desarrollar.

Más aún, los Núcleos del Saber, son considerados conjuntos complejos de conocimientos y estrategias, que posibilitan la aprobación colectiva y sistemática de objetos de estudio, sobre los que se intervendrá pedagógicamente, para el desarrollo de competencias. Estos conjuntos, se derivan de la estructura lógica de las disciplinas y, saberes estructurados en el proceso de formación, donde se articula y operativiza la concepción de educabilidad del ser humano. De manera similar, se derivan de las realidades y las tendencias, generadas de los compromisos y propósitos establecidos por la Misión y Visión de la Universidad Mariana.

Los Núcleos del Saber de los programas de las licenciaturas, están constituidos con base en las competencias específicas, que los profesionales de la educación deben alcanzar a lo largo de su formación académica; y acorde con la estructuración curricular, se clasifican en: Núcleos del Saber Pedagógico y Humanístico, Núcleos del Saber Específico, Núcleos del Saber Investigativo y Práctica Pedagógica.

2.1. Saber Pedagógico y Humanístico

Como saber propio del profesional de la educación, el desarrollo de las competencias pedagógicas y humanísticas, le permiten profundizar y concientizarse de la necesidad de ser parte activa de los contextos educativos, sociales y culturales, otorgándole la capacidad de ser intérprete y traductor de los procesos pedagógicos en ámbito de la educación, dentro y fuera del aula.

El proceso formativo, se consolida a través del diálogo entre el maestro, el estudiante, la cultura y el conocimiento. La esencia de la pedagogía, debe enmarcar todo lo que hay de humanidad en el maestro, porque ella intermedia sus relaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad y la cotidianidad.

El Núcleo del Saber Pedagógico y Humanístico, constituye una formación académica con un enfoque pedagógico particular, que permite la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje, donde se ponen a prueba el dominio del saber específico, estrategias didácticas, metodológicas, y evaluativas, propias de la pedagogía, competencias que un educador debe desarrollar desde el momento en que inicia su formación, hasta el ejercicio pleno de su profesión.

En suma, el Saber Pedagógico y Humanístico, busca la integración e interdisciplinariedad de los componentes curriculares de la formación del maestro. Es decir, ser flexible en sus actividades y experiencias, para el logro de los objetivos de la formación; contribuir al equilibrio teórico-práctico en la apropiación del conocimiento; responder a los avances de la pedagogía y, a los cambios e innovaciones sociales; permitir la vinculación del maestro a los procesos de investigación educativa, pedagógica, sociocultural y ambiental, de acuerdo al contexto en donde desarrolla sus actividades; así como también, contribuir a la integración de su profesión con los diferentes sectores de la sociedad colombiana.

2.2. Saber Específico

Considerando que la estructura curricular y, el trabajo de las actividades académicas en los énfasis, se fundamenta en la construcción y reconstrucción de competencias, el Saber Específico, se enfoca en el desarrollo de competencias propias de cada área de conocimiento determinado.

La estructura curricular de los programas de la Facultad, permite la articulación de los Núcleos del Saber: Investigativo y Práctica Pedagógica, Saber Pedagógico y Humanístico, y Saber Específico, de manera sistemática en la formación integral del profesional de la educación, en concordancia con la Misión y Visión de la Universidad Mariana.

La anterior reflexión, se amplió con los nuevos paradigmas educativos y, con las innovadoras propuestas pedagógicas, así como también, por medio de los análisis desarrollados por la misma universidad en su proceso de autoevaluación. De ahí se deriva la intencionalidad del programa, para desarrollar de manera equilibrada y armónica, las competencias que requiere un profesional de la educación, en las tres funciones básicas de: docencia, investigación y proyección social.

2.3. Saber Investigativo y Práctica Pedagógica

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007):

Todos los programas de educación superior en Colombia deben tener dentro de su currículo elementos mediante los que se desarrolle la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes, se espera que un profesional universitario sea capaz de participar y apoyar una investigación en áreas de su disciplina o profesión.

Por consiguiente, los programas de Licenciatura en Educación, abordan el proceso de formación investigativa de manera coherente y sistemática, orientados hacia: sus propósitos, los núcleos de formación que de éste se desprendan, los problemas de investigación definidos, las líneas de investigación determinadas, y el desarrollo de los núcleos y prácticas pedagógicas requeridas; todo esto dinamizado por la interacción entre los Macroproblemas y el Campo del Conocimiento.

Así pues, los Núcleos Problemáticos se consideran como microuniversos o bloques de problemáticas significativas, que requieren de explicación, interpretación y formulación de posibles respuestas o soluciones, orientadas por la exploración y reflexión del Macroproblema, a la luz de: las realidades particulares, el contexto, y el propósito de formación.

Por otra parte, los Núcleos Temáticos, constituyen unidades de trabajo formativo que comprenden conocimientos afines y correlacionados, de manera que permiten abordar un objeto de estudio de forma articulada, integrada y secuencial. Construidos con pertinencia social, éstos se derivan de la realidad, tendencias educativas y pedagógicas, asimismo, exigen la concurrencia de saberes simultáneos o sucesivos, transformados en unidades integradoras del saber, que conducen a la apropiación del conocimiento y, al desarrollo de competencias.

