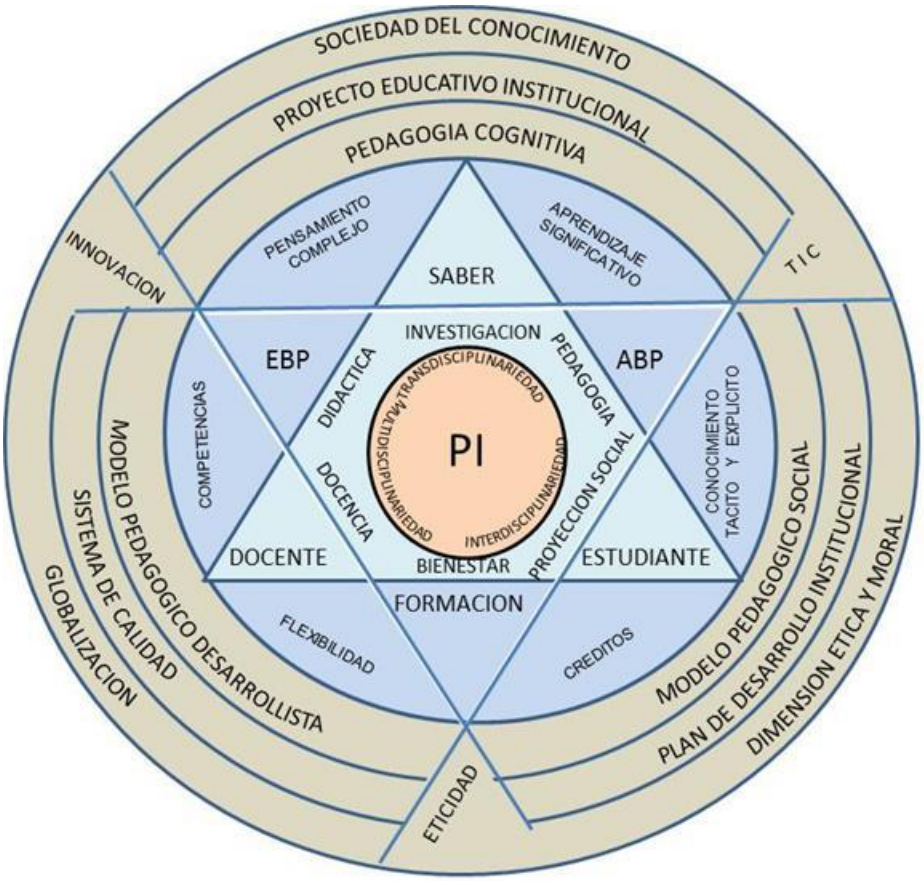
MODELO INTEGRADOR DIDÁCTICO Y PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

«MIDPES»



DISEÑO ESTRUCTURAL DEL MODELO

Fuente: Elaboración propia

EL PROYECTO INTEGRADOR COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN LA FCECEP

El presente estudio está referido a la elaboración, desarrollo y validación de una estrategia educativa sustentada en un enfoque curricular desarrollista y socioformativo, al interior de la Institución de Educación Superior IES del suroccidente colombiano FCECEP. El trabajo fue realizado en diferentes fases correspondientes a periodos académicos del 2012 y 2020; mediante el paradigma descriptivo, explicativo y longitudinal. Durante la primera fase se establecieron las correspondientes categorías de análisis, teniendo en cuenta múltiples factores de los procesos académicos en grupos de estudiantes de diferentes programas académicos. Los resultados obtenidos muestran las diferentes interpretaciones del proyecto integrador por parte de los principales agentes educativos institucionales. Finalmente se concluye que para la implementación de alguna propuesta educativa, basada en un modelo pedagógico y con un determinado enfoque curricular, es necesario considerar los diferentes factores que inciden en la Gestión Educativa de una IES: estudiantes, docentes y la organización académica y administrativa.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio realizado se reviste de un carácter retrospectivo, ya que se logró identificar los factores que han afectado el normal desarrollo del proceso de implementación del Proyecto Integrador PI en una Institución de Educación Superior IES, ubicada en el suroccidente colombiano. Para el efecto, se retomaron los informes presentados por el autor del presente estudio, correspondientes a los dos últimos años, en que ejerció como coordinador de PI. Así mismo, se tienen en cuenta los resultados de diversos análisis presentados por otros docentes de la Institución, quienes, desde su experiencia pedagógica, han elaborado las estadísticas de lo sucedido con la implementación y desarrollo del Proyecto Integrador en la IES.

