

El modelo pedagógico: una reflexión desde la dimensión didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en administración

The pedagogical model: a reflexion from the didactic dimension in the teaching-learning processes

MEJÍA, Fabio¹
PARRA, Mercedes²
CÁTICA, José R.³

Resumen

El objetivo del artículo es mostrar el modelo pedagógico dominante en los programas académicos de Administración que ofrecen las Universidades adscritas al Capítulo Central de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración. El estudio se desarrolló en dos fases: la primera fue contrastar los modelos pedagógicos descritos en los Proyectos Educativos de los Programas con la práctica docente, y la segunda fue la caracterización de los rasgos pedagógicos. Se evidenciaron rasgos significativos de un modelo pedagógico interestructurante.

Palabras claves: modelo, pedagogía, didáctica, enseñanza y aprendizaje.

Abstract

The objective of the article is to show the dominant pedagogical model in the academic programs of Administration offered by the Universities attached to the Central Chapter of the Colombian Association of Faculties of Administration. The study was developed in two phases: the first was to contrast the pedagogical models described in the Educational Projects of the Programs against the teaching practice, and the second was the characterization of the pedagogical features. Significant features of an inter structuring pedagogical model were evidenced.

Key words: model, pedagogy, didactics, teaching and learning.

1. Introducción

Actualmente en las universidades del mundo y Colombia no es la excepción, se ha evidenciado una tendencia a formular políticas institucionales encaminadas a cerrar la brecha entre currículo, modelo pedagógico, transposición didáctica y su incidencia en el resultado de las funciones sustantivas (Quintero, Munévar y Munévar, 2008), lo cual es concurrente con la cultura de la autorregulación, que en la mayoría de los casos

¹ Profesional en Comercio Internacional y Mercadeo. Especialista en Gerencia de Mercadeo, Especialista en Gerencia de Negocios Internacionales, Magíster en Mercadeo Agroindustrial; Magíster en Docencia Universitaria. Docente de planta, Universidad del Tolima. Grupo de investigación ECO. Correo: fmejiaz@ut.edu.co

² Administradora de Empresas de la Universidad de la Salle. Magíster en Administración de la Universidad del Valle, Magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de planta universidad del Tolima, adscrita al grupo de investigación GIDEUT. Correo: mparra@ut.edu.co.

³ Administrador Financiero. Magíster en Administración con Énfasis en Negocios Internacionales. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al grupo de investigación GIMN. Correo electrónico: jrcaticab@ut.edu.co

propende por incluir un enfoque crítico de la educación superior, confrontándola con el estilo de cómo ésta es impartida por los profesores y a la vez, como es recibida por los estudiantes.

En este orden de ideas, el artículo se enmarca en mostrar el rol del profesor en el ambiente de aprendizaje y cómo asume su mediación pedagógica en el ejercicio docente, como también, exponer la percepción del estudiante frente a la transposición didáctica o estructuras cognitivas que se genera entre el profesor y el estudiante, con el fin de determinar el modelo pedagógico presente en los programas de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia, Universidad Surcolombiana, Universidad de Ibagué, Universidad Cooperativa y la Universidad del Tolima; adscritos al Capítulo Centro de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA).

Para tal propósito, se acudió a las bondades del enfoque mixto secuencial: cuantitativo, trascendiendo la información típica que admite la estadística descriptiva, acudiendo a la inferencia que permite realizar el análisis factorial; método representativo del análisis multivariado. Complementariamente, con el fin de realizar una triangulación metodológica, se tomó como referencia los hallazgos encontrados en los Proyectos Educativos de los Programas (PEP) de las unidades de análisis antes referidas y los referentes teóricos que gravitan alrededor del espíteme del modelo pedagógico, lo anterior a través de los círculos hermenéuticos. Luego se presenta una discusión cuya premisa señala que un profesor al ser una autoridad epistemológica, no únicamente debe estar preparado en su campo disciplinar, sino que debe desarrollar de manera continua las competencias pedagógicas que su rol de mediador cultural exige.

2. Metodología

Este artículo fue desarrollado desde el enfoque mixto secuencial, con el fin de deducir a través de patrones de tipo didáctico, cuáles son los lineamientos de modelo pedagógico implementados por los docentes de los programas de Administración de Empresas de las Universidades adscritas al Capítulo Centro de ASCOLFA en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando el paradigma cuantitativo, el alcance del estudio es exploratorio, descriptivo y correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La gradación del nivel de asociatividad entre variables puede tomar signo negativo o positivo (Tabla 1).

Tabla 1
Grado de asociatividad

| r= +-1 | Correlación perfecta |
|---------------|-----------------------------|
| 0,8 < r < 1 | Correlación muy alta |
| 0,6 < r < 0,8 | Correlación alta |
| 0,4 < r < 0,6 | Correlación moderada |
| 0,2 < r < 0,4 | Correlación baja |
| 0 < r < 0,2 | Correlación muy baja |
| r = 0 | Correlación nula |

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia, el método de investigación desarrollado fue el deductivo, analítico y de síntesis, donde las unidades muestrales fueron los estudiantes y docentes de los programas de Administración adscritos al Capítulo Centro de ASCOLFA (Colombia). Para tal fin, se aplicó un muestreo aleatorio simple proporcional, aplicando instrumentos debidamente validados. En la línea de Hernández et al. (2010) se decidió emplear la siguiente expresión matemática que responde a muestras finitas así:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{(N - 1) * e^2 + Z^2 * p * q}$$

En donde:

n = tamaño de la muestra.

N = población.

Z = valor estandarizado en la distribución normal (95%).

p = probabilidad de éxito (0.5).

q = probabilidad de fracaso (0.5).

e = margen de error permitido en la muestra (5%).

Aplicando la formula, se obtuvo una muestra de 307 estudiantes de un universo de 1.524. En cuanto al estamento profesoral, se tomó una muestra por conveniencia de 40 docentes de tiempo completo. (Tabla 2).

Tabla 2
Proporción de encuestas

| Programa | Profesores | % | Estudiantes | % |
|--------------------------------------|------------|------|-------------|------|
| Universidad Cooperativa de Colombia. | 8 | 20% | 88 | 29% |
| Universidad Surcolombiana. | 3 | 7% | 58 | 19% |
| Universidad de Ibagué. | 4 | 10% | 32 | 10% |
| Universidad de la Amazonia. | 7 | 18% | 56 | 18% |
| Universidad del Tolima. | 18 | 45% | 73 | 24% |
| TOTAL | 40 | 100% | 307 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al paradigma cualitativo, para el análisis de los PEP se acudió a Ricoeur (1981) que propone un proceso estructurado de interpretación basado en las ideas de Heidegger y Gadamer utilizando los círculos hermenéuticos de explicación (evaluación de la naturaleza interna del texto), comprensión (interpretación profunda del texto considerando su contexto) y apropiación (cambios realizados por el intérprete), (Bolis, Morioka, & Sznelwar, 2014).

3. Marco teórico

3.1. Modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos son fundamentales en el desarrollo de la educación, dado que estos trazan la ruta para alcanzar los resultados de aprendizaje que debe demostrar un profesional (Carty y Baker, 2014; Stephenson, 2017; Black, 2012); por otro lado, éstos se enfocan en la relación del estudiante y docente en un determinado ambiente de aprendizaje (Ortiz, 2013; Flórez, 2001). El modelo pedagógico propende por el desarrollo de un pensamiento crítico que permita sustentar la forma en que se lleva a cabo la interacción de la enseñanza y el aprendizaje. En razón de lo anterior, existe una clasificación de modelos pedagógicos, enmarcados en teorías y corrientes, en torno a tres alternativas conceptualizadas históricamente en la literatura, a saber: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante (De Zubiría, 2010).

El heteroestructurante, se configura en torno a los resultados que se generan en los individuos, donde el docente actúa como garante y formador de la conducta sobre los estudiantes (De Zubiría Samper, 2011). Las teorías autoestructurantes se centran en el estudiante, reconociendo sus características personales, matices y acepciones, además de ser él el epicentro de la transposición didáctica Schunk, (2012), citado por Gómez, Monroy y Bonilla (2019).

De otra parte, el modelo dialogante se constituye en una alternativa que propende por el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico del estudiante, trabajando espacios académicos y evaluando en la trayectoria de las

dimensiones humanas a partir de estrategias interestructurantes, reivindicando el rol activo tanto del docente como del estudiante (De Zubiría, 2011). Acorde con lo planteado, el conocimiento se construye por fuera del ambiente de interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debe ser reconstruido de manera activa e interestructurada, apalancado a partir del diálogo suscitado entre el estudiante, el saber y el docente. Así que un modelo dialogante debe contemplar las dimensiones humanas y el compromiso de la comunidad educativa de potencializar cada una de ellas, a saber: el pensamiento, el afecto, la sociabilidad, los sentimientos y la praxis (De Zubiría y otros, 2006). En definitiva, los profesores se constituyen en los actores estratégicos de enlace frente a la dimensión cognitiva de los discentes (Mejía, Parra y Catica, 2019) y, por consiguiente, el propósito no es solo transmitir conocimientos, sino desarrollar en el estudiante sus dimensiones humanas, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado.