Partiendo de este fundamento, los núcleos del Saber Pedagógico y Humanístico, Saber Específico, Saber Investigativo y Práctica Pedagógica, están constituidos por un conjunto de núcleos problemáticos, que a través de los núcleos temáticos, dan respuesta al macroproblema en cada NTF, cuyo sistema de interrelación, posibilita de manera interdisciplinaria, la formación integral del profesional de la educación, expresado de la siguiente manera:

		Campo Problemático					
		Macroproblema del Nivel de Trabajo Formativo					
			I NTF	II NFT	III NFT	IV NFT	V NFT
Campo del Conocimiento	Núcleos del Saber	Saber Pedagógico y Humanístico	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos
		Saber Investigativo y Práctica Pedagógica	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos
		Saber Específico	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos	Núcleos Problemáticos Núcleos Temáticos

Figura 3. Estructura Curricular Programa Licenciatura en Educación.

Fuente: esta investigación 2012.

Los Núcleos Problemáticos en la estructura curricular de la Facultad, son la respuesta a las necesidades de la formación de maestros. Para Stenhouse (2003) y Kemmis (1998), el currículo es el medio que permite al profesor empíricamente probar las ideas mediante la práctica; Sacristán (2007), sostiene que, el currículo se centra en la interacción del profesor con los macrocontextos, los microcontextos, los saberes y los estudiantes.

Para entender estas relaciones, se requiere conceptualizar los vínculos existentes entre las directrices teórico-metodológicas que orientan el quehacer educativo, representado en los núcleos problemáticos y temáticos, en donde el todo, expresa el sistema de articulación.

Otro aspecto importante para retomar, es que el núcleo problemático puede desarrollarse de diferentes maneras: en términos de problemas o de necesidades de conocimiento de las ciencias que fundamentan la profesión (aplicable al núcleo de fundamentación), o en términos de necesidades de formación en áreas específicas. En la mayoría de los casos, los núcleos problemáticos, dan origen a un proyecto de investigación, y por consiguiente, deben ser formulados y definidos por la comunidad educativa.

Por su naturaleza, los núcleos problemáticos no son componentes aislados, sino que están interrelacionados. Estas relaciones, dan origen a una estructura, mapa o red de nivel intermedio. La identificación de los núcleos problemáticos, es un proceso de representación de lo real, lo complejo, y lo dinámico, situación que hace difícil su desarrollo. Ésto provoca que se descomponga en subprocesos, los que a su vez, pueden descomponerse aún más.

Otra manera de trabajar los núcleos temáticos y problemáticos desde el aporte de esta investigación, es

la forma holística en espiral. Los cursos o asignaturas se desarrollan por: correlación, concentración, y globalización en torno a un problema, tema o proyecto.

La orientación sistemática, se expresa mediante la construcción de grandes edificaciones unitarias, que son al mismo tiempo, profundización del problema, o un problema que se relaciona con otros saberes o disciplinas, pero en ambos casos, centrados en una situación específica del conocimiento social o cultural, detallando lo universal o lo global, articulado a unos principios fundamentales.

Es decir, cuando se responde a un macroproblema, los núcleos problemáticos y temáticos, contestan desde la interrelación que existe en sus epistemologías. Si la respuesta es afirmativa, corresponde al currículo holístico por correlación; si se responde a la pregunta macroproblemática, aportando desde cada uno de los núcleos problemáticos, entonces es un currículo holístico por concentración, y si se responde al macroproblema desde los principios que emerge en cada núcleo temático desde cada complejidad, corresponde al currículo holístico por globalización.

En resumen, esta dinámica genera los siguientes interrogantes: ¿Qué son núcleos problemáticos? ¿En qué consisten los núcleos del saber? ¿Cuál es la interrelación existente entre los núcleos del saber y los núcleos problemáticos? ¿Cómo contribuye la interacción entre los núcleos del saber y los núcleos problemáticos en la formación del maestro?

López y Díaz, (1999), en el texto *Flexibilidad Curricular* expresan que: los núcleos implican el agrupamiento de un conjunto de conocimientos y problemas de una o varias áreas, que se seleccionan según el grado de relevancia. Si en una estructura curricular, la unidad organizativa mayor es el cam-

po, área de formación -que articula problemas y conocimientos-, ésta a su vez, puede estar organizada en núcleos de formación, que articulan problemas y conocimientos de una o varias áreas.

En este tipo de estructura curricular, es fundamental que se considere la articulación o interdependencia (y no jerarquía, ni relaciones de aplicación), entre conocimientos, problemas y prácticas. Esta articulación, implica que la formación, debe entenderse como un proceso que interrelaciona un campo de conocimientos y, un campo de prácticas. De hecho, ésta no es la forma dominante de la organización de núcleos. Aquí también, la arbitrariedad hace que se establezcan diferentes nomenclaturas: núcleos temáticos, núcleos problemáticos, núcleos integradores, entre otros.