La época actual se caracteriza por un creciente desarrollo en todos los aspectos sociales y económicos, que conlleva a la humanidad a una profusa producción de conocimientos que se deben asimilar rápidamente de manera

significativa y constante. Con ese propósito, es de vital importancia lograr una enseñanza capaz de dotar a los estudiantes con la posibilidad de aprender a aprender. Surge así la necesidad de incorporar al proceso educativo, de manera armónica, racional e integral, estrategias que promuevan la actividad autónoma y creadora de los educandos, como los denominados “métodos problémicos”.

La actividad educativa caracterizada por el enfoque problémico -como núcleo curricular- pretende formar individuos con capacidad crítica y analítica que les permita adaptarse a su entorno siempre cambiante, de una manera práctica e inteligente.

Con el fin de facilitar este proceso, la IES, objeto de estudio, acorde con sus políticas institucionales, propuso el modelo pedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas ABP, que mediante una estrategia pedagógica denominada el Proyecto Integrador, pudiera promover la capacidad de raciocinio de los agentes educativos, que les permitiera identificar problemas académicos, empresariales y sociales y a su vez, proponer soluciones pertinentes. Inicialmente se trabajó con un modelo de Proyecto Integrador asignaturista, basado en el desarrollo de un trabajo a partir del “Núcleo Temático”, que se realizaba con los aportes fragmentados de las áreas cercanas al problema en cuestión, en los tres primeros semestres.

Pero esta estrategia no era lo suficientemente integradora de saberes, ya que se pretendía la cohesión de todas las asignaturas alrededor de una propuesta presentada por los estudiantes, desde el primero hasta el último semestre, involucrando tanto a estudiantes como a docentes, en un esquema por niveles, fundamentado en la investigación y la integración de saberes para la generación de nuevos y más profundos conocimientos cada vez que se avanzare en el proceso.

Por lo tanto, el presente trabajo investigativo consistió en ajustar el modelo y presentar a la comunidad académica un proyecto integrador más completo en su fundamentación y metodología, por lo que se constituye en una nueva propuesta más compleja que desde sus inicios. En ese orden, el propósito principal que orientó el desarrollo de este estudio fue conocer las orientaciones metodológicas para la implementación de la estrategia didáctica denominada proyecto integrador en la IES estudiada, teniendo como base fundamental el Aprendizaje Basado en Problemas a través de la investigación y la integración de saberes.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

La formación procede del conocimiento y del sentimiento. Fungen en el acto formativo, proporcionando sensibilidad y carácter al sujeto. Cada vida es un cúmulo experiencial constante, que al dotarse de conciencia permite la formación y transformación humana. Gadamer (2001)

Para Vieira (citado por Freire, 2009) "la conciencia crítica es la representación de las cosas y de los datos tal como se dan en la existencia empírica. En sus correlaciones causales y circunstanciales". Pero, "la conciencia ingenua, se cree superior a los hechos, dominándolos desde afuera y, por ello se cree libre para entenderlos, conforme le parezca mejor".

La conciencia crítica entonces, es el camino para la comprensión de los hechos. Es estar en el "lugar" del conocimiento de algo, es lograr la transposición didáctica de manera autónoma y consciente.

La comprensión de la realidad objeto, la hace el sujeto, partiendo de su condición humana y de su relación con el entorno. […] "…a toda comprensión de algo, corresponde, tarde o temprano, una acción. La naturaleza de la acción, corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica, o preponderantemente critica, la acción también lo será…" (Freire 2009).

El saber se logra desde el conocer a partir de la experiencia. Pero la experiencia, no solo es percibir la realidad desde el contacto directo del sujeto con su mundo real. La experiencia es también conocer la realidad a partir de la comprensión crítica que hace el sujeto de su integridad, con relación a sus dimensiones éticas, sociales y económicas. La experiencia es también académica, en tanto ese conocer, se da desde la comprensión teórica de los hechos reales. Zambrano (2007)

Toda práctica y todo campo cultural busca su propio discurso. Ya sea en la ciencia o en la técnica, la práctica son las formas en "las ideas, los conocimientos y los conceptos se materializan como discursos para cumplir cierta función determinada: decir, hacer decir, o negar la verdad." (Peñaloza y Quiceno, 2016)

El Currículo debe tomarse como el configurador de la práctica educativa. El discurso curricular, en especial el que concierne al proceso didáctico, comprende la integración de los discursos pedagógicos con el de los métodos, de los contextos y de las prácticas de poder institucionales. (Gimeno Sacristán, 1991)

Entonces, ¿cuál es la función de las Instituciones Educativas como mediadoras del discurso pedagógico, en una "sociedad del conocimiento" cada día más globalizante? ¿Cuál enfoque curricular debe orientar las prácticas educativas? ¿Cuáles estrategias metodológicas deben implementarse para la operacionalización del currículo a partir de cierto modelo pedagógico determinado?