3.2. Perspectivas didácticas que definen al modelo pedagógico

Para Castillo y Cabrerizo (2005), los modelos didácticos son una representación de la realidad, de la cual se sirven los docentes para configurar y estructurar la práctica educativa, conjugando la teoría con la praxis de forma abierta, adaptable y modificable. Mejía, Parra y Catica (2019) señalan que los modelos didácticos tienen que ser dinámicos, construidos, implementados en contexto, además, deben ser flexibles y abiertos. Acudiendo a De Zubiría (2010), plantea tres matices dentro de las didácticas contemporáneas como es el funcional, estructural y existencial.

La didáctica funcional, sirve para crear espacios de diálogo, de tolerancia que activa la dimensión cognoscitiva, la comunicación y la toma de decisiones del trabajo colectivo (Arancibia, Herrera y Strasser, 2005), también están centrada en el aprendizaje, en el ejercicio investigativo y reflexivo que sistemáticamente siguen los discentes para dar respuesta a un problema planteado por el docente (Molina–García, Pedraza-Antón, 2013). En este sentido, Barrows y Tamblyn (2012) lo definen como el aprendizaje procedente del proceso de trabajar hacia el conocimiento del problema, que busca activar el conocimiento previo, identificando problemas colaterales, subyacentes a dicha situación desde diferentes aristas. En la línea de Bustamante, Aliaga y Torres (2012), este tipo de didácticas son una alternativa divergente, con una base constructivista de aprendizaje, en las cuales el punto de partida es un problema o imagen de futuro del ámbito profesional del estudiante, ideal para simular una toma de decisiones asertiva.

Bejarano et al., (2008), manifiestan que las didácticas funcionales, como es el caso del Aprendizaje Basado en problemas-ABP, se irgue como un método que activa el aprendizaje integrado y que a la vez conjuga el qué con el cómo y el para qué se aprende. Para Bustamante, Aliaga y Torres (2012), las didácticas en comento son una alternativa divergente, en virtud de contar con una base constructivista de aprendizaje. Así mismo, se debe resaltar que las didácticas aludidas están centradas en el aprendizaje, en el ejercicio investigativo y reflexivo que sistemáticamente siguen los discentes para dar respuesta a un problema planteado por el docente (Molina–García, Pedraza-Antón, 2013).

Las didácticas estructurales se apalancan en saberes, esquemas mentales y en competencias instrumentales, divididas en dos alternativas, una cognitiva; y otra, cognitiva que a la vez es afectiva. Las primeras, se elaboran con base en el aprendizaje significativo, la pedagogía problémica y el cambio axiológico. Ausubel (2002), señala que es tipo de didácticas obedecen a un proceso relacionado con un nuevo conocimiento, articulado con la estructura cognitiva cuando se aprende de manera no literal.

Por otro lado, Moreira (2000) explica que no se trata de una unión asilada, sino que, en este proceso de nuevos contenidos, estos adquieren significado para el discente cuando se convierten en factores de ruptura o en agentes de transformación de la estructura cognitiva en la cual influye el nuevo conocimiento; por lo tanto, estas didácticas dotan de significado a un nuevo contenido siempre y cuando interactúen con el estudiante con

conceptos inclusivos, claros y disponibles en su mente. Las didácticas afectivas, son diseñadas en el contorno de la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual.

Finalmente, en cuanto a la didáctica existencial, De Zubiría (2003) aduce que el propósito de esta es problematizar el conocimiento y la cultura, en la línea de desarrollar instrumentos mentales y sistemas operacionales. Parafraseando a Jean Piaget, citado por De Zubiría (2007), concluye que las emociones instauran las metas, en tanto que las cogniciones y el aprendizaje proporcionan los medios para alcanzarlas. En Administración de Empresas, por antonomasia, las didácticas afectivas incluyen desarrollar competencias relacionadas con la inteligencia emocional: aptitud personal, autoconocimiento, autorregulación, motivación, aptitud social, empatía y habilidades sociales, partiendo del conocimiento que cada individuo puede hacer de sí mismo (Goleman, 2011).

3.3. El saber pedagógico de los docentes universitarios

Es incuestionable la relación directa entre formación pedagógica del docente y el desempeño académico de los estudiantes. Al respecto existen investigaciones concluyentes que evidencian que los discentes que son orientados por maestros que tienen formación docente obtienen promedios de desempeño más altos (Arenas y Fernández, 2009). En esta esfera, es pertinente traer a colación las implicaciones de la profesionalización del profesor, de tal forma que al margen de la formación base de pregrado, pueda hacer de la docencia universitaria una actividad profesional con alto desempeño. Lo anterior permite afirmar que las universidades requieren profesionales de la docencia que superen el raciocinio disciplinar para conjugarlo con el saber pedagógico y didáctico.

Lo dicho hasta aquí supone que una de las cualidades definitorias de un profesor son sus competencias pedagógicas. En definitiva, aunque en los planes de formación docente las universidades han trasegado un trecho importante en la capacitación pedagógica de los profesores, queda mucho por hacer para que los programas académicos objeto de análisis, y las instituciones en general, se beneficien de la relación existente entre calidad del mediador cultural, la experiencia en los ambientes de aprendizaje, los enfoques pedagógicos adoptados por los profesores y la interacción entre docencia, extensión e investigación (Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggalí, 2014).

4. Resultados

Desde el proceso de manejo de la información obtenida en el ejercicio de trabajo de campo, se llega a los resultados que se relacionan a continuación.

4.1. Lineamientos pedagógicos identificados desde la dimensión didáctica: resultados de una percepción

La apropiación de la didáctica por parte de los docentes no es más que el reflejo del proceso dinámico, integrado y plural, en donde confluye la disciplina y sus constructos Chehaybar y Kuri (2007), resaltando que el desarrollo de la educación está en función de la formación, de las competencias pedagógicas y por lo tanto humanas del docente. Además, Zabalza (2007), argumenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje están ligados a la didáctica, la cual se refiere al campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que gravitan alrededor de los mismos.

Para el caso de la investigación realizada, el estudio multivariado tiene como fin estudiar de manera multidimensional los aspectos fundantes de la mediación pedagógica, correlacionando las didácticas y posteriormente las estrategias implementadas por los docentes, todas ellas en calidad de variables observables. (Tabla 3).

Tabla 3
Clasificación de didácticas y estrategias
según modelo pedagógico.

| Modelos Pedagógicos | Didácticas | Estrategias |
|----------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Autoestructurantes | Activas Interpersonales | Aprender a Aprender |
| | Activas Socigrupales | |
| | Activas Interpersonales | |
| Heteroestructurantes | Tradicional Memorística | Verticalismo Focalización |
| | Tradicional Receptivista | |
| Interestructurantes | Contemporáneas Estructurales | Conjunción para la Comprensión |
| | Contemporáneas Funcionales | |
| | Contemporáneas Existenciales | |

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión del análisis multivariado, la matriz factorial registró tres tipos de didácticas: contemporáneas, activas y tradicionales, que se resumen en seis factores, que se determinan a través del concepto de correlación múltiple obtenido en el análisis factorial. Se eligen los valores iguales o superiores a 0,6. (Tabla 4), a saber:

Se puede observar que las didácticas contemporáneas se correlacionan fuertemente con el factor uno, todas con signo positivo, El factor dos se observa que sigue existiendo una correlación fuerte y positiva con las didácticas contemporáneas, sin desconocer la presencia de las de corte tradicional (verticalismo). En el factor tres, menos notable en los resultados del análisis factorial, figura un grupo reducido de profesores que se inclinan por las didácticas activas. En el factor cuatro, emergen nuevamente las didácticas contemporáneas. En el factor cinco no se registran correlaciones significativas; y en el factor seis se destacan las didácticas tradicionales, prácticamente imperceptible. Así las cosas, se observa que en el primer factor, el más significativo por su alta incidencia de correlaciones, los docentes privilegian las didácticas contemporáneas. Con lo anterior, se deduce que los docentes en primera instancia, se inclinan por la interestructuración.

En la perspectiva de la anterior tabla, es menester aclarar que las didácticas activas son métodos autoestructurantes cuyo propósito es educar por la vida y para la vida, para que los individuos puedan responder a la inercia estructural y a la dinámica coyuntural, comprometiéndose para la construcción de cambios significativos en el objeto de transformación. Al respecto, Soler (2000) señala que el docente debe propiciar un diálogo amplio focalizado en su bienestar. En esta línea, Mejía, Parra y Catica (2019) agregan que el papel del estudiante es el de aprender haciendo, se identifica por ser un sujeto afiliativo y autónomo.