En definitiva, todo esto permite afirmar, que el currículo de la Facultad de Educación es concentrado, porque se centra en responder una pregunta desde la naturaleza de cada saber específico, orientado al macroproblema para formar maestros competentes. Esta integración, se evidencia en la relación de los núcleos del saber, que giran en torno a una idea, que puede ser una pregunta, y la articulación, es la sinergia de la interrelación de los núcleos que hacen parte del todo, convertidas finalmente, en las respuestas dadas desde cada uno de los saberes.

Además, se desarrolla la organización de los contenidos, los procesos de selección, orientación y distribución de los grupos o conjuntos de conocimiento, a través de la integración de los núcleos del saber, encaminados a resolver el macroproblema, estos contenidos están determinados por núcleos problemáticos y núcleos temáticos.

3. Práctica curricular problemática

En la formación de maestros, es fundamental la reflexión sobre práctica pedagógica realizada tanto por educadores como por educandos. Al respecto, Bárcena (1993), explica que la práctica educativa tiene en cuenta la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como una unión de causa-efecto, sino que aquélla, está destinada a promover una actividad mental autoestructurante, unos determinados principios de acción en el educando. Práctica pedagógica se da cuando hay intervención del educador y, se reflexiona sobre ésta, es decir, se constituye en la acción del educando y educador, en el modo de utilizar y aplicar el conocimiento en su actividad denominada por Bárcena (1993), "ayuda pedagógica".

En este caso, en la práctica curricular problemática ejecutada por la Facultad, se parte de un enfoque integrador, que tiene una dinámica desarrollada a partir del proceso investigativo con la integración de saberes, evidenciado en la reunión de colectivos, organización y ejecución del plan analítico, así como también, a través de la práctica pedagógica, y la socialización al final del NTF.

El proceso investigativo, materializado en la investigación-intervención, representa un momento esencial en el desarrollo de las actividades académicas de la Facultad, es la herramienta que permite la integración de saberes y, la que da respuesta a los macroproblemas. Para la Facultad, la investigación debe ser la estrategia que garantice el mejoramiento de sus prácticas profesionales.

En este sentido, Ebbut y Elliot (1985), en un su texto *¿Por qué deben investigar los profesores?* Establecen una relación directa entre investigación acción y desarrollo profesional.

El juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes. Expresiones como profesores intelectuales, profesores investigadores, auto-evaluación del profesor, calidad de la investigación, acción educativa, corresponden a una necesidad del sistema educativo orientada al mejoramiento de la capacidad de los docentes para generar conocimientos. (...) Quizá deba sorprendernos que muchos investigadores especializados en pedagogía, así como muchos de los que patrocinan sus actividades, consideren a los profesores como meros usuarios del conocimiento de otros (p. 176).

Entonces, este carácter investigativo en la Facultad, se fundamenta en el ejercicio docente y, se convierte en un eje transversal del currículo, que involucra distintos paradigmas y, a la vez los articula con el saber pedagógico y humanístico, asimismo, con el saber específico y con la proyección social.

Consecuentemente, el Núcleo del Saber Investigativo y Práctica Pedagógica en el programa, tiene como meta la potencialización del espíritu científico, como elemento inherente en la formación académica del profesional de la educación, creando de esta manera, conciencia que toda actividad desarrollada en lo educativo y pedagógico, puede ser punto de partida de la investigación, y que por tanto, toda inquietud planteada, resulta en un acercamiento hacia la innovación educativa y pedagógica, en el campo de la enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos.

El propósito fundamental de la investigación y la práctica pedagógica, es contribuir a la formación de maestros comprometidos con su mejoramiento y el de sus instituciones. Todo el proceso de investigación y práctica pedagógica, conlleva a este propósito, a la vez que propicia la construcción de nuevos conocimientos, que respondan a los macroproblemas identificados en cada NTF.

Para cumplir con el desarrollo de los contenidos de acuerdo a la estructura de los programas de Licenciatura en Educación y, analizando la situación práctica, se llevan a cabo diversas estrategias pedagógicas implícitas en una estrategia metodológica global, que comprende cuatro momentos de integración curricular.

3.1. Fase de Planeación

El trabajo de nuclearización e integración de los campos problémico y del conocimiento, implica la conformación de colectivos interdisciplinarios, los que, a partir de la construcción colectiva, el debate, la confrontación de perspectivas, y sobre todo, la búsqueda de acuerdos frente al propósito de formación, actúan como unidades académicas que diseñan los procesos teóricos y prácticos, que a nivel metodológico en cada campo, definen los ambientes y experiencias de aprendizaje, asimismo, los procesos de investigación en sus etapas iniciales, las prácticas pedagógicas y evaluativas, que se tendrán en cuenta para la formación académica de los estudiantes del programa.

Adicionalmente, se determinan los tiempos y espacios de las actividades académicas, los mecanismos de seguimiento, los recursos que se requieren, se especifican las características y la orientación del macroproblema y los campos del conocimiento, se analizan y se seleccionan las estrategias pedagógicas a aplicar, y finalmente, se definen los medios educativos según la pertinencia y el contexto.