Caracterización curricular. Los enfoques curriculares, están inspirados en teorías, que a su vez quedan clasificadas en sendas escuelas que han influido a través de los tiempos en los diseños curriculares y en los proyectos educativos propuestos por las instituciones educativas. Al respecto se pueden identificar dos grandes categorías: a) los currículos agregados y los currículos integrados:

> Los currículos agregados se caracterizan por ser asignaturistas, atomizados, enciclopédicos, inflexibles, congestionados, verticalistas, excluyentes y profesionalizantes. En los códigos agregados, los contenidos se presentan claramente delimitados y aislados, en las rígidas estructuras curriculares de los planes de estudio, que abundan en asignaturas, prerrequisitos y correquisitos, con escasez de materias electivas, desconociendo la obsolescencia de muchos contenidos y el desarrollo e integración interdisciplinaria de nuevos saberes en las áreas del conocimiento… (Ortega 2005, Pág. 44)

Corresponden a esta categoría los enfoques curriculares tradicionales y conductistas como: el enfoque psicológico, el enfoque academicista, el enfoque curricular tecnológico, el enfoque curricular del racionalismo académico, el código curricular racional, el currículo por objetivos y el currículo oficial por su misma esencia.

> Los currículos integrados, por su parte, se caracterizan por ser abiertos, flexibles, corporativos, dialógicos, horizontales, vivenciales e investigativos. Estos currículos presentan un decidido impulso a los contenidos abiertos, fomentan el borramiento de los límites disciplinarios, centran la atención sobre la estructura profunda del conocimiento,

> más que en la estructura superficial de la información, inducen a reorientar los procesos pedagógicos menos en la adquisición de estados del conocimiento, y más en sus formas de producción, persiguen una transformación en la estructura y en la distribución del poder y el control, propician una acción docente integral y flexible, favoreciendo aprendizajes autónomos y autorreflexivos y la definición de los usos sociales del saber. (Ortega 2005, Pág. 45)

A su vez, se incluyen en esta segunda categoría, los enfoques curriculares alternativos y con carácter activista: el enfoque dialéctico, el enfoque socio-re construccionista, el currículo por procesos, el currículo práctico, el currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, el currículo por investigación en el aula, el currículo comprehensivo y el enfoque progresivo. Los enfoques curriculares son la esencia teórica de los énfasis, que caracterizan a los modelos pedagógicos adoptados por cada institución educativa. (Véase la tabla 1)

Tabla 1. Clasificación de modelos pedagógicos y enfoques curriculares

TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES	
ESCUELA ACTIVA	ESCUELA PASIVA
MODELOS PEDAGÓGICOS HUMANISTAS	MODELOS PEDAGÓGICOS INSTRUCCIONALES
Modelo Romántico	Modelo Tradicional
Modelo Progresista (constructivista)	Modelo Conductista
Modelo Social	
ENFOQUES CURRICULARES	
CURRÍCULOS INTEGRADOS	CURRÍCULOS AGREGADOS
Enfoque dialéctico	Enfoque psicológico
Enfoque socio-reconstruccionista	Enfoque academicista
Currículo por procesos	Enfoque tecnológico
Currículo práctico	Enfoque racionalista académico
Currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento	Código curricular racional
Currículo por investigación en el aula	El currículo por objetivos
Currículo comprehensivo	
Enfoque progresivo	

Fuente: elaboración propia

Para Hewit y Barrero (2012) “la formación en investigación constituye una estrategia de carácter docente para el desarrollo del currículo.”(p.140)

En ese sentido, la investigación estaría más orientada hacia la formación de los sujetos, a la “construcción de la subjetividad”. No se debe investigar tanto para producir nuevo conocimiento, sino para que a través del acto investigativo, se consolide el proceso de formación. (Bedoya, 2018)

La tendencia contemporánea de la formación. En educación, se observa la tendencia hacia una corriente renovadora de la pedagogía. Se parte desde la predominancia de una “Pedagogía del Saber”, para ir migrando hacia la pedagogía centrada en el Ser. Lo que está sucediendo hoy en día es el debate entre el Saber y el Hacer, como si esto no estuviera mediado por el Ser.