De otra parte, la didáctica tradicional, acoge el método heteroestructurante, donde el profesor posee los conocimientos que va a “dictar” y su propósito es la transmisión del saber académico; se focaliza en los programas y tiene como prioridad la reproducción fiel de la información que ofrece el docente, quien tiene un rol directivo e imparte sus enseñanzas siguiendo directrices institucionales. En este ámbito, en el discente impera la memoria, es receptivo y por consiguiente pasivo; atiende en silencio, permanece en el aula y observa la labor del maestro; su cuestionamiento se limita a las explicaciones del profesor (De Zubiría, 2003).

Tabla 4

Matriz de carga de factores para didácticas utilizadas por los docentes

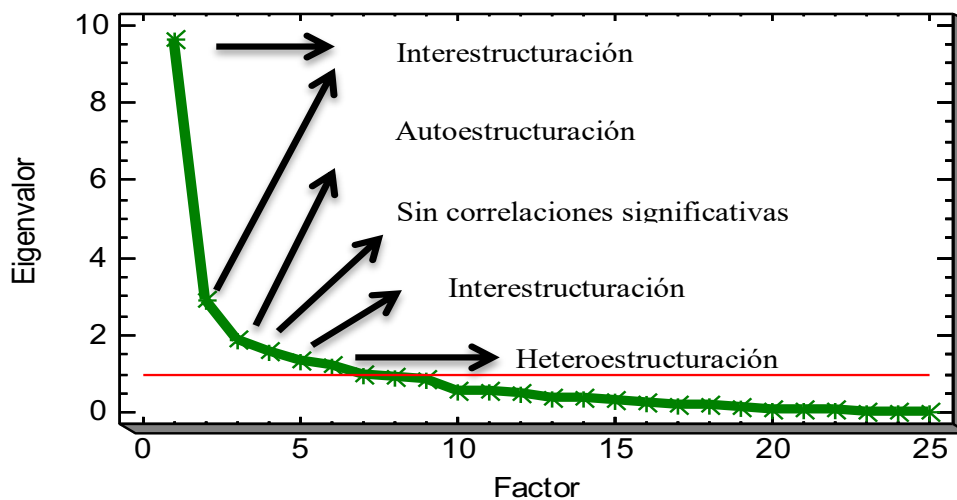
| | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 | Factor6 |
|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|-----------------|
| Didácticas Activas | 0,15988 | 0,0621314 | 0,604132 | -0,0227907 | 0,197345 | -0,369592 |
| | 0,16503 | -0,0489802 | 0,879247 | -0,033021 | -0,0468363 | 0,0168054 |
| | 0,271023 | 0,351844 | 0,716996 | 0,0610127 | 0,0995315 | 0,264576 |
| | 0,223715 | 0,360082 | <u>0,630139</u> | 0,0355247 | -0,111794 | 0,198612 |
| Didáctica Tradicional | 0,0631282 | 0,616911 | 0,235431 | 0,2079 | -0,0340026 | -0,0899276 |
| | -0,0368721 | -0,154037 | 0,154011 | 0,0864575 | 0,151482 | 0,860445 |
| Contemporánea Didáctica | 0,228078 | 0,834363 | 0,177373 | -0,115959 | 0,194861 | -0,0795669 |
| | 0,427807 | 0,411171 | -0,0883183 | 0,191192 | -0,0530311 | 0,554936 |
| | 0,76415 | 0,234312 | 0,0520675 | -0,0823352 | 0,104549 | 0,0522959 |
| | 0,532671 | <u>0,62404</u> | 0,124783 | -0,126328 | 0,206263 | 0,136674 |
| | 0,767943 | 0,15688 | 0,169938 | 0,0471072 | 0,375415 | 0,223533 |
| | 0,804948 | -0,0402307 | 0,0625398 | 0,110412 | 0,361178 | 0,113824 |
| | <u>0,706468</u> | 0,0285113 | 0,142151 | 0,146505 | -0,132166 | -0,0848525 |
| | 0,759903 | 0,324439 | 0,196669 | 0,350126 | -0,126515 | -0,0083505 |
| 0,0745789 | 0,0941897 | 0,312154 | 0,10472 | 0,845103 | 0,0975144 | |

Fuente: Elaboración propia

A manera de síntesis, el panorama de las didácticas desde la opinión de los profesores, si bien se las puede explicar desde seis factores, en esencia se encuentran representados en los tres primeros. El esquema de sedimentación, derivado del análisis factorial, según los datos de la tabla 4, ordena los valores propios desde el más significativo hasta el menos relevante. Se puede observar que se privilegia la pedagogía dialogante. Distantes se ubica la pedagogía autoestructurante y totalmente relegada, se sitúa la heteroestructurante. (Gráfico 1).

Gráfico 1

Didácticas predominantes según docentes en la perspectiva del modelo pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Con el mismo tratamiento estadístico, correlación múltiple del análisis factorial, se estudió las estrategias didácticas implementadas por los docentes, las cuales no están en consonancia con el modelo didáctico estudiado. A continuación, se clasifican dichas estrategias y su relación con los modelos pedagógicos a saber:

Verticalismo y focalización de contenidos: heteroestructuración.

Aprendizaje y participación del estudiante: autoestructuración.

Conjunción y reestructuración del sistema (enseñanza y aprendizaje): interestructuración.

Como resultado se encontró tres factores: en el primero, los docentes prefieren las estrategias orientadas a la interestructuración, sin desligarse del constructivismo ni de la pedagogía tradicional, es un esquema posiblemente ecléctico; en el segundo, se relacionan con la heteroestructuración; y en el tercero, se encuentran asociadas con la autoestructuración. (Tabla 5).

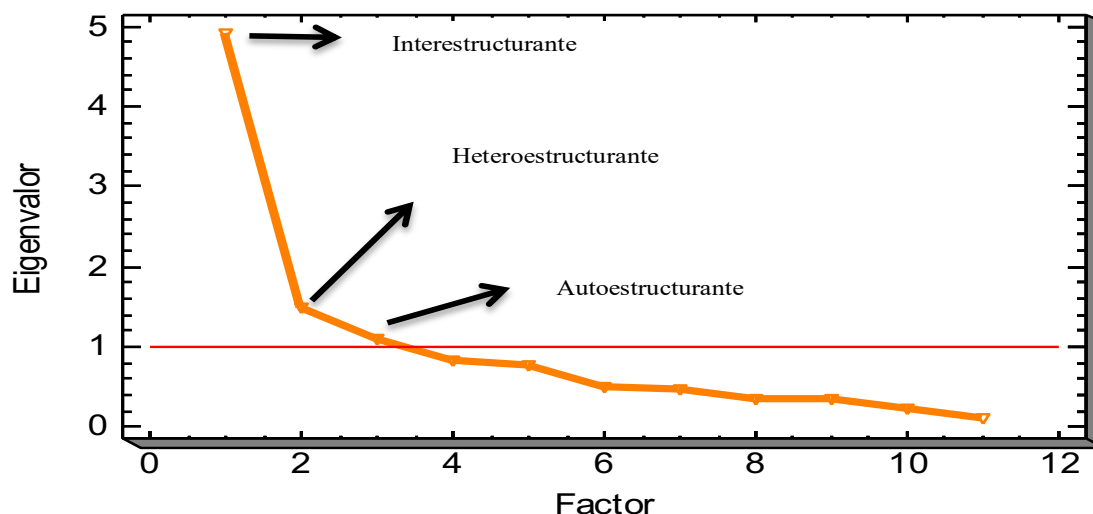
Tabla 5
Matriz de carga de factores para estrategias didácticas utilizadas por los docentes

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|---|------------------------|------------------------|------------------------|
| Verticalismo, Focalización de contenidos. | 0,387999 | <u>0,707479</u> | 0,0872037 |
| Verticalismo, Focalización de contenidos. | <u>0,693819</u> | 0,522302 | -0,0839929 |
| Verticalismo, Focalización de contenidos. | -0,0303842 | <u>0,882012</u> | -0,0046383 |
| Verticalismo, Focalización de contenidos. | 0,135215 | 0,548434 | 0,560083 |
| Aprender, participación del estudiante. | 0,120382 | -0,0627268 | <u>0,875361</u> |
| Aprender, participación del estudiante. | 0,420712 | 0,127828 | <u>0,661398</u> |
| Aprender, participación del estudiante. | <u>0,777881</u> | 0,130605 | 0,428285 |
| Aprender, participación del estudiante. | 0,4694 | 0,352109 | 0,295449 |
| Conjunción, Reestructuración del sistema. | 0,59741 | 0,37401 | 0,316596 |
| Conjunción, Reestructuración del sistema. | <u>0,755696</u> | 0,139789 | 0,12697 |
| Conjunción, Reestructuración del sistema. | <u>0,852383</u> | -0,0623962 | 0,208028 |

Fuente: Elaboración propia

A manera de sinopsis, se presenta una situación en la cual los docentes utilizan estrategias de los tres modelos pedagógicos. El gráfico que representa tres variables latentes según los factores de la tabla anterior, ubicados según su índice de importancia relativa. En la parte superior se muestra un enfoque interestructurante que posiblemente sea un enfoque ecléctico. Contrario a lo encontrado en el análisis de las didácticas, aquí priman las alternativas dialogantes, Factor 1, luego las heteroestructurantes, Factor 2; por último, las autoestructurantes. Factor 3. (Gráfico 2).

Gráfico 2
Sedimentación para estrategias didácticas aplicadas por docentes



Fuente: Elaboración propia

4.2. Didácticas y estrategias pedagógicas en el proceso de aprendizaje según la percepción de estudiantes

El objetivo de este análisis es presentar la percepción que tienen los discentes de los programas académicos en estudio, sobre la forma como los docentes implementan la mediación pedagógica, y por ende la transposición didáctica desde el alcance de los modelos pedagógicos mencionados en líneas anteriores. Desde la lógica univariada, se encontró que los lineamientos de modelo pedagógico predominante se relaciona con las didácticas activas, le siguen las tradicionales y, por último, se orientan por las contemporáneas, con una calificación promedio de 5.43, 5.15 y 4.73, respectivamente, en una escala de Likert de 1 a 7, de ahí que la calificación promedio es 4. Con lo anterior se concluye que, desde la medida de tendencia central elegida, los estudiantes identifican la implementación de los mismos lineamientos pedagógicos que los observados por los profesores (5.7, 6.1 Y 5.1), aunque como se observa, con una menor calificación.

4.3. Análisis factorial de los lineamientos de modelo pedagógico desde la percepción discente

El estudio multivariado se realizó para contrastar los resultados obtenidos en la consulta a estudiantes, con el fin de identificar y llevar a la discusión las coincidencias o discrepancias relacionadas con las percepciones sobre los lineamientos del modelo pedagógico de los dos estamentos relacionados. Dicho de otra manera, el propósito es determinar si los docentes son vistos por los estudiantes como expositores del conocimiento o conductores y facilitadores del aprendizaje; y si los discentes son catalogados como espectadores pasivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje o actores participativos y críticos en la construcción dialogal del conocimiento.

En los resultados, se observa la presencia de los tres modelos pedagógicos en estudio, aunque con menor dispersión que en el segmento de profesores. En el factor uno, prevalece la interestructuración, con las didácticas contemporáneas. El factor dos, aunque con menor relevancia que el primero, se observa una correlación dominante en las didácticas activas (0,78) y las didácticas tradicionales (0,76). (Tabla 6).

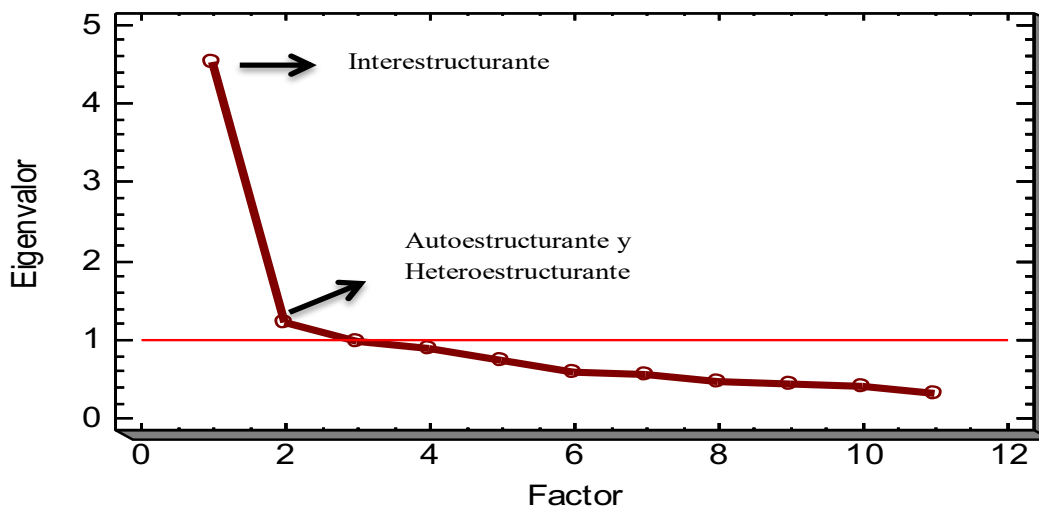
Tabla 6
Matriz de carga de factores para didácticas utilizadas por los docentes según la percepción de los discentes.

| | Factor1 | Factor2 |
|--------------------------|------------------------|------------------------|
| Didáctica contemporánea. | <u>0,744387</u> | 0,0501657 |
| Didáctica contemporánea. | 0,610891 | 0,336990 |
| Didáctica contemporánea. | <u>0,768917</u> | 0,198533 |
| Didáctica contemporánea. | 0,572915 | 0,190022 |
| Didáctica contemporánea. | 0,699404 | 0,145049 |
| Didáctica contemporánea. | 0,627085 | 0,309444 |
| Didáctica activa. | 0,573314 | 0,452072 |
| Didáctica activa. | 0,268248 | 0,671523 |
| Didáctica activa. | 0,276630 | <u>0,787826</u> |
| Didáctica tradicional. | 0,087075 | <u>0,764787</u> |
| Didáctica tradicional. | 0,146216 | 0,542639 |

Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente, abreviando los resultados del análisis multivariado se aprecian dos (2) factores: el primero, según los estudiantes, se evidencia que los docentes se inclinan por el enfoque pedagógico interestructurante. Distante, el segundo señala que los estudiantes reconocen la implementación de las didácticas activas como expresión de autoestructuración y las didácticas tradicionales. (Gráfico 3).

Gráfico 3
Didácticas predominantes según discentes en la perspectiva del modelo pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Con un método de análisis similar, se estudiaron las estrategias didácticas percibidas por los estudiantes, dispuestas de igual manera que para el estamento docente. La tabla 7 muestra en el primer factor, que los estudiantes perciben que los profesores implementan estrategias interestructurante (0,78) y autoestructurante (0,74). En el segundo factor, menos relevante, se encuentra un segundo grupo de estudiantes que dicen distinguir una orientación proclive a la heteroestructuración (0.74 y 0,76).

Tabla 7

Matriz de carga de factores para estrategias utilizadas por los docentes según la percepción de los discentes

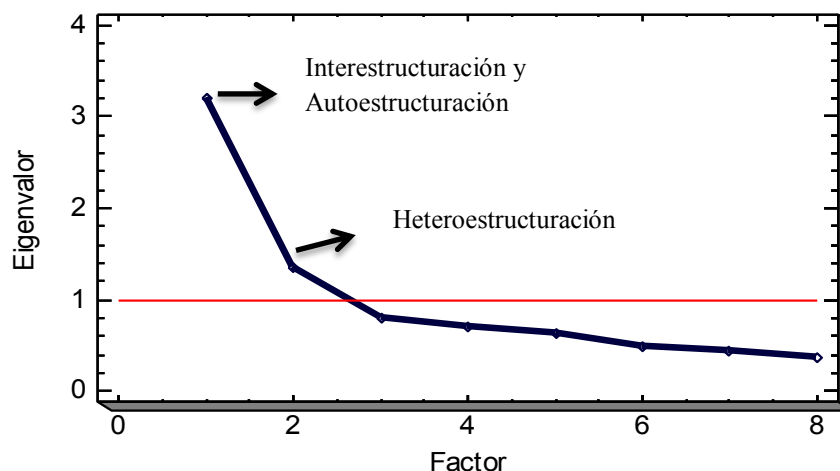
| | Factor1 | Factor2 |
|---|------------------------|------------------------|
| Verticalismo, focalización de contenidos. | 0,0220303 | <u>0,746431</u> |
| Verticalismo, focalización de contenidos. | 0,258401 | <u>0,761505</u> |
| Verticalismo, focalización de contenidos. | 0,135495 | 0,737983 |
| Aprender, participación del estudiante. | <u>0,747634</u> | 0,100737 |
| Aprender, participación del estudiante. | 0,715384 | 0,135087 |
| Conjunción, restructuración del sistema. | 0,713954 | 0,131305 |
| Conjunción, restructuración del sistema. | 0,722927 | 0,097599 |
| Conjunción, restructuración del sistema. | <u>0,78279</u> | 0,154672 |

Fuente: Elaboración propia

En este orden de ideas, se evidencia que en el primer factor los docentes utilizan las estrategias de conjunción, restructuración del sistema y aprender desde la participación del estudiante, y en el segundo factor, menos preponderante, se encuentran las estrategias de verticalismo y focalización de contenidos. (Gráfico 4).

Gráfico 4

Sedimentación de factores para estrategias didácticas aplicadas por docentes según estudiantes.

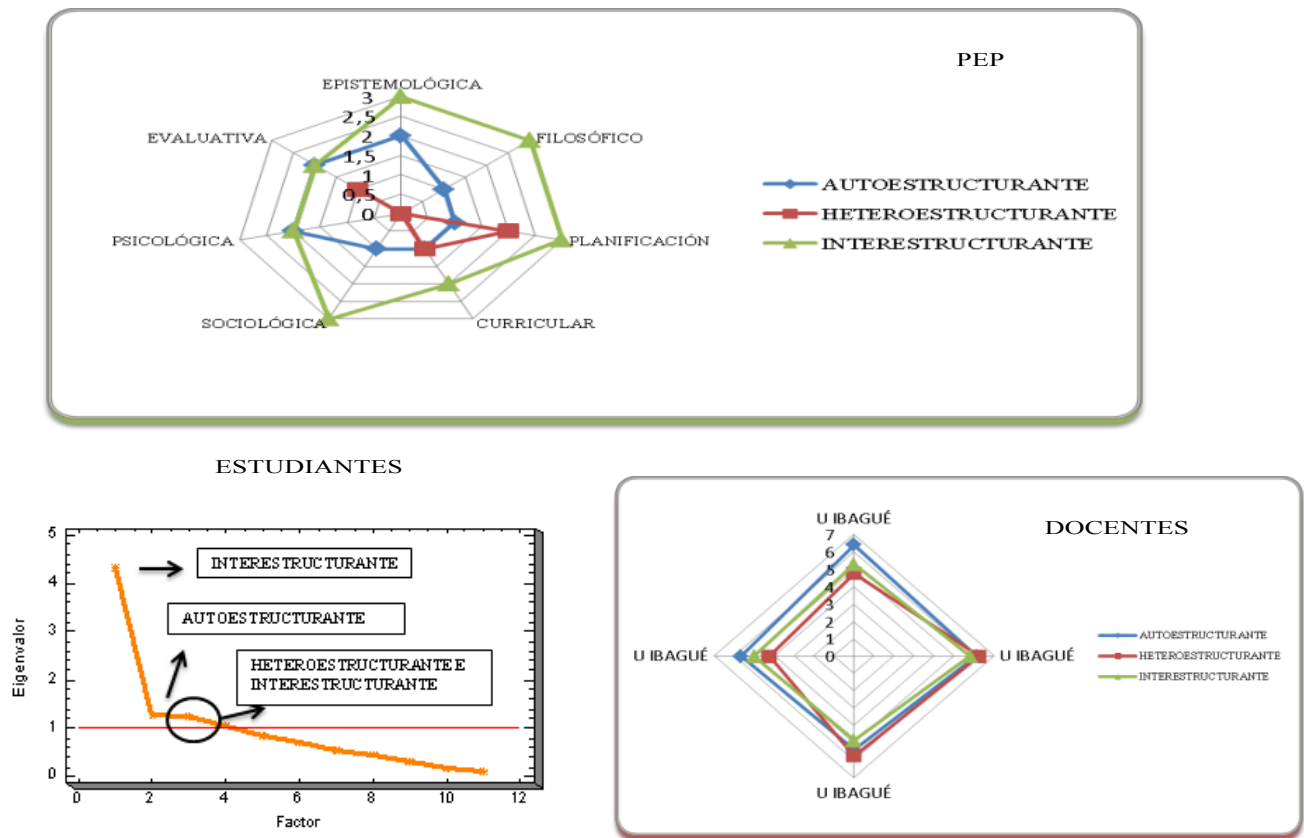


Fuente: Elaboración propia

4.4. Síntesis factorial de los lineamientos de modelo pedagógico discriminado por programa

En el caso del Programa de Administración Financiera de la Universidad de Ibagué, se observa que en el PEP sobresale un segmento con lineamientos interrestructurante, seguido de un espacio importante de orientación autoestructurante, quedando relegado un pequeño segmento del heteroestructurante. (Figura 1).

Figura 1
Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas Universidad de Ibagué



Fuente: Elaboración propia de los autores.

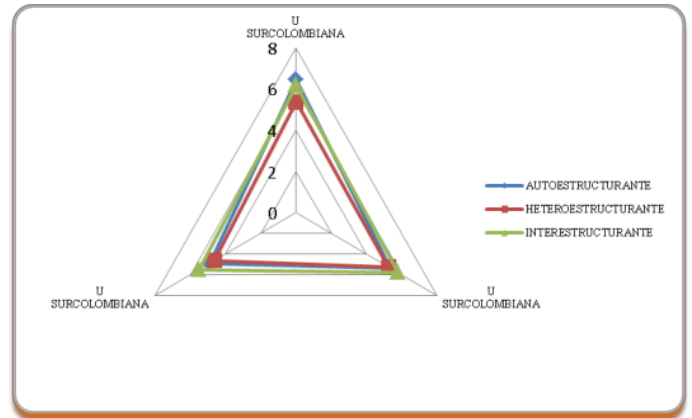
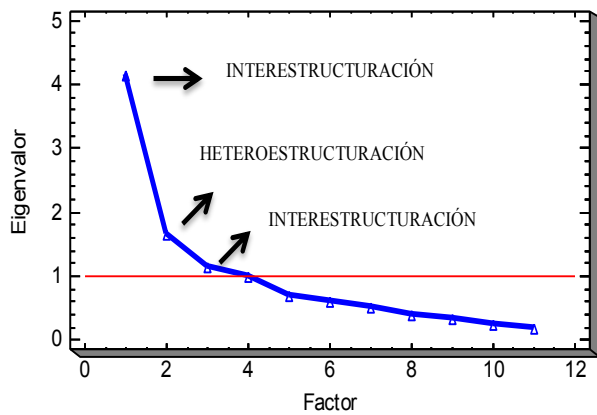
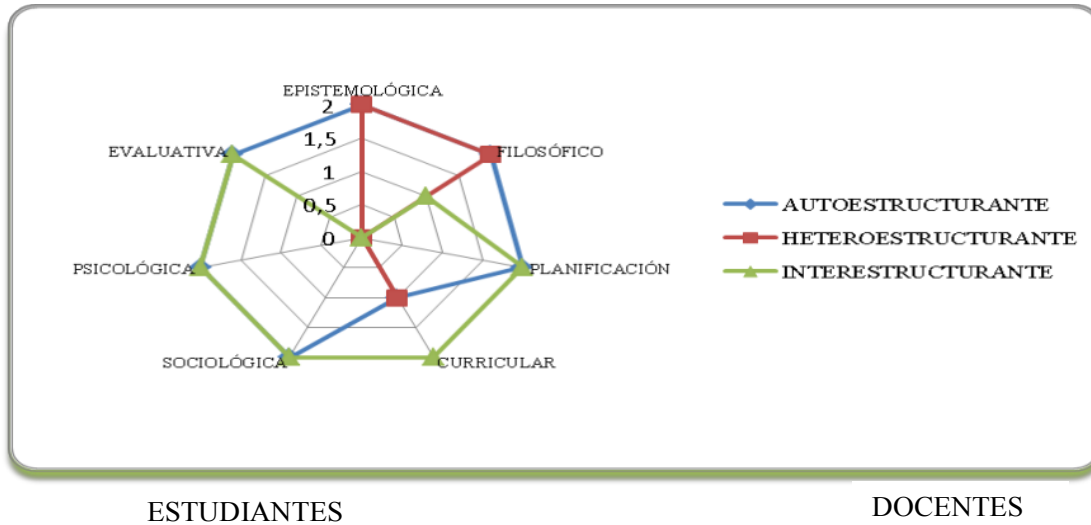
La anterior visión es muy similar a la percepción de los estudiantes. Ahora bien, contrastando los datos resultantes de la percepción de los docentes, es evidente que asumen una interpretación diferente a los escenarios que se dibujan en el PEP y en la opinión de los estudiantes, ya que ellos consideran que la autoestructuración es el lineamiento de modelo pedagógico preponderante en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual no quiere decir que no se reconozca la presencia de espacios interestructurantes y heteroestructurantes, siendo estos últimos los más reducidos.

Con respecto al Programa de Administración de Empresas de la Universidad Surcolombiana, se evidencia en el PEP que el fragmento interestructurante es el más visible, seguido de un área importante de corte autoestructurante. También se observa un pequeño espacio heteroestructurante. (Figura 2).

La anterior posición se alinea con la percepción de los profesores, en razón que se destaca la interestructuración. No obstante, contrario a los hallazgos del PEP, no existen distancias significativas entre los tres lineamientos de modelo pedagógico. De otra parte, verificando los hallazgos desde la postura de los discentes, estos expresan que existe lineamientos de modelo interestructurante y heteroestructurante, para ellos la autoestructuración es nula.

Para el caso del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia, sobresale la interestructuración seguido de la autoestructuración. El espacio de la heteroestructuración se reduce; es decir, se otorga mayor preponderancia a los otros dos modelos. (Figura 3).

Figura 2
 Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas Universidad Surcolombiana



Fuente: Elaboración propia de los autores

La anterior observación no es análoga con la opinión de los profesores, ya que ellos opinan que en su transposición didáctica sobresale prácticamente en similares proporciones las tres alternativas de modelo pedagógico. Desde otro punto de vista, los estudiantes identifican que impera la autoestructuración con ciertos espacios de interestructuración, sin desconocer el espacio que ocupa la heteroestructuración.

En relación al Programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia, se encontró que en el PEP domina el segmento autoestructurante, seguido de un espacio importante de orientación interestructurante, quedando postergado en un pequeño segmento el heteroestructurante. (Figura 4).

Figura 3
 Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas Universidad de la Amazonia

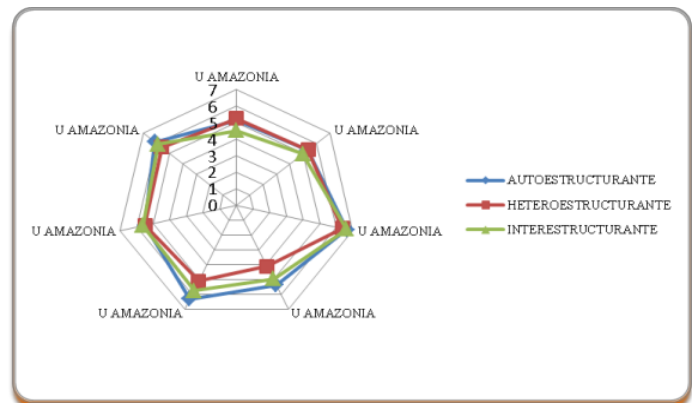
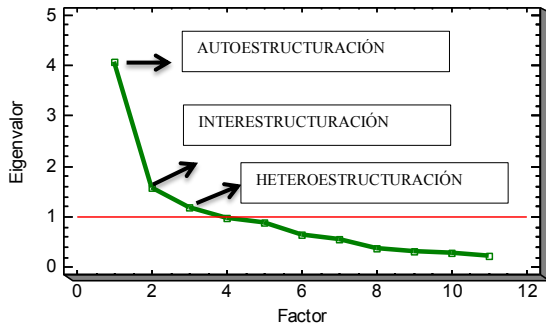
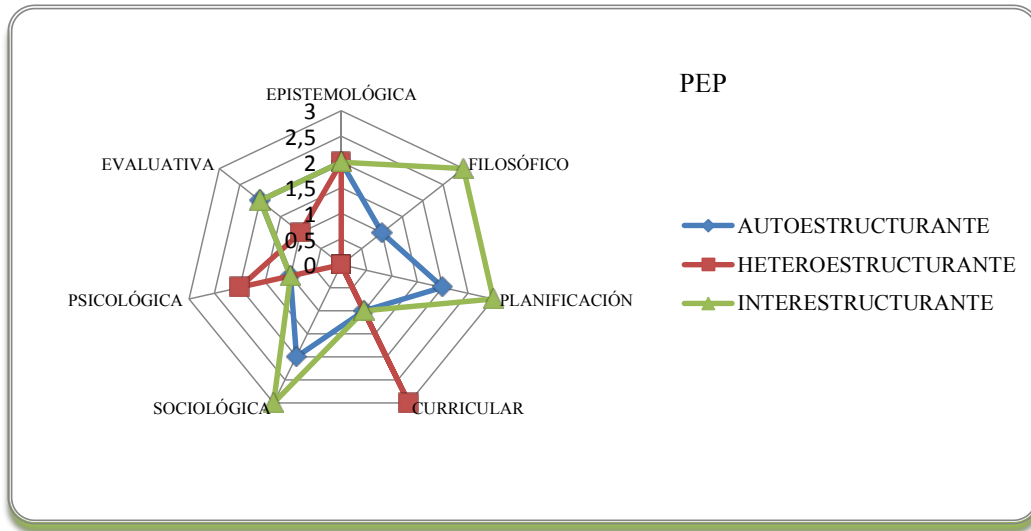
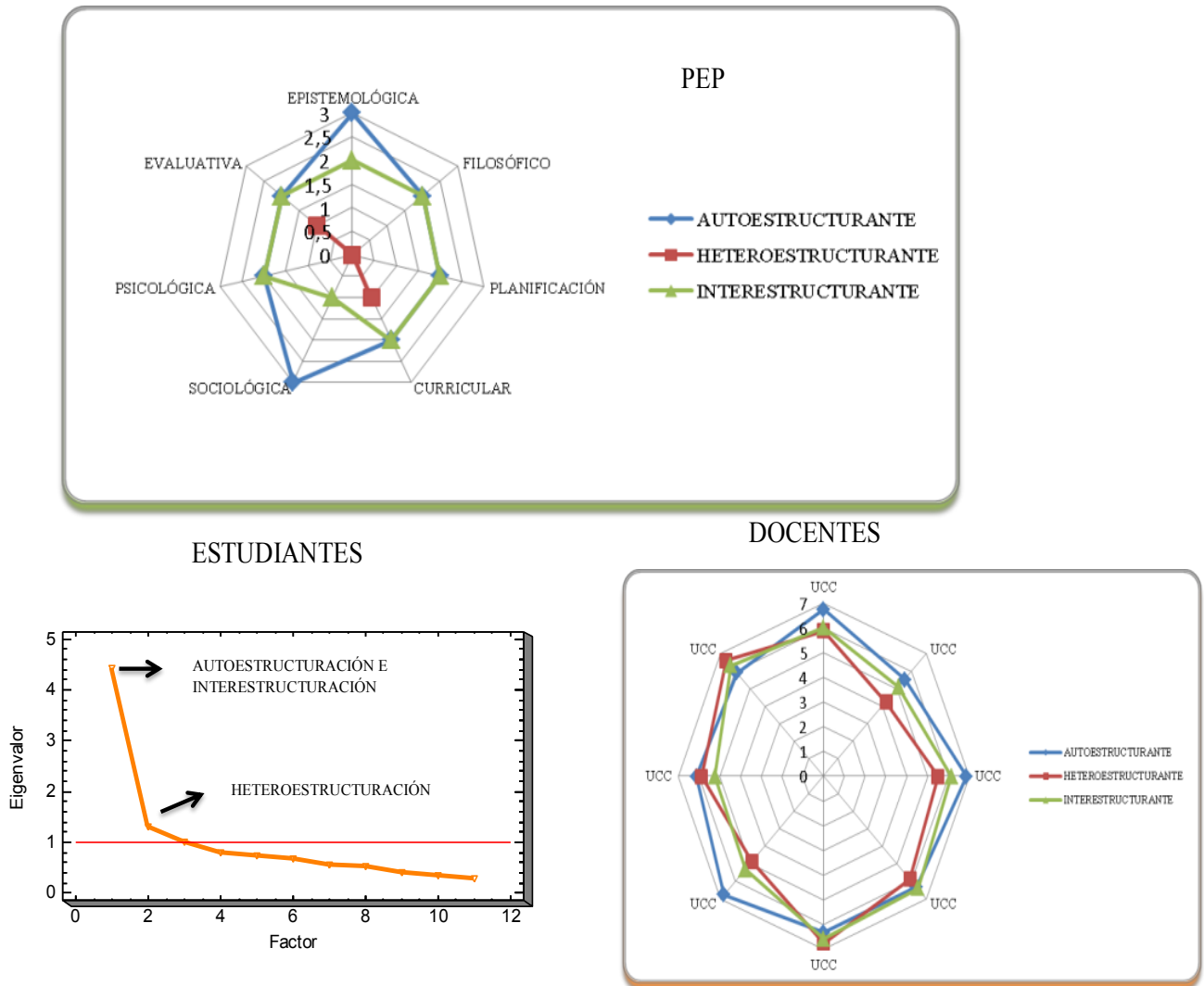


Figura 4

Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas Universidad Cooperativa de Colombia



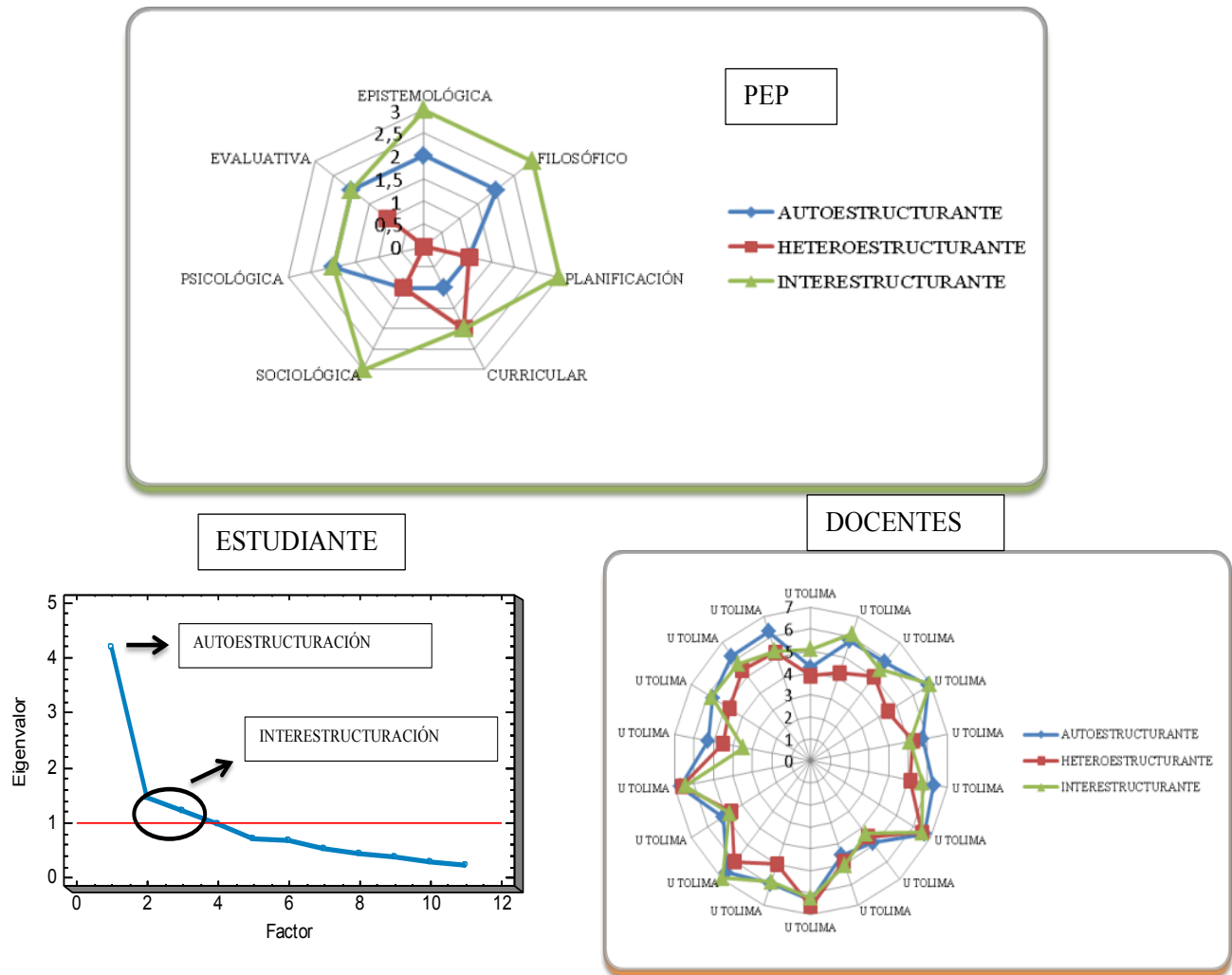
Fuente: Elaboración propia de los autores

Los profesores opinan que en su transposición didáctica aparece en similares proporciones las tres alternativas de modelo pedagógico, sobresaliendo la autoestructuración. Verificando los hallazgos desde la postura de los discentes, estos expresan que existen lineamientos del modelo autoestructurante e interestructurante. No obstante, se reconoce que la heteroestructuración también influye.

Finalmente, en el Programa de Administración de Empresas Universidad del Tolima se evidenció que, en el PEP predomina lineamientos de corte interestructurante, seguido de un espacio relevante de autoestructuración y en un segmento reducido la heteroestructuración. (Figura 5)

Figura 5

Discrepancias en las perspectivas del modelo pedagógico en el programa de Administración de Empresas Universidad del Tolima.



Fuente: Elaboración propia de los autores.

Las anteriores observaciones difieren sustancialmente a la percepción de los docentes, en el sentido que éstos reconocen la importancia de la heteroestructuración. En el caso de los estudiantes, en la percepción de este estamento no existen rasgos del modelo heteroestructurante.

4.5. Discusión

Los lineamientos del modelo pedagógico se fundamentan en referentes didácticos en razón a que permite identificar cómo operan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la transposición de un saber, ya que la relación didáctica y el modelo pedagógico es válido toda vez que encierran intrínsecamente ciertos interrogantes como a quién, para qué, qué, cuándo, cómo se enseña y se evalúa (Flórez, 2001, Carty y Baker, 2014; Ortiz, 2013, Stephenson, 2017; Black, 2012).

Los lineamientos del modelo heteroestructurante se identifican por tener matices propios del verticalismo y reproducción, donde el rol del profesor es transmisionista que hace repetir y corregir; y del estudiante que imita y copia; la mediación pedagógica se refleja de manera acumulativa, lineal y continua (De Zubiría, 2011). Las didácticas se expresan como un acto de autoridad en donde todo aprendizaje debe habitar exclusivamente en la

memoria, con un convencimiento que la transposición didáctica no tiene como epicentro los ambientes propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje

De otra parte, las didácticas dispuestas a evidenciar el modelo autoestructurante, parten de la premisa que el conocimiento no es una réplica de la realidad sino una construcción del estudiante; los cuestionamientos que orientan los hallazgos aluden esquemas que permiten inferir la relación transposición didáctica y experiencia significativa, la construcción individual de la realidad, pretendiendo establecer si en la mediación pedagógica prevalecen los hechos o las interpretaciones (Schunk, 2012), citado por Gómez, Monroy y Bonilla (2019). En este sentido, las didácticas activas dispuestas a identificar los lineamientos autoestructurantes parten del concepto que el aprendizaje es una construcción idiosincrásica, es decir, interna al sujeto y al ambiente de aprendizaje, en un escenario en donde las construcciones previas o preconceptos inciden de forma determinante en los nuevos aprendizajes.

Las didácticas que se relacionan con el modelo autoestructurante se conjugan con las estrategias proclives al descubrimiento, en una relación directa con la dinámica e interés del estudiante. Se orientan a partir del aprendizaje significativo, evidenciando que los nuevos aprendizajes se vinculan de forma clara y estable con los conocimientos previos, de tal forma que se logra deducir si en el concepto previamente formado media una actitud positiva (De Zubiría Samper, 2011).

En cuanto a las didácticas, dentro del modelo interestructurante, estas se enfocan en el desarrollo de las dimensiones humanas supeditando al aprendizaje. Estos cursos alternativos de acción se evidencian cuando la opinión de cada uno de los estamentos consultados se orienta con criterios de integralidad, además del desarrollo interpretativo, argumentativo y propositivo por parte del estudiante. Es decir, son didácticas que no solo hacen énfasis en el aprendizaje sino en el desarrollo praxiológico, cognitivo y actitudinal. Son esquemas de trasposición didáctica que privilegian el pensamiento, el afecto y la acción, en un escenario de humanización del profesor y del estudiante, para que sean más competitivos y afectivos (De Zubiría y otros, 2006).

Las didácticas dialogantes permiten evidenciar la importancia del papel activo del estudiante y del docente en esquemas de reflexión colectiva, de interacción problémica, cognitiva, significativa, axiológica, conceptual y afectiva. Para algunos investigadores, es de gran relevancia la relación directa que debe existir entre la formación pedagógica del docente y el desempeño académico de los estudiantes (Arenas & Fernández, 2009). Del mismo modo, es pertinente las implicaciones de la profesionalización del docente, de tal forma que al margen de la formación base de pregrado, pueda hacer de la docencia universitaria una actividad profesional con alto desempeño.

Es necesario precisar que, aunque las universidades han avanzado en la formación de los docentes en el campo de la pedagogía, sigue existiendo grandes vacíos, dado que no se profundiza en modelos pedagógico, PEP, docencia, investigación y didácticas. Esto, incita a que los directivos de los programas objetos de estudio se focalicen en dar diplomados muchos más concretos con miras a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los ambientes de aprendizaje (Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggali, 2014).

Según el análisis factorial se identificó cierta predominancia del modelo interestructurante, considerando que las respuestas de los profesores permiten sintetizar que existe cierta focalización al desarrollo más que en el aprendizaje, maximizando la integralidad cognitiva, praxiológica y actitudinal. Aunque distante, se observa que existe cierta incidencia del modelo autoestructurante, indicando que los roles del docente y del discente se invierten, con respecto al heteroestructurante.

Se encontró, según las opiniones de los estudiantes, que los profesores con su mediación soslayan el papel fundamental de la mediación cultural. Estas observaciones se relacionan con la posibilidad que reconocen algunos de los estudiantes de acceder a los contenidos de forma experiencial y vivencial. Lo dicho hasta aquí

supone que el aprendizaje emerge de la propia experiencia. Las didácticas que se correlacionan con mayor preponderancia pertenecen tanto a la escuela activa y por ende al constructivismo, aunque con principios convergentes se diferencian en el enfoque que le otorgan a los propósitos, contenidos, secuencia, metodología y evaluación.

No se evidenció un modelo pedagógico totalmente predominante con respecto a los otros. No obstante, el modelo interestructurante es el que ostenta un mayor nivel de correlación. También es importante reseñar que el modelo dialogante guarda cierta proximidad con el autoestructurante. Cabe decir que los profesores en su mediación pedagógica comparten características del heteroestructurante. Los estudiantes reconocen la presencia del modelo autoestructurante, en donde se evidencian trazas de la escuela activa. En este espacio los docentes estimulan el análisis crítico y reflexivo del estudiante, se procura la metacognición y el pensamiento creativo, además se pueden identificar tópicos relacionados con la enseñanza problémica, el trabajo en equipo y la reflexión colectiva.

Finalizando la discusión, planteando la hipótesis de la presencia de un eclecticismo, la alternativa referenciada sería acertada si se cumple con el compromiso epistemológico, filosófico, curricular, didáctico, psicológico y sociológico que exige acogerse a un enfoque plurimetodológico, que evidentemente supera el raciocinio de entenderse como una opción pedagógica dispersa.

5. Conclusiones

Existen apreciaciones compartidas relacionadas con los lineamientos de modelo pedagógico. Se observa la influencia del estilo de enseñanza. Es decir, la forma como este desarrolla la actividad académica; sus alternativas didácticas y la forma como se relaciona con los estudiantes, que en términos generales constituye la imagen de su transposición didáctica. Desde el constructo del modelo pedagógico, son susceptibles de clasificarse en transición; los docentes presentan un estilo que combina el seguimiento de las pautas de los programas académicos a los que se inscriben, con la utilización de estrategias que pertenecen a enfoques diferentes.

El docente, aunque reconoce que si pone en práctica las estrategias del modelo que privilegia, también permiten inferir que admiten las oportunidades de mejora, en razón que en el análisis se observan diversos estilos que se contraponen. Se deduce que predomina un vínculo docente y estudiante que se limita al escenario del aula; se infiere que no trasciende, como tampoco favorece el trabajo en equipo con otros profesores en espacios académicos que a todas luces son complementarios desde la lógica de la interdisciplinariedad y flexibilidad.

Las posturas heteroestructurantes se ven supeditadas por posicionamientos autoestructurantes que transitan hacia la interestructuración, que propugna una transposición didáctica dialogante, que exige actuar en consecuencia con la estructura curricular, lo cual implica relegar la típica distribución lineal de los contenidos.

En la secuencialidad del análisis, al contrastar el PEP de los programas con el modelo o lineamientos pedagógicos, se encuentra que existe una distancia entre este y la metodología para implementar la trasposición didáctica. Se evidencia que prima el estilo particular del docente, independiente del modelo que el programa haya adoptado o al menos registrado en el PEP. La anterior conclusión se relaciona con el hecho de que se encuentran puntos de vista compartidos en los lineamientos del modelo pedagógico de las diferentes universidades; de ahí que no se evidencia ningún tipo de oposición entre el uso de didácticas que los docentes aseguran haber implementado en su mediación pedagógica, situación concurrente debido a que desde el episteme del modelo pedagógico los programas se encuentran en transición, con lineamientos dispersos, con profesores que combinan didácticas con estrategias que se inscriben en enfoques diferentes. De ahí la discrepancia en los resultados consolidados en este estudio.

Ahora bien, asociar los estilos de aprendizaje al modelo pedagógico coadyuva a generar un cambio en la praxis de la transposición didáctica, adoptando didácticas, estrategias y estilos de enseñanza que dinamizan la construcción de comunidades de aprendizaje. Es evidente que reducir la brecha entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje generan una mayor motivación que se ve reflejada en el rendimiento académico.

La anterior observación se asocia con el hecho de que el estudiante es una unidad múltiple, que tiene diferentes formas de desarrollar competencias y, por lo tanto, es la expresión de un reto frente al cual hay que generar mejores procesos de enseñanza. Por lo tanto, si bien el profesor ha asumido como propio un estilo de enseñanza, puede modificarlo y adaptarlo al acontecimiento educativo en el que habita. Se destaca que trabajar con la motivación de los estudiantes implica conocer sus proyectos de vida, situación que requiere conocer y orientar las necesidades y deseos de los estudiantes hacia conductas positivas.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, P. D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Buenos Aires-Argentina Editorial Paidós, .pp. 281
- Arancibia, C. V., Herrera, P. P. y Strasser, S. K. (2005). Manual de Psicología Educacional. Sexta edición actualizada. Editorial Universidad Católica. Santiago de Chile. Pp. 331.
- Arenas, C. M. V. y Fernández, DE J. T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. Revista de educación superior, 38(150), México. Pp. 7-18
- Barrows, H. S. y Tamblym, R. M. (2012). Aprendizaje Basado en Problemas: Un acercamiento a la educación médica. New York: Springer Publishing Company.
- Bejarano, M.; Lirio, J.; Martínez, A.; Manzanares, A.; Palomares, M.; Rodríguez, L. (2008). El aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Narcea Ediciones, Madrid-España.
- Bolis, I., Morioka, S., & Sznalwar, L. (2014). When sustainable development risks losing its meaning. Delimiting the concept with a comprehensive literature review and a conceptual model. Journal of Cleaner Production, 83, 7–20. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652614006295>
- Bustamante, P. O.; Aliaga, P. V. y Torres, T. (2012). Aprendizaje Basado en Problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. Revista Estudios Pedagógicos, 38(1) Valdivia
- Black, W. (2012). The activities of the Pathways Commission and the historical context for changes in accounting education. In: Issues in Accounting Education. August, 2012. 27(3), pp. 601–625. <https://doi.org/10.2308/iace-50091>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior: Didáctica y currículum, 1, Editorial McGraw-Hill, Madrid-España.
- Carty, L. y Baker, R. (2014). Student Perceptions of Learning Technologies in Introductory Accounting Courses. In: The Accounting Educators' Journal. 24, pp. 21–33.
- Cheyaybar y Kuri, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. (50), pp 100-106
- De Zubiría, M. S. (2003). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Copyright. Bogotá.

- De Zubiría y Otros (2006). ¿Cómo formar el talento? Cali. Coedición de la Gobernación del Valle del Cauca y el Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2007). Introducción a la pedagogía conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. In: Congreso latinoamericano de estudiantes de psicología.
- De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 3. ed. Bogotá: Aula Abierta Magisterio. 238 p. ISBN: 958-20-0876-8
- De Zubiría, S. M. (2011). Los Modelos Pedagógicos, Hacia Una Pedagogía Dialogante. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, Tercera Edición
- Flórez, R. (2001). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill. 212 p. ISBN 10: 958-60-0226-8
- Goleman, D. (2011), Leadership: the power of emotional intelligence, Estados Unidos de América, ama.
- Gómez, C. J. L.; Monroy, B. L. de J. y Bonilla, T. C. A. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. 15(1), p. 164-189 <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación. Editorial Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, Quinta Edición, México.
- Mejía, Z. F.; Parra, A. M. y Catica, BO. JO.R. (2019). Perspectiva interestructurante de los modelos pedagógicos: estudio de casos de los proyectos educativos de los programas de administración de empresas adscritos al capítulo centro de ASCOLFA. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Molina, O. J. A.; García, G. A.; Pedraza, A. M. y Antón, N. M. V. (2013). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa al método tradicional. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 3(2).
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: VISOR, Pp. 100.
- Ortiz, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. Revista Investigaciones En Educación, XVII(2), 161–166. Retrieved from <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/2070>
- Quintero, C. J.; Munévar, M.; R.A. y Munévar, Q. F. I. (2008). "Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores". Revista Educación y Educadores, Vol. 11, No 1. Pp. 31-42, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation. Cambridge.: John Thompson.
- Soler, Q. (2000). La práctica CélestinFreinet. Un ambiente de Aprendizaje. En Pedagogías del siglo XX, Cisspraxis, Barcelona-España.
- Stephenson, S. (2017). Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education. In: Accounting Education. 2017. 26(1), pp. 3–27. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1247008>
- Tesouro, M., Corominas, E., teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. Revista de Investigación Educativa, 32, pp. 169-186.
- Zabalza, M.A. (2007). La Didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, Bordón ISSN: 0210-5934, 59 (3), pp.489-509.