3.2. Fase de Exploración

Constituye el proceso de interacción, que permite involucrar a los estudiantes con los fundamentos, principios, misión y visión universitaria, políticas, compromisos, metodologías y procesos propios del programa, que fortalecen el propósito de formación académica.

También, en esta etapa se desarrollan procesos de exploración del grupo de estudiantes, para reconocer sus características y posibilidades, y ajustar

los procesos formativos, permitiendo así flexibilizar y retroalimentar la dinámica curricular del NTF.

3.3. Fase de Interacción Teórico-Práctica

Una vez definidos los resultados de los procesos exploratorios, se lleva a cabo el trabajo académico determinado por los campos del conocimiento y, el macroproblema; en ambientes formativos orientados hacia la construcción de conocimiento e interpretación de la realidad educativa. Para esta integración, se parte de los núcleos temáticos y problémicos, establecidos para el respectivo NTF, y de la contextualización según las características específicas del grupo.

Es en esta etapa donde se consolida el conocimiento e interpretación de la realidad educativa, el desarrollo integrado de los procesos de formación disciplinar, pedagógica e investigativa. Este espacio de interacción entre el educador profesional y los educandos, facilita el desarrollo de los procesos académicos, globales o sintéticos, generales o específicos, que articulan y dan sentido a los Núcleos del Saber Pedagógico y Humanístico, Saber Específico y Saber Investigativo y Práctica Pedagógica, con el fin de responder de manera pertinente y coherente a los campos y al propósito de formación.

3.4. Fase de Socialización y Confrontación de Saberes

Esta fase, constituye un ambiente educativo que permite la puesta en común y, la reflexión sobre los logros obtenidos, a través del desarrollo de los diferentes Núcleos del Saber, mediados por el Saber Investigativo y la Práctica Pedagógica.

Asimismo, se estudian y analizan los avances de los procesos investigativos, que los estudiantes adelantan en sus comunidades y, que tienen como finalidad producir acciones de cambio y transformación social. Los procesos de intervención pedagógica realizados con el acompañamiento del colectivo docente, son evaluados para detectar el avance y alcance de las acciones que llevaron a cabo durante el proceso de formación en el NTF.

Durante cada una de estas fases del desarrollo del trabajo académico, se podrán gestar procesos de interacción entre los colectivos docente y estudiantil, haciendo uso de estrategias pedagógicas como las siguientes: actividades prácticas de interacción, intervención o demostración, trabajo de campo, investigación, prácticas de laboratorio, lectura y escritura, seminarios, talleres, actividades independien-

tes de estudio, foros, videoconferencias, entre otras. De igual manera, el colectivo docente, valora todas las actividades en los diferentes escenarios de la estructura curricular del programa.

En este contexto, no se concibe un maestro no investigador, ya que es ésta la que le brinda la fundamentación del conocimiento. En la Facultad de Educación, se ha diseñado una manera de hacer investigación descrita en tres elementos:

El **primer elemento**, es el profesor investigador, Vasco (1998), expresa que por encima de todo, el maestro investigador es un maestro, y por esta razón, ser investigador sólo se entiende, si se justifica, siendo ésto posible desde su reflexión permanente; su objetivo último, es ayudarse a sí mismo a ser mejor maestro.

A partir de lo anterior, los estudiantes manifestaron que el docente debe mirar primero desde sí mismo, posteriormente, debe mirar el contexto donde se desempeñará, y como última instancia, debe investigar activamente sobre su comunidad, para proponer posibles soluciones donde haya grandes problemas. Cada día, evolucionan y cambian los estudiantes y su entorno, igual sucede con el maestro, quien se debe preparar mejor para poder satisfacer las constantes necesidades del educando, la comunidad, y de sí mismo. El maestro debe ser dinámico desde la reflexión de su profesión, reconociendo las competencias básicas y las propias del ser docente.

El **segundo elemento**, es la investigación acción, que propicia la reflexión en el aula; en este sentido, Elliot (1985), manifiesta que, esta metodología, debe partir de un diagnóstico relacionado con el contexto desde su quehacer práctico, permitiendo al investigador, profundizar sobre su práctica pedagógica, y posteriormente, proporcionar información válida entre los diálogos de los teóricos y las fuentes primarias, que son los participantes y las apreciaciones del investigador.

El **tercer elemento**, es la reflexión y divulgación, la que se abordó a partir de la reflexión del educador de la Facultad de Educación, quien afirmó que: para los estudiantes el núcleo del Saber Investigativo se convierte en un eje de contraposición frente a su formación como docentes y estudiantes, porque al asumir el rol de maestros en su práctica pedagógica, hacen reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica. De similar forma, se plantean estrategias que permiten desarrollar

competencias básicas en los estudiantes; igualmente, asumen su papel como educandos, y la postura frente al aprendizaje autónomo, les permitirá ser críticos frente a su formación.