De acuerdo con Pariat (2002), la tendencia capitalista apunta hacia un nuevo modelo de producción con carácter global o “mundialista”. Paralelamente la humanidad asiste a la era de la “sociedad del Conocimiento y de la Información”, como resultado de los avances científicos y tecnológicos –exponencialmente acrecentados con el advenimiento del siglo XXI, y su consecuente revolución científica actual. Esta confluencia ha creado un nuevo paradigma cuya esencia es la dualidad entre la academia –Instituciones Educativas- y el sector real de la producción –empresas y negocios con actividades económicas definidas- fundiéndose ambos factores en el concepto de “competencia”, que se viene imponiendo actualmente desde las políticas públicas, principalmente las relacionadas con el trabajo y la educación.

Según la Organización Internacional del Trabajo OIT (1975) las competencias son: “*conocimientos, aptitudes y conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico.”*

Para el ICFES-MEN (1999) de Colombia, la competencia se refiere a las posibilidades de carácter cognitivo, comunicativo y valorativo, que adquiere un sujeto para llegar, de forma significativa, a la cultura.

Vasco (2003), define la competencia como la capacidad para hacer de tareas relativamente nuevas, distintas a las tareas rutinarias hechas en clase o planteadas en contextos distintos de aquellos en los que se aprendieron.

Respecto a las competencias, se dice que: *"…la dimensión sociocultural es una condición necesaria para el despliegue de las competencias. El contacto cultural, la interacción social y la actividad comunicativa junto con las herramientas materiales y simbólicas adecuadas nos hacen competentes para cierto tipo de tareas…"* (Ortega, 2005, p. 79)

Para el caso de la educación superior en Colombia, se viene abordando el tema, desde la adopción del proyecto TUNING europeo, obedeciendo a la política internacional para la educación. Esto significa que la educación colombiana se estaría alineando con los países latinoamericanos (en vía de desarrollo) y europeos (en su mayoría desarrollados) que ya han acogido la fórmula de la estandarización internacional en cuanto a los referentes educativos con relación al tema de las competencias.

Al respecto, Gabriel Misas Arango (2004) dice que, para lograr la formación de analistas simbólicos, se requiere de una enseñanza enfatizada en la fundamentación del saber, y no en los procedimientos solamente, como se ha venido haciendo en la universidad colombiana. Es decir, que se requiere, fomentar la creatividad, desarrollar habilidades para lograr un pensamiento sistémico, la aplicación del conocimiento y el trabajo en equipo.

La propuesta de un currículo de formación por competencias, como el propuesto por Sergio Tobón (2006), es una forma de allanar el camino de esta espinosa concepción en la educación actual.

Pero la propuesta de la formación por competencias, se quedaría corta sino se abordan las tesis de Ronald Barnett (2001), quien al respecto dice: "*Contra el saber-cómo de la competencia operacional y el saber-qué de la competencia académica, una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe proponer el conocimiento reflexivo"*.

3. METODOLOGÍA

Conceptualización de modelo. Un modelo es la representación de una teoría. Pero también es la representación de un objeto, evento, idea o sistema. Entonces, existe una correlación entre modelo y sistema. Si se mira a un modelo como un sistema, se puede notar que asume la identidad sistémica y sistemática. (Bertalanffy, 1976)

Un modelo pedagógico es una organización teórica, conceptual y metodológica, formada por sendos componentes, los cuáles a su vez se convierten en subsistemas, compuestos también por otros elementos relacionados entre sí. Los componentes básicos de un modelo pedagógico se pueden identificar como: a) componente teórico, b) componente relacional, y c) componente instrumental.

La implementación u operacionalización de un modelo, demanda diseñar estrategias pedagógicas, y la puesta en escena de un sinnúmero de metodologías y de instrumentos diversos. Cada institución educativa adopta o adapta sus propias estrategias pedagógicas (directrices) y didácticas (tácticas operativas) con el fin de dar cumplimiento a su Proyecto Educativo Institucional, para lo cual asume un modelo pedagógico en particular.

El Proyecto Integrador como núcleo curricular. Se entiende por currículo la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial, o conocimiento legítimo. La selección, organización y distribución del conocimiento oficial o legítimo, están reguladas socialmente. Es una tendencia curricular dominante que consiste en la elaboración de los currículos en el sistema educativo, centrándose en la recontextualización de la estructura sustancial de las disciplinas que le sirven de soporte, la estructura formal de las materias o asignaturas. (Díaz, 2008)

El proyecto integrador es una estrategia pedagógica, didáctica, metodológica y evaluativa, para que los estudiantes identifiquen la organización de su plan de estudios, por ciclos o semestres, integrando los diferentes contenidos de las múltiples disciplinas de su programa formativo. Con esto, se constituye la multidisciplinariedad, como un primer elemento de este subsistema instrumental.