En este sentido, Stenhouse (2003), manifiesta que las características para la profesionalidad, la investigación y el desarrollo curricular, están enmarcadas en:

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica (p. 197).

No basta con sólo asumir el acto reflexivo, sino que se debe propender a ser propositivos; además, es fundamental el sistematizar la experiencia fruto de esa reflexión, invitando así, a la innovación de la práctica pedagógica.

Por otro lado, la Facultad exige que los estudiantes de modalidad a distancia, se basen en una metodología que desarrolle la autonomía, enfocada hacia el autoaprendizaje, ya que se busca profesionales competentes, que articulen la teoría con la práctica, y logren de esta manera, la transformación de una situación problemática con la ayuda de la pedagogía y la investigación.

Simultáneamente, los estudiantes exigen: la articulación de los saberes, el cumplimiento con el campo problematizador, así como también, proporcionar herramientas teóricas que permitan al investigador, avanzar hacia unos saberes pedagógicos y, de esta manera, asumir el rol de docente con un pensamiento crítico reflexivo. Es constatable que los procesos de investigación, se fundamentan desde la reflexión de la práctica pedagógica de los educadores y educandos, con los propósitos de dinamizar el acto educativo de enseñar y aprender.

Con la articulación de saberes, se responde al campo problematizador, proporcionando herramientas teóricas que permitan al educador y educando investigador, avanzar hacia unos saberes pedagógicos, investigativos y disciplinares, para asumir con un pensamiento crítico reflexivo, la realidad de su contexto.

El saber se articula en una estructura cognitiva de mediación reflexiva, configurándose como plan interior de acción, siendo su fin, la conformación de una situación pedagógica en situación educativa.

En conclusión, la práctica educativa y pedagógica, exige reflexión por parte de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ésta es abordada desde la investigación para determinar su validez. En esta medida, el Saber Pedagógico es fundamental en la articulación, porque provee al educando de estrategias que le permiten entender la realidad educativa de su contexto; de igual manera, el Saber Disciplinar, es fundamentación epistemológica, que le permitirá sustentar el saber e integrarlo en los núcleos temáticos y problemáticos.

Frente a lo anterior, Restrepo (2000), afirma que:

En el ámbito pedagógico se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como también el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer) (p. 11).

Sin duda alguna, se corroboró que existe una relación directa entre la práctica pedagógica y el quehacer investigativo, esto permite perfilar al docente, como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad, y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos, con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

4. Planificación curricular y aprendizaje autónomo

El diseño curricular, es la herramienta que enseñará el diagnóstico de necesidades, los modelos o, según Díaz (2005) los perfiles del egresado, además de la operacionalidad del currículo desde el plan de estudios, las competencias y los saberes, y el diseño de la evaluación curricular. Todos estos elementos, son entendidos como las tareas del diseño curricular.

El desarrollo curricular, es el encargado de que se lleve a cabo la ejecución de lo planeado y, que haya espacio para la corrección, la modificación y el perfeccionamiento del currículo desde la práctica, los encargados de éste, han de ser los profesores, los directivos y los grupos estudiantiles.

El currículo problematizador según Magendzo y Donoso (1992) comprende tres momentos: preactivo (diagnóstico y diseño de la propuesta), momento de interacción (desarrollo pedagógico de la propuesta), y momento de evaluación (observación, reflexión, conclusiones resultados y formulación de proyecciones).

4.1. Momento preactivo o de diagnóstico

Los problemas emergen desde las tensiones actitudinales y cognitivas que los educandos confrontan en la familia, escuela, comunidad o en la sociedad. Los dilemas axiológicos-cognitivos pueden situarse, también, al interior del currículo, vale decir, en los planes analíticos, los textos de estudios, en el discurso del educador profesional. Igualmente, las situaciones conflictivas se ubican en la cultura de la escuela, en los mensajes formativos ocultos y, subyacentes en las interacciones personales entre educadores profesionales y educandos.

4.2. Momento de elaboración

A. Delimitación del problema: es decir, se ubica el problema, se identifica el núcleo central de éste, y se determinan los conceptos y principios que lo comprometen. Por ejemplo: una situación se convierte en un problema referido a la educación inclusiva, cuando se hace uso de criterios específicos, se contradice, o se entra en confrontación con los principios más generales, finales, permanentes y universales.

La contradicción, hace que las personas entren en conflicto, dado que en el nivel operativo hay que actuar. Para ello, se debe precisar qué hacer para que la situación se convierta en problemática.

B. Condiciones o situaciones de aprendizaje: cuando el educador conoce con propiedad las características del problema, es el momento que define cuáles son las condiciones más favorables para que los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se involucren en el problema.

Es relevante identificar las mejores condiciones para motivar a los educandos, e inducirlos, a que analicen el problema y busquen las soluciones más pertinentes y acertadas. Se puede decir, que en ese momento del diseño, el educando está en definitiva, preguntando por la metodología que utilizará para propiciar una disposición y aprendizaje acorde al diseño problematizador.

Crear condiciones para involucrar a los educandos en el problema es fundamental, esto significa, pensar en un ambiente de aprendizaje donde se desarrolle una actitud positiva de cambio, y se promuevan, las acciones que hagan posible la solución del problema.

Cabe aclarar que, problematizar no quiere decir crearles problemas o dificultades a los educandos,

por el contrario, es ubicarlos en una situación de alerta y de discusión, que les permita concluir que el saber se alcanza en la medida que se lo contrasta, se lo compara y se lo critica. Sobre todo, cuando es un conocimiento que los cuestiona profundamente, como también, a aspectos muy relevantes y fundamentales de sus vidas.

C. Elaboración de una red de planificación: se sugiere que una vez se haya finalizado el trabajo de diseño, se ordene en una red de planificación con todos los elementos; ésta servirá de pauta en el proceso de enseñanza.

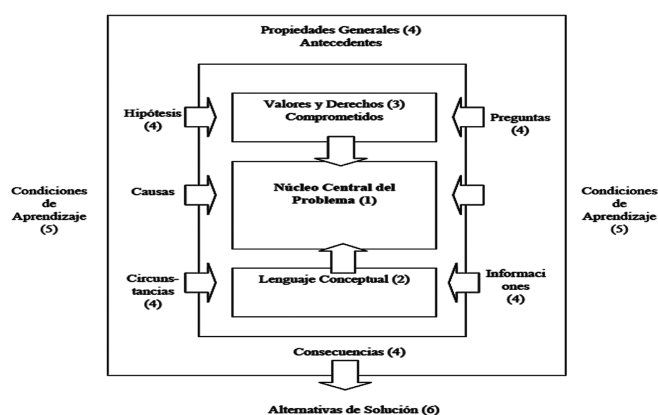


Figura 4. Red de planificación.

Fuente: Magendzo y Donoso (1992).

4.3. Momento de alternativas de solución y evaluación

En el plano educativo, las soluciones no siempre pueden remitirse directamente a los aspectos prácticos y concretos. En este sentido, a veces la educación puede ofrecer sólo soluciones cognitivas o actitudinales. Por consiguiente, en la escuela las soluciones a los problemas pueden clasificarse en tres categorías: soluciones en la acción, en las actitudes, y en el plano cognitivo.

Las soluciones en la acción: son aquellas en las que los educandos intervienen directa y activamente sobre el problema, contribuyendo con soluciones concretas.

Las soluciones actitudinales: en educación, el desarrollo de actitudes es un objetivo central. Referido a las competencias, están relacionadas en la toma de conciencia de los valores, en este caso, los problemas se constituyen en autorreflexión de solución.

Las soluciones cognitivas: referidas al problema, son las más utilizadas por los educadores, ya que a través de un método de análisis y discusión, ofrecen los educandos soluciones discursivas e intelectuales.

Es decir, se profundiza en las significaciones que las contradicciones tienen y, en los caminos y alternativas que pueden emplearse para solucionar el problema. La solución, es entonces netamente cognitiva y, con conciencia de ello sería metacognitiva.

En el caso que concentra, para ejecutar el currículo problemático, se parte de un enfoque integrador, desarrollado a partir del proceso investigativo con la articulación de los núcleos del saber: Específico, Pedagógico e Investigativo, dinamizado en la reunión de colectivos, la organización y ejecución del plan analítico, la práctica pedagógica, y la socialización de saberes al final de cada NTF.

Para los educandos y educadores de la Facultad, se parte de un enfoque integrador, porque tiene una dinámica de combinación de caracteres interrelacionados entre sí, permitiendo un desempeño eficaz. El proceso llevado a cabo en cada NTF y más particularmente en la fase de confrontación que se realiza al finalizar cada uno, es evidencia de eficacia. Mediante el proceso investigativo desde el núcleo del Saber Investigación y Práctica Pedagógica, se establecen procesos como: la organización del plan analítico, la socialización al final del NTF, la reunión de colectivos y la práctica pedagógica.

En la práctica, esto se concreta en el desarrollo de un NTF que exige trabajo interdisciplinario, materializado en el colectivo estudiantil y docente. En el trabajo interdisciplinario, la complejidad de los Macroproblemas y la integración de los Núcleos del Saber, definidos en la estructura curricular, exigen para su comprensión y desarrollo, el aporte de las distintas disciplinas y estrategias, que permitan el encuentro de los pares y de los docentes.

De manera similar, es esencial para lograr la construcción del conocimiento, el rol que desempeñan los educadores profesionales en su labor y, los educandos del programa en su formación.

El colectivo estudiantil, es guiado por el propósito de formación, trabaja con puertas abiertas hacia la comunidad educativa de influencia, respondiendo de manera efectiva a la problemática que afecta, mediante el dominio de campos del conocimiento en los saberes pedagógico y específico, y la respuesta adecuada a las reales necesidades del entorno socio-cultural en el que están inmersos, mediante procesos investigativos y prácticas pedagógicas pertinentes.

El papel principal del colectivo estudiantil, es el de construir el conocimiento y aplicarlo para la

transformación de la realidad sociocultural y educativa que los afecta, con la asesoría y el acompañamiento permanente de los colectivos docentes interdisciplinarios.