La ***multidisciplinariedad*** es común a todos los programas académicos presentados por las diferentes IES. La organización curricular de un programa formativo, debe abarcar diferentes saberes que se deben conocer, para el desarrollo de diversas habilidades y destrezas, o competencias necesarias para el desempeño de funciones. Pero esa *multidisciplinariedad* no servirá de mucho, si no se logra, articular adecuadamente esos saberes. Esto puede conseguirse, gracias a la integración práctica de diversos conocimientos, actores y valores, en lo que se conoce como la *interdisciplinariedad.*

La ***interdisciplinariedad*** puede definirse como la habilidad para integrar múltiples campos del saber. Hoy en día, se considera que el éxito de la innovación se logra gracias a la conformación de equipos multidisciplinarios, pero con carácter interdisciplinario. Es necesario explorar los diferentes campos del saber involucrados, para lo cual es indispensable contar con expertos en cada área específica del conocimiento, con el fin de enriquecer y agregar valor al objeto de estudio. Para el caso de la educación, es necesario identificar las categorías y niveles del conocimiento a los que se pretende llegar.

Con referencia a la apropiación y generación del conocimiento, Gibbons, et al (1997) distingue dos modos de producción de conocimiento: el modo 1 y el modo 2. Al respecto dice:

> El término modo se refiere a una forma de producción del conocimiento, a un complejo de ideas, métodos, valores y normas que han crecido hasta controlar la difusión del modelo newtoniano a más y más ámbitos de la investigación para asegurar su conformidad con aquello que se considera una práctica científica sana (pág. 13)

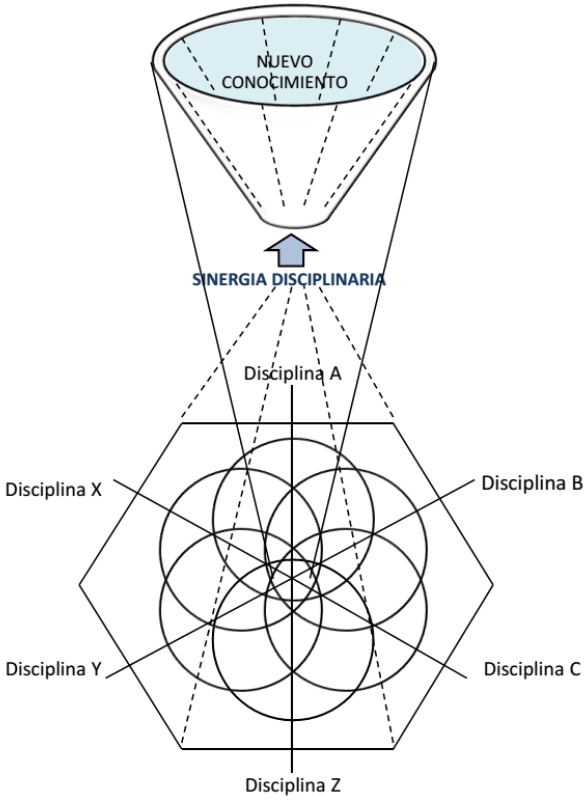
Para Gibbons et. al (1997) el modo 1 se caracteriza por ser disciplinar, homogéneo, y porque identifica las prácticas académicas actuales. Aquí, la generación del conocimiento parte desde la investigación de cada una de las disciplinas, para aplicarse específicamente en cada campo del saber. Pero con este modelo, el conocimiento no trasciende, ni involucra otros campos del saber. La interdisciplinariedad, es necesaria para involucrar diferentes campos del saber, en la resolución de problemas.

La *transdisciplinariedad.* El modo 2 de Gibbons et. al (1997) tiene una forma particular en su aplicación. Partiendo desde la heterogeneidad, se debe lograr la conjunción disciplinaria, para fraguarse la transdisciplinariedad. Con lo cual crece la posibilidad de resolver en menos tiempo un problema en particular. También, se identifican más mecanismos para la generación del conocimiento, y facilitar su posterior difusión. Aquí, la instrumentalización del modelo adquiere una principal categoría: la *transdisciplinariedad.* El término es atribuido a Piaget (1970), citado por Nicolescu (2006):

> Finalmente, esperamos ver que la etapa de las relaciones interdisciplinarias pase a un nivel superior que debiera ser la 'transdisciplinariedad', el cual no se limitará a reconocer las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que buscará ubicar esos vínculos dentro de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas. (Nicolescu, 2006, p.1)

La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. (Foucault, 1992)

Figura 1. La transdisciplinariedad en el modelo



Fuente: elaboración propia

En resumen, el Proyecto Integrador se concibe como un "***iconoscopio conceptual***", con el cual puede observarse y explicarse holísticamente, una determinada cuestión de la realidad, con el propósito de darle solución o mejorarla.