El colectivo docente, está conformado por un grupo de educadores profesionales, quienes trabajan de manera conjunta, integrada e interdisciplinaria en la formulación, diseño y ejecución de acciones tutoriales y, estrategias pedagógicas, para orientar y asesorar al colectivo estudiantil en las variadas acciones significativas que ellos emprendan, con el fin de alcanzar el propósito de formación, a partir de la construcción del conocimiento, desarrollo de competencias, interacción dinámica de los Núcleos del Saber y Macroproblemas, las prácticas pedagógicas y los procesos de investigación requeridos en el proceso formativo.

Trabajando como colectivo, el grupo de docentes fortalece la concepción de maestro como productor, creador y recreador de cultura, al crear ambientes propicios de formación para ejercer acciones dinámicas frente a los diferentes campos problemáticos y del saber, destacados por el colectivo estudiantil, ahondando en dimensiones investigativas que doten a los estudiantes de autonomía e identidad.

Los integrantes del colectivo docente, pretenden con sus funciones pedagógicas, que el colectivo estudiantil resuelva cada uno de los Macroproblemas determinados en la estructura curricular, en concordancia con las mejores formas de aprender, y respetando, desde luego, los ritmos de aprendizaje y, las formas de construir conocimiento.

Por lo anterior, las acciones de los colectivos se involucran pedagógicamente en el trabajo académico, con el objetivo de generar condiciones para la participación en la construcción de conocimiento, el desarrollo de competencias y aprendizaje significativo, y la formación integral a través del trabajo interdisciplinario, el que se evidencia en cada uno de los momentos en los que se desarrolla el NTF.

En correspondencia con lo planteado anteriormente, y con algunos elementos teóricos que se cree necesarios, los programas de Licenciatura en Educación de la Universidad Mariana, parten del reconocimiento de los diferentes tipos de saber, y de la necesidad de su complementación, en un permanente diálogo de saberes con la ciencia, la historia, la pedagogía, el lenguaje, y el arte, en una praxis cotidiana, complementada por una serie de elementos cognitivos y culturales, involucrando al participante con su

entorno, y al quehacer académico con el estudio de la problemática social y la búsqueda de soluciones.

En este sentido, el programa propende por la formación de educadores capaces de comprender el papel sociocultural de su quehacer, así como también, los fundamentos sociológicos, psicológicos y antropológicos que sustentan su profesión. Por esta razón, se propone relacionar lo académico con los diferentes criterios en que está concebido, con la posibilidad de formar y transformar el mundo natural y social, no obstante, se piensa que a la luz de los diversos saberes y valores, es posible y deseable.

MÉTODO Y DISCUSIÓN

En el desarrollo del proceso investigativo, se realizaron actividades de recolección de información, tendientes a alcanzar los objetivos específicos encaminados a: describir la coherencia y pertinencia documental de la teoría curricular de la Universidad y de la Facultad de Educación; identificar las fortalezas y debilidades de la estructura curricular; analizar si la integración de los saberes, responde a las necesidades de los núcleos problemáticos de la estructura curricular, razón por la que estuvo orientada a observar los procesos metodológicos, pedagógicos, didácticos y educativos a través de los que se realiza la acción educativa y formadora, que finalmente, condujo a la revisión del currículo para hacer los ajustes necesarios.

Se realizó la recolección de información, utilizando el análisis documental y, la técnica de observación directa a través de los diarios de campo, además, de la aplicación de cuestionarios a docentes, directivos docentes, estudiantes y egresados.

El primer objetivo de la investigación, fue ejecutado en colaboración con la investigación estudiantil titulada: *Coherencia y Pertinencia Documental de la Teoría Curricular de la Facultad de Educación en la Universidad Mariana*, realizada por los estudiantes Mauricio Escobar y Ricardo Narváez (2010). El estudio, consistió en identificar la coherencia y pertinencia del modelo curricular aplicado en la actualidad por la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, frente a los lineamientos educativos fijados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), frente a las exigencias de la sociedad actual; para esto, se realizó análisis documental sobre las políticas nacionales en la formación de maestros y, en las propuestas curriculares inmersas en ésta.

Se confrontaron los objetivos propuestos en el modelo pedagógico de enseñanza y de práctica de los programas de formación docente, con los lineamientos nacionales, y se tomó como parámetro de evaluación, la posibilidad real que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, de formar al estudiante en capacidad de responder a las necesidades de conocimiento, ciencia, y tecnología, que exige el mundo de hoy, desde una óptica formativa que requiere el compromiso humano cristiano en su ejercicio profesional.

Para realizar el análisis, se tomó como eje orientador, la clase de maestros que se pretende formar, concluyendo que se busca un maestro reflexivo, crítico, investigador y propositivo, capaz de despertar en sus estudiantes el interés por conocer el mundo. En síntesis, se busca un docente que parta del conocimiento de su contexto próximo, y logre apropiarse de su realidad, dentro de un modelo educativo dirigido hacia la transformación y mejoramiento de la calidad de vida de sus estudiantes y sociedad, que cumpla la función social que constitucionalmente se le ha encomendado a la Educación.