Puede decirse, que la *transdisciplinariedad* se configura a partir de la movilización de los saberes entre saberes, para conformar conocimientos nuevos a partir de leyes y preceptos de cada saber. Es la visión holística del conocimiento. Es lograr trascender hacia nuevas fases del conocimiento, por encima de las fronteras virtuales de los campos tradicionales del saber, sin desconocer la importancia de cada uno. Es poder obtener la sinergia disciplinaria en búsqueda de nuevos conocimientos y de pensamientos complejos, que movilicen la mente humana hacia resolución de problemas identificados en la realidad cotidiana.

A continuación se enumeran las diferentes características del trabajo investigativo, el cual se inscribe en la línea de investigación en educación Didáctica y Pedagogía en la educación superior de la IES objeto de estudio.

Naturaleza de la investigación. La metodología utilizada para la ejecución de las diferentes actividades, inherentes al proceso investigativo del presente trabajo, se considera de carácter descriptivo y explicativo, teniendo en cuenta que existen múltiples factores de orden cualitativo, que se deben analizar en los procesos académicos de una Institución Educativa. Por el control de las variables la investigación es no experimental y longitudinal debido a que se tomaron datos en las diferentes fases que duró el trabajo investigativo.

Población y muestra. De acuerdo con la programación presentada para el segundo semestre del periodo académico, se logró efectuar la revisión y análisis de los resultados de las herramientas aplicadas a docentes y estudiantes, haciendo visitas y aplicando las encuestas a 12 grupos de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, correspondientes a los primeros, segundos y terceros semestres. La población universo la constituyen 37 grupos de los diferentes semestres. Por lo tanto, la muestra obtenida corresponde a 32 %.

Categorías y subcategorías de análisis. Para la identificación de las categorías y subcategorías de análisis, se procedió de la siguiente manera: En primera instancia, se recopilaron y clasificaron las diversas evidencias (formatos, actas,

evaluaciones de los estudiantes y de los docentes, trabajos de los estudiantes, informes presentados) en unidades temáticas. Esta primera codificación permitió identificar dos criterios para la categorización de las unidades de análisis: a) factores de orden didáctico (docencia) y b) factores de orden pedagógico (discencia).

Tabla 2. Categorías de análisis y microindicadores

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		SUBCATEGORIAS	MICROINDICADORES
A	CONCEPTUALIZACION DEL MODELO	A1. Prácticas pedagógicas	A.1.1. Desarrollo didáctico y pedagógico
			A.1.2. Programacion de actividades académicas
			A.1.3. Tipologia de actividades académicas realizadas
			A.1.4. Secuencia y frecuencia de actividades realizadas
			A.1.5. Evaluación de las actividades realizadas
		A2. Perfil ocupacional y competencias docentes	A.2.1. Formación profesional (experiencia en el sector real)
			A.2.2. Formación académica (estudios realizados)
			A.2.3. Formación pedagógica (estudios y experiencia en pedagogía)
			A.2.4. Pertinencia de formación con relación a la docencia
		A3. Perfil del estudiante y egresado	A.3.1. Características psicomotoras
			A.3.2. Características cognitivas
			A.3.3. Caracteristicas afectivas y sociales
B	COMPROMISO DE LOS ACTORES EDUCATIVOS FRENTE AL MODELO	B1. Evaluación Docente	B.1.1. Componente actitudinal
			B.1.2. Componente didáctico y pedagógico
			B.1.3. Componente profesional y formativo
			B.1.4. Cumplimiento de objetivos propuestos
		B2. Evaluación permanente de los estudiantes	B.2.1. Factor convivencia
			B.2.2. Participación activa
			B.2.3. Aplicación del conocimiento
			B.2.4. Cumplimiento de objetivos propuestos
C	DIFICULTADES EN LA OPERACIONALIZACION DEL MODELO	C1. Resistencia de los docentes en la implementación del modelo	C.1.1. Claridad conceptual del modelo
			C.1.2. Cumplimiento de actividades relacionadas
			C.1.3. Factor tiempo
			C.1.4. Relación contractual
		C2. Competencias comunicativas	C.2.1. Acompañamiento a estudiantes durante el proceso
			C.2.2. Trabajo interdisciplinario
			C.2.3. Orientación solicitada y recibida
		C3. Apatía y deserción de los estudiantes frente al proceso	C.3.1. Apoyo recibido por parte de Docentes y coordinadores
			C.3.2. Motivación frente al modelo
			C.3.3. Cumplimiento de actividades relacionadas
D	AVANCES EN EL PROCESO	D1. Políticas institucionales para la contratación docente	D.1.1. Perfil ocupacional exigido
			D.1.2. Competencias docentes
			D.1.3. Cumplimiento del modelo educativo
		D2. Flexibilidad curricular	D.2.1. Conceptualización curriculo integrador
			D.2.2. Aplicación del Modelo Pedagógico
		D3. Propuestas de mejoramiento	D.3.1. Participación en el proceso
			D.3.2. Formación pedagógica
			D.3.3. Motivación de los agentes involucrados

Fuente. Elaboración propia.

Instrumentos para recolección de información. Para la recolección de la información pertinente, se utilizaron diferentes instrumentos, los cuáles fueron diseñados de acuerdo con la categorización de los factores de análisis, y con la tipificación de los microindicadores utilizados para la sistematización de la información resultante.

4. RESULTADOS

Con referencia a la **claridad conceptual,** se observa que, en los 34 grupos visitados, el 35 % de la muestra la claridad suficiente, sobre qué es el PROYECTO INTEGRADOR, en qué consiste, cuáles son los requerimientos del mismo, el alcance y sus entregables en los dos avances. El 23 % de la muestra presenta alguna confusión al PI. Esta afirmación se puede corroborar por la poca asesoría y participación activa de los docentes en el proceso: de acuerdo con la encuesta realizada a los estudiantes, en 12 grupos (35 %) se encontró, que algunos docentes no tienen claridad suficiente sobre el proyecto integrador. Por otro lado, el 38 % tiene claridad y coincide con las intervenciones que hacen algunos docentes respecto al PI. Sólo se evidencia un grupo de estudiantes que manifestaron que los docentes no indagaban acerca del estado del proyecto integrador, por lo tanto, no habían recibido ninguna asesoría, ni acompañamiento académico con esta estrategia didáctica.

Contrastando esta situación, de acuerdo con el instrumento aplicado al grupo de docentes, según la claridad conceptual de los docentes, se encontró, que:

Que el 22 % de los docentes son claros frente a qué es el proyecto integrador, sólo 13% no lo tienen claro y sólo el 4 % justifican su respuesta, aspecto importante para verificar la claridad conceptual y lo que está ocurriendo realmente en el aula y en el manejo de esta estrategia. Esta muestra no es aún significativa, porque de 125 docentes, sólo se trabajó con 30 docentes, lo que equivale a una muestra de 24 % del total de los docentes de primer semestre a tercer semestre en los Programas académicos de la IES.

En la evaluación del proceso se pudieron utilizar instrumentos, además de la observación directa realizada tanto en el aula como en las actitudes de los sujetos en los eventos, donde se pudo observar de qué manera las personas han

participado en el proceso. Se ha podido observar que no hay congruencia entre lo que manifestaron los docentes con lo que contestaron en el instrumento, aspecto que sesga la evaluación parcial del proyecto integrador.

El 31 % de los grupos visitados ha recibido información de parte de sus docentes, pero no han recibido asesoría acerca de la manera como su asignatura intervendría en el proyecto. Por tanto, los estudiantes no saben cómo empezar y consideran que es tarde para la mayoría de los estudiantes.

En general se observó que el 23 % de los docentes están realizando tutorías a los estudiantes, en su mayoría de la asignatura de lectoescritura, algunos de formación de investigación y desarrollo empresarial I, uno de métodos, dos profesores de matemáticas, dos de Introducción a las ingenierías y el de introducción de las CEAS, que ha confundido el nuevo esquema con el esquema anterior del PROYECTO INTEGRADOR.

El 26 % ha recibido apoyo sólo de algunos profesores del área de lectoescritura. El 29 % no ha tenido acompañamiento por parte de los coordinadores ni de los docentes. Sólo el 9 % manifiestan no tener problema con el proyecto integrador. La encuesta fue formulada a los estudiantes, para contrastar los resultados obtenidos, en cuanto a la participación del profesor en el proceso, de acuerdo con su respuesta en el instrumento presentado.

Estado del proyecto integrador. En una de las fases terminales de la investigación, se evidenció que, de los grupos estudiados, el 56 % se encontraba en el proceso de aprobación de la idea por parte de los comités de investigación de los diferentes programas: Sistemas, Industrial, electrónica, Administración, Comercio y Mercadeo. El 32% están elaborando el primer avance con dificultades por los esquemas de trabajo que están solicitando los docentes disciplinares, especialmente, en el programa de administración. Este estado de desarrollo del proyecto integrador depende de las asesorías buscadas por los estudiantes y la respuesta de los docentes a la misma, pero al igual que las otras variables, se observan contradicciones y poca claridad de parte de estudiantes y docentes al ser abordados sobre el trabajo.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En general, puede concluirse que para la implementación del PI –como instrumento para la operacionalización del PEI, existen dificultades a nivel de la comunidad educativa, respecto al uso y apropiación del conocimiento para su correspondiente aplicación, en un modelo educativo vanguardista o de enfoque constructivista y desarrollista. El presente modelo educativo –en la Institución- está muy supeditado a las orientaciones del docente, convirtiéndose en una limitación para el desarrollo de la creatividad y autonomía del estudiante, que es lo que se pretende con el modelo propuesto.

Con lo anterior anteriormente expuesto, se deduce, que es necesario involucrar todos los factores que afectan a la comunidad académica, con el fin de consolidar el Modelo Integrador Educativo en la Institución, desde los primeros niveles académicos.

También, es necesario que desde la dirección académica se lidere un proceso de deconstrucción y reconstrucción curricular, con una completa revisión de los contenidos programáticos de las asignaturas desde la óptica del PI, fijando políticas claras de apoyo a los coordinadores y profesores que vienen apoyando el PI.

En su aplicación, el modelo logró ser funcional para el estudio realizado, aunque, es necesario continuar examinándolo, en otros escenarios académicos e instituciones de educación, con el propósito de lograr una validación más contundente.

Finalmente, queda el espacio abierto para futuras investigaciones, en cuanto a la utilización del modelo, con el fin de medir aspectos educativos, como el impacto del modelo integrador didáctico y pedagógico en el mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas Universitarias.

Por último, queda manifiesta la necesidad de seguir profundizando en la adopción de la cultura de la Gestión Educativa, con el fin de tratar de disminuir las tensiones generadas entre lo Administrativo y lo Académico de una IES.

REFERENCIAS

Barnett, R. (1994). Los límites de la competencia, El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: gedisa.

Bedoya, J. (2018). Epistemología y pedagogía. Paradigmas de la pedagogía en educación. Bogotá: Ecoe Ediciones. ISBN 978-958-771-644-3

Bertalanffy, L. (1976) Teoría General de los Sistemas. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Díaz, M. (2008). Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. Revista Colombiana de Educación Superior: Maestría en Educación Superior USC (1), 60-77.

Foucault, M. (1992). Los intelectuales y el poder. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de http://ceguch.8m.com/foucault.htm

Freire, P. (2009) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Gadamer, H. G. (2001) Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwatzman, S., Scott, P. & Trow, M., (1997). La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor.

Hewitt Ramírez, N., & Barrero Rivera, F. (2012). La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. Psychologia. Avances de la disciplina, 6 (1), 137-145.

Houssaye, J. (1988). Le triángle pédagogique, la pédagogie une enciclopédie pour aujourd'hui, 13-24.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1999). Nuevo examen de estado, Propuesta General. Bogotá: ICFES.

Misas, G. (2004). La Educación Superior en Colombia, Análisis y estrategia para su desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad. Pasado, presente y futuro. Primera Parte. *Visión Docente Con-sciencia, (31),* 15-31.

Organización Internacional del Trabajo. (1975). Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos y la formación. Ginebra: OIT.

Ortega, O. (2005) Poder y práctica pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Pariat, M. (2002). Educación, formación y Desarrollo en la turbulencia de la mundialización. Investigación y Desarrollo. 10 (1), 54-75.

Peñaloza M.L. y Quiceno H. (2016). El campo de la evaluación educativa en Colombia. Cali: Editorial Bonaventuriana. ISBN 978-958-8785-95-0

Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. 9na edición. España: Morata

Tobón, S. (2006) Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones

Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias. ¿y ahora estándares? Educación y Cultura. 62, 33-41.

Zambrano, A. (2007). Formación, Experiencia y Saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

M.Sc. BALMIRO GIRALDO OSPINA
Director General de Investigación
FCECEP
balmiro.giraldo@campuscecep.edu.co