Existe coherencia y pertinencia entre el modelo curricular adoptado por la Facultad de Educación de la Universidad Mariana y, los fines y lineamientos educativos brindados por el MEN, en lo relacionado con la formación integral, permanente, personal, cultural y social que se debe brindar a nivel educativo, y está, acorde con las necesidades del medio, el desarrollo social e individual, mediante la formación humano cristiana.

Se sostuvo además, que la formación integral, la pertinencia académica, la relevancia social, la modernización pedagógica, como metas ineludibles para la Universidad y la Facultad de Educación, requieren de una actualización y trabajo constante, que evolucione al mismo ritmo del contexto socio-cultural, dentro del que tiene lugar el proceso enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, el análisis de la información de los objetivos específicos restantes, se realizó a través del *software* ATLAS TI versión 6.0, en el que se trabajó la unidad hermenéutica Trabajo Profesorado 01 con los documentos principales: diarios de campo; respuestas a cuestionarios docentes, directivos, estudiantes y egresados; la investigación estudiantil; con los que se realizaron las codificaciones de cada categoría, hiladas por las citas de análisis para con-

tinuar con el proceso de interpretación de la información (Mcmillan & Shumacher, 2005).

Para corroborar los datos suministrados, que mostraban coherencia total en la conceptualización teórica de los lineamientos curriculares, se aplicó otro cuestionario a las fuentes.

A partir de los nuevos resultados, se aseguró que para el caso de la Facultad de Educación, se concibe una teoría curricular coherente con lo planteado por los autores, pero hay contradicción en la parte operativa, porque el desarrollo de la formación de maestros desde la modalidad a distancia, exige principios de autonomía que no están contemplados en la aplicación curricular.

Es decir, se presentan elementos en la propuesta, que posibilitarían una formación pertinente si el educando es consciente de la responsabilidad de su autoformación, y si el educador es responsable del proceso de planificación y, desarrollo curricular para formar docentes, como también, de la apropiación de los elementos que le ofrece el currículo problemático, porque es un currículo que se dinamiza desde la misma esencia críticosocial.

CONCLUSIONES

El enfoque crítico o emancipatorio, no se limita a desarrollar los contenidos sino a responder a la necesidad requerida por la sociedad para ser transformada, y la formación del individuo, está enmarcada en el beneficio del ser social.

Un currículo holístico concentrado, es aquel que desarrolla la organización de los contenidos, los procesos de selección, orientación y distribución de los grupos o conjuntos de conocimiento, a través de la integración de los Núcleos del Saber, encaminados a resolver el macroproblema, determinado por Núcleos Problemáticos y Núcleos Temáticos.

La investigación docente, debe estar fundamentada desde la reflexión de la práctica pedagógica, con el propósito de dinamizar el acto educativo.

La articulación de saberes, responde al campo problematizador, proporcionando herramientas teóricas, que permiten al educador y al educando avanzar hacia unos saberes pedagógicos, investigativos, y disciplinares, para asumir con un pensamiento crítico reflexivo la realidad de su contexto.

El compromiso del educador, debe perfilarse como un profesional reflexivo, autónomo, que toma decisiones, interpreta su realidad, y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos, con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

La investigación acción, se ha convertido en el mecanismo que propicia la reflexión en el aula, permitiendo al investigador profundizar sobre su práctica pedagógica, y posteriormente, proporcionar información válida entre los diálogos de los teóricos, las fuentes primarias que son los participantes, y las apreciaciones del investigador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (1993) La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca, 5, pp. 59-85.
- Díaz, F. (2005) *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Editorial Trillas.
- Ebbut, D. & Elliot, J. (1985) *¿Por qué investigar los profesores? En la Investigación Acción en Educación*. España, Madrid: Ediciones Morata.
- Escobar, M. & Narváez, O. (2010) *Coherencia y Pertinencia documental de la Teoría Curricular de la Facultad de Educación en la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Facultad de Educación Universidad Mariana. (2000) *Tutorial General*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Iafrancesco, G. (2004) *Currículo y Plan de Estudios*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Kemmis, S. (1998) *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- López, N. (1996) *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- López, N. & Díaz, M. (1999) *La formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación*. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona.
- Magendzo, A. & Donoso, P. (1992) Diseño Curricular Problemático en la enseñanza de los Derechos Humanos. *Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE*. Santiago de Chile, Chile: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*.
- Mcmillan, J. & Shumacher, S. (2005) *Investigación Educativa*. Madrid, España: Pearson.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007) *Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de Discusión*. Bogotá, Colombia: MEN
- Posner, G. (2005) *Análisis de Currículo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Restrepo, B. (2000) Maestro investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula, Cuadernos Pedagógicos, n.º 14. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sacristán, J. (2007) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (2003) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vasco, C. (1998) *Constructivismo en el aula: ¿Ilusiones o realidades?* Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano.