

El conocimiento específico y la práctica pedagógica en el escenario de la educación superior del siglo XXI

*Rina Márceles de Sanz**

Recibido: Abril 23 de 2010

Aceptado: Mayo 25 de 2010

The specific knowledge and the pedagogic practice in the higher education arena of the XXI century

Palabras clave: Conocimiento específico, Práctica pedagógica, Educación superior.

Resumen

El conocimiento específico y la práctica pedagógica en el escenario de la educación superior del siglo XXI se fundamentan en un proceso analítico, reflexivo y etnográfico, que determina en primera instancia algunos criterios importantes acerca del concepto de universidad para ver hacia dónde se proyecta. Este artículo analiza las concepciones de la práctica pedagógica bajo la luz de destacados autores como Olga Lucía Zuluaga, quien viene investigando el tema desde hace varias décadas y Basil Bernstein quien la estudia desde las relaciones sociales y de poder. Por último se hace una propuesta metodológica que se basa en la solución de problemas y la enseñanza problémica para lograr los cambios significativos que amerita la educación superior del siglo XXI.

Key words: Specific knowledge, Pedagogic practice, Higher education.

Abstract

The specific knowledge and the pedagogic practice in the higher/collage educational context of the XXI century is based on an analytical, reflexive and ethnographic process, that determines in first place some important criteria about the university concept to foresee where it is projected. This article focuses of teaching practices in light of authors such as Olga Lucia Zuluaga, who has been investigating the issue for several decades and Basil Berstein who has been studying the social and power relations. Finally a methodological proposal is being considered based on problem solutions and the teaching to achieve meaningful changes that Higher Education for the XXI century deserves.



* Docente de la Escuela Normal Superior “La Hacienda”, Barranquilla, Colombia y estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

Introducción

El movimiento académico dentro del campo intelectual en la educación superior ha sido amplio y muy debatido en las últimas décadas y especialmente la reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica ha generado diversas posiciones que, de una u otra manera, han influenciado el campo pedagógico oficial. Tanto es así, que en Colombia la investigadora Olga Lucía Zuluaiga con otros investigadores desde la década de los 80 vienen estudiando la práctica pedagógica desde la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica y la Universidad del Valle para recuperar la historicidad del saber pedagógico y de la práctica como saber fundamental de un proceso de epistemologización de la pedagogía.

Otras investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional comprueban que la pedagogía y la didáctica en la universidad aún están ausentes en el acto educativo, dado a que se cree, que para ser profesor universitario es suficiente el conocimiento sujeto-objeto del aprendizaje con propósitos formativos.

Es preocupante además, cómo se desarticula el conocimiento específico de la práctica pedagógica, ya que se observa la carencia de una relación directa entre pedagogía y didáctica en el acto educativo que solo viene a ser una reproducción de saberes transmitidos a través de una cátedra. No obstante la visión de la educación, ha comenzado a transformarse, inquietándose por la incursión de nuevas posiciones que devaloren la problemática de la forma como se mani-

fiesta el conocimiento específico en la práctica pedagógica.

Dentro de los aspectos que inciden para que esta problemática se dé, está la ausencia de una propuesta pedagógica que estudie la realidad educativa del contexto a conciencia, la aplicación de procedimientos monótonos, poco participativos, la falta de protagonismo y sensibilización del estudiante y del docente frente al rol de agentes transformadores, la ausencia de procesos interactivos en el aula de clase que favorezcan el trabajo colaborativo entre los estudiantes y la interpretación de la realidad, la implementación de prácticas aisladas y las acciones pedagógicas repetitivas, distantes de la criticidad y la reflexión.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, se pretende formar un nuevo maestro que asuma actitudes conscientes de la realidad educativa e indague las razones por las cuales la práctica pedagógica actual no forma maestros críticos, ni permite realizar un proceso de formación adecuada, ya que continúa siendo solo un acto de reproducción de saberes. Para lograrlo se propone en un primer momento para estudiar esta realidad, el diseño e implementación de la bitácora del estudiante como diario de campo que registre el acontecer que se presenta en la práctica pedagógica, concebida esta última como un proceso centrado en la investigación desde donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, desde cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes; en otras palabras, viene a ser la situación de enseñanza en su

multidimensionalidad que se convierte en objeto de conocimiento.

El registro que hace el estudiante en su bitácora permitirá darle sentido a la práctica pedagógica a través de situaciones que se dan en la relación docente-estudiante en el aula, resultando un trabajo etnográfico del acto de aprender, y un ejercicio del proceso escritor, que presenta muchas debilidades en el estudiante universitario.

En un segundo momento, se desea reconstruir el espacio educativo institucional, de acuerdo con el marco del Horizonte Pedagógico de la Universidad Simón Bolívar, el cual es un dispositivo pedagógico que contiene el conjunto de valores, metas, procedimientos y reglas, para hacer efectiva su misión, en un control simbólico, mediado por la comunicación pedagógica para lograr en los sujetos del proceso de aprendizaje formación integral, competencias técnico-científicas y conciencia de un ser social latinoamericano, permeado por el ideario bolivariano de respeto por sí mismo y al otro, identidad propia y construir una sociedad democrática y justa.

La recuperación de este espacio educativo en el ideario bolivariano, a través del registro de los acontecimientos más importantes de la práctica educativa del estudiante, permitirá comprender la articulación de los saberes específicos en la práctica pedagógica del docente, en un ambiente que le da sentido a la cotidianidad, acabando con el empobrecimiento cultural y científico-técnico de la sociedad como conjunto y específicamente

para alcanzar la calidad en la formación del profesional universitario.

Además, en la nueva sociedad del conocimiento, para romper con el paradigma del control, el sistema de enseñanza requiere de un nuevo modelo interactivo entre sus actores, los profesores y los estudiantes, y el objeto del saber, definidos a partir de su carácter esencial de aprender intensivamente la ciencia y la cultura de manera constructiva y creadora que se constituye en la nueva sociedad.

Un interrogante

Los anteriores planteamientos inducen a preguntarse: ¿Cómo se manifiesta el conocimiento específico en la práctica pedagógica para responder a los nuevos escenarios de la educación superior del siglo XXI?

La respuesta a esta pregunta podría ser, la identificación de las formas como se manifiesta el conocimiento específico y la conformación de una base documental que demuestre el resultado del registro etnográfico que hace el estudiante en el aula de clase y que expresa las distintas formas como se da el conocimiento específico en la práctica pedagógica; con el fin de poder plantear una propuesta acorde con las necesidades se describen a continuación, la cual es coherente con los avances de la educación superior en los nuevos escenarios de la educación del siglo XXI.

- Valorar la Constitución Nacional de 1991 que declara los deberes y obligaciones de los ciudadanos, para responder a un comportamiento

to ético-reflexivo. Valor que se propone alcanzar el horizonte de la Universidad Simón Bolívar, asumido como dispositivo pedagógico socio-crítico para impactar en la sociedad, logrando la gestión de la cultura reflexiva, promoviendo un profesional autónomo, tolerante y solidario que dé sentido y profundidad a su saber y a su proyecto de vida desde la práctica educativa, a lo que deben responder sus Programas Académicos.

- Proporcionarle al estudiante su debida participación en la construcción del conocimiento, que reflexione su saber como lo manifiesta la Ley 30 de 1992 en su Artículo cuarto que dice *“La Educación Superior sin perjuicio de los fines específicos de cada campo de saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizajes, de investigación y de cátedras”*.
- Otra de las razones que justifican una nueva educación para lograr estándares de calidad en la educación lo ofrece la Ley 1188 de 2008 que regula el Registro Calificado de los Programas de la Educación Superior en Colombia y que establece investigaciones y mecanismos de evaluación en su conjunto, para analizar los aprendizajes de los estudiantes, los procesos educativos, el currículo, los profesores y la Institución.

Por lo tanto, para lograr la calidad en el proceso educativo, se requieren cambios en el modo en que nos comunicamos a la hora de aprender y de enseñar. Por fortuna los desenvolvimientos de la moderna epistemología, la historia crítica de las ciencias y los resultados de las investigaciones en la pedagogía han introducido luces que conducirán a una formación rigurosa y coherente que creará la verdadera “Revolución Pedagógica”, movimiento intelectual, político y económico que a finales del siglo XX creado en Europa y que la posmodernidad exige y Latinoamérica requiere con urgencia.

Concepciones sobre la universidad

La obra de la Fondation Industrie-Université y el Institut Administration-Université de Bélgica, de Jacques Dreze y Jean Debelle, *CITOYENS*, 1968. Editions Universitaires en Francia, hace un estudio de la situación de crisis que caracteriza mundialmente a la universidad en cinco países: Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, Francia y Unión Soviética. **“Idealista”** en los tres primeros países y **“Funcionalista”** en los dos últimos.

La universidad alemana y la anglosajona, por su independencia con respecto a los poderes públicos, están más cerca del modelo “liberal” mientras que las universidades francesas y soviéticas, como servicio público o incluso como engranaje de la administración central, están cerca del mundo “funcional”.

Esta obra demuestra cómo la universidad es

incapaz de *pensarse* bajo una idea diferente a la que concibieron los grandes “liberales”. Habría que saber si la universidad moderna, logrará transformarse partiendo de la institución simple que ha sido en el pasado, una red de instituciones múltiples que conservaría como centro de gravedad una institución consagrada a la investigación y que se ratificará en escuelas profesionales superiores en el seno de un vasto complejo de enseñanza superior.

La universidad está sometida desde hace varios años a tensiones reales: consecuencia inevitable de una rápida evolución en las condiciones laborales de una institución a menudo lenta para adaptarse. Por eso se dice que es una institución reservada en sus comienzos para una minoría o en institución de masas. Igualmente ha sido coaccionada por el desarrollo industrial, por la transición hacia una institución masiva, por la democratización, por la demanda que le hacen desde los estamentos medios y superiores, por el enriquecimiento de una educación permanente para todos los ciudadanos.

Igualmente, esta obra estudia el derecho de los estudiantes a la contestación, la libertad de expresión de los docentes en el ejercicio de la enseñanza, la autonomía pedagógica, administrativa y financiera de la universidad respecto al saber. Búsqueda de la verdad sin coacción... a través de la investigación, como el nivel de responsabilidad intelectual más obligatoria. Se necesita una reestructuración completa de nuestros sistemas universitarios y no creer que sean los

filósofos alemanes quienes más que nadie han pensado la universidad y escrito sobre *die Idee der Universitat*.

Concepciones sobre la práctica pedagógica

La investigación identifica las concepciones de la práctica pedagógica que tienen los practicantes, los profesores tutores y los asesores mediante una metodología cualitativa, exploratoria y transversal que utiliza instrumentos como la encuesta, la entrevista, las reflexiones realizadas por los practicantes, observaciones en el aula y materiales escritos que guían el aspecto pedagógico. La investigación muestra la divergencia entre el enfoque pedagógico del discurso y la práctica.

Elsa Amanda R. de Moreno investiga las concepciones de la práctica educativa que tienen los actores involucrados en este proceso, y demuestra el siguiente supuesto:

“Existen diferentes concepciones de práctica educativa a partir de las cuales se actúa, se valora y se evalúa según criterios personales, sin tener en cuenta los criterios institucionales o de los conceptos que sirven de eje a la fundamentación planteada en el Programa de Licenciatura.”

Indaga las razones por las cuales la práctica educativa actual no forma maestros reflexivos, de ahí el interés por clarificar las diferentes concepciones que tienen los alumnos, los maestros y los coordinadores de los colegios que acompañan a los practicantes. Y estudia la enseñanza

en su multidimensionalidad, que se convierte en el objeto de conocimiento en la *práctica pedagógica*.

La práctica pedagógica se concibe como un proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. Documento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

La práctica pedagógica es una noción metodológica que designa:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se analizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Hablar de práctica pedagógica en un sentido más amplio como lo manifiesta Olga Lucía Zuñiga en su texto *Pedagogía e Historia*, es recuperar la historicidad de la pedagogía, trabajar con su discursividad y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad.

Otro de los autores que formula principios muy valiosos de ordenamiento o desarreglo que pertenece al mensaje del discurso pedagógico, implícito en la práctica pedagógica, es el autor de la teoría de la Transmisión Cultural, a través del papel de la educación en la reproducción cultural de las relaciones de clase. Este autor es el inglés **Basil Bernstein**.

Bernstein estudia el discurso pedagógico desde la sociología, en la educación y empíricamente desde la escuela como una estructura organizativa y de prácticas de interacción donde el currículum, la práctica pedagógica y los modos de evaluación establecen los términos para los encuentros cruciales de maestros y alumnos, en el contexto del salón de clases. Aquí, tal vez, los nuevos estudios claves sean los relativos al lenguaje del salón de clases y al contexto y prácticas de su regulación y negociación (Delamont, Stubbs, Hymes Edwards).

El discurso de la educación se analiza además por su fuerza en la reproducción de relaciones dominantes/dominadas, externas al discurso pero que penetran las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico.

A este respecto, el intento más importante por formalizar el papel de la educación en la reproducción de las relaciones de clase ha sido llevado a cabo por Bourdieu y Passeron (1977) quienes designan dos formas de comunicación

en términos muy generales, “magistral” (lenguaje del transmisor) y “popular” (lenguaje de la clase obrera). Estos autores se muestran más interesados en las **relaciones** con la comunicación pedagógica, es decir, en la ubicación diferencial de los adquirientes con respecto a cómo han sido ubicados en sus relaciones con la comunicación pedagógica legítima, que en el análisis de las relaciones **dentro** de la comunidad pedagógica.

Las anteriores relaciones entre poder, conocimiento y formas de conciencia y práctica se logran mediante el *dispositivo pedagógico*, que viene a ser según Basil Bernstein la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Este dispositivo proporciona las reglas de distribución que regulan la especialización diferente de la conciencia de diferentes grupos.

Visión holística del saber de los enseñantes para que se manifieste el conocimiento específico en la práctica pedagógica

Teniendo una visión de las concepciones de universidad, de la conceptualización e importancia de la práctica pedagógica, de las relaciones que se dan en ella para que se produzcan los procesos de enseñabilidad y aprendibilidad y el aporte significativo de diferentes autores que la han investigado, se hace necesario describir los componentes del conocimiento profesoral que se detectaron en el resultado del análisis de los diferentes instrumentos aplicados a los involucrados en el proceso, y que son fundamentales para que se manifieste el conocimiento específico en la

práctica pedagógica. Para poder proponer posteriormente el tipo de metodología más acorde con las necesidades y resolver una determinada gama de *problemas* presentes en el sistema social, ya que nos encontramos en la puerta de entrada a un mundo lleno de posibilidades aún desconocidas para nosotros, pero que transformarán los procesos educativos en general.

Componentes del conocimiento profesoral:

Se coincide con las categorías propuestas por:

Shulman (1986): Propone que el conocimiento profesoral se fundamente en: 1. El conocimiento del contenido. 2. El conocimiento didáctico del contenido, aquí se destaca: el conocimiento de la materia enseñable, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de los objetivos de enseñanza general. 3. El conocimiento curricular.

Bromme (1988): Considera fundamentales: 1. El conocimiento de la materia. 2. Conocimientos sobre didáctica de la asignatura. 3. Conocimientos del aprendizaje de los contenidos. 4. Metaconocimientos. 5. Conocimientos curriculares. 6. Conocimientos sobre la clase.

McDiarmid y Ball (1989): Cree como básicos: 1. El conocimiento de la materia. 2. El conocimiento del currículo escolar. 3. Conocimiento de los estudiantes. 4. Conocimiento del proceso de aprendizaje. 5. Conocimiento del contexto.

Grossman (1990): Para este autor, son fundamentales: 1. El conocimiento de la materia.

2. Conocimiento pedagógico general. 3. Conocimiento didáctico del contenido, dentro de éste están: el conocimiento de los propósitos de la enseñanza, el conocimiento curricular, el conocimiento de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 4. Conocimiento del contexto.

Para **Martín del Pozo (1994)**: 1. El conocimiento profesionalizado del contenido. 2. El conocimiento pedagógico general y del contexto. 3. El conocimiento didáctico específico. 4. Conocimiento práctico.

Azcárate (1995): Considera como importantes: 1. El conocimiento profesionalizado de las disciplinas. 2. Conocimiento práctico profesional. 3. El conocimiento experiencial.

Dentro de este contexto de racionalidad técnica, el conocimiento profesional de los profesores se ha identificado tradicionalmente con aquel conjunto de leyes y teorías derivadas bien de las disciplinas científicas, bien de las ciencias psicopedagógicas. No obstante, como ha señalado Schon (1987), este tipo de conocimiento científico-técnico es insuficiente para enfrentarse a las *zonas indeterminadas de la práctica*, no configuradas por problemas meramente instrumentales sino por situaciones que vienen definidas por su naturaleza única, incierta o conflictiva. Se trata de situaciones en las que el profesor no puede aplicar mecánicamente las reglas o técnicas que conoce, sino que ha de abordar intuitiva y creativamente el problema que surge en el contexto particular de su enseñanza.

Por ejemplo, siguiendo a Schon (1987), una situación de este tipo puede aparecer cuando es introducida una pregunta o respuesta por un alumno, frente a la que el profesor siente un cierto grado de confusión como consecuencia del surgimiento inesperado de esa idea o del tipo de razonamiento que la misma encierra; además de esto, el profesor es incapaz de dar respuesta inmediata y apropiada recurriendo exclusivamente a su conocimiento teórico. En este sentido, estas situaciones *problémicas* parecen coincidir con lo que Lampert denominaba *dilemas prácticos* de los profesores.

Para saber trabajar con estas situaciones *problémicas* se necesitan cambios significativos en la educación superior desde el quehacer del docente: se precisa una educación eficaz para elevar el grado de asimilación productiva de los conocimientos profesionales por parte de los estudiantes, ya que establecen una nueva correlación entre asimilación reproductiva, la productiva y la creativa (Martínez, 1998).

Para lograrlo, el estudiante debe ser el gestor de su propio conocimiento en la interacción con otros que tienen las mismas necesidades de conocimientos, acuciados por los problemas de la vida diaria que urgen soluciones. Un hombre o mujer autónomos de verdad, que sepan enfrentar el continuo cambio de la ciencia y las disciplinas, buscando construir su camino intelectual con independencia cuando el objeto de la enseñanza se le presenta de un modo concretamente perceptible, y también cuando comprende mejor

un conjunto complejo de hechos si los puede seguir desde el principio o los puede construir por sí mismo.

Para ello, los enfoques pedagógicos multi-metodológicos y multi-didácticos de solución de problemas, aprendizaje basado en problemas y la enseñanza problémica privilegian el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que son facilitados por la concepción constructivista ecléctica del mismo. Fomentan la autonomía cognoscitiva, se enseña a aprender a partir de problemas que tienen significados para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar. Y el educando puede ir analizando y discutiendo permanentemente su aprendizaje para ir identificando dificultades y proponer medios correctivos a tiempo.

“El problema”: Fuente de conocimiento y formación universitaria

La Construcción Solucionadora de Problemas, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la Enseñanza Problémica son recientes metodologías que conciben al ser humano en un desarrollo coherente desde varias perspectivas que se describen a continuación, y que vienen a solucionar en parte los **dilemas prácticos** de que nos hablaba Lampert.

Estas metodologías señaladas facilitan nuevas posibilidades de pensar, sentir y valorar, que forman al estudiante para que sea capaz de actuar y juzgar correctamente ante situaciones, reaccionar emocionalmente de manera adecuada

y juzgar correctamente sobre cosas que son objeto de valoraciones, a través de la construcción de nuevos contenidos del quehacer y del pensamiento.

El planteamiento de problemas base de estas metodologías, ayuda a desarrollar *acciones* para llegar a metas propuestas, buscar caminos, recorrerlos y describirlos para la *formación de conceptos*. La solución de problemas tiene su propio valor, proporciona procedimientos, métodos y heurísticas que son valiosas en la institución, en la vida cotidiana y el estudiante experimenta lo que realmente significa buscar e investigar, pensar y reconocer. Con ello adquiere motivos para su curiosidad intelectual (Berlyne, 1960-1974) y su voluntad de conocimiento. Experimenta la satisfacción que proporciona comprender claramente, desarrolla actitudes de confianza en sí mismo ante nuevas situaciones, de independencia íntima y de autonomía.

Con el ABP exactamente, el estudiante se responsabiliza de su propio aprendizaje y de su formación, desarrolla objetividad para la auto-evaluación; habilidades para la comunicación, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo; adquiere el hábito del auto-aprendizaje como mecanismo que garantiza su aprendizaje fuera de la escuela, es decir, el auto-aprendizaje y la auto-formación como acto cotidiano de por vida.

Hans Aebli al plantear la metodología de Solución de Problemas en su texto las *Doce formas*

básicas de enseñar, señala los siguientes grupos de problemas con sus características específicas:

1. Problemas que resultan del hecho de que nuestra imagen de la realidad, o nuestros planes de acción, presentan *lagunas*, puntos inconexos.
2. Problemas que surgen por contradecirse mutuamente nuestras afirmaciones acerca de la realidad o nuestras intenciones de acción.
3. Problemas que reflejan el hecho de que nuestra visión de la realidad, nuestras acciones y planes de acción son innecesariamente complicados.

En la solución de cada uno de los problemas expuestos por Aebli, se desarrollan procesos de enseñabilidad y aprendibilidad muy significativos y valiosos tanto para el docente como para el estudiante que se enriquecen con esta metodología. Los estudiantes se concientizan de los pasos que van desarrollando al solucionar los problemas, ya que esto exige reflexiones de segundo orden; el alumno adquiere de ese modo elementos de una heurística, de un “saber buscar”, de un método de solucionar problemas. Aquí juega un papel importante el desarrollo de la bitácora en el proyecto que se adelanta, para que el estudiante cree sus propios apuntes de lo que aprende y cómo lo aprende en las sesiones; es decir, se organiza el conocimiento y hace más factible que recuerde lo aprendido, revisando su propia comprensión.

En los procesos de la educabilidad, el estudiante aprende a trabajar en equipo solidaria-

mente y a cómo evaluar el conocimiento adquirido. El grupo es un conjunto de personas con intereses y dudas comunes. El grupo provee la oportunidad de interacción social y práctica para trabajar solidariamente buscando el desarrollo intelectual y el conocimiento personal de cada miembro. Desarrolla el pensamiento problematizador, favorece el enfoque de aprender a convivir, toda vez que en los espacios de socialización del conocimiento, el estudiante aprende a comunicarse, a trabajar con los demás y a solucionar conflictos que ocurren producto de las interacciones.

En todos estos procesos de enseñabilidad, aprendibilidad y educabilidad, el docente tiene el compromiso de atrapar la atención del estudiante y motivarlo para lograr una comprensión más profunda de los conceptos en cuestión, desde que diseña el problema porque este debe vincular al tema de estudio el mundo social y familiar de los alumnos. Ofrecerá al educando *el mínimo de dirección* que precisa para resolver el problema y trata de orientar lo menos posible, ya que el estudiante se siente que no se le considera lo bastante inteligente, cuando recibe ayuda, más de la que necesita y rinde menos de lo que podría. O sea que se le debe aplicar el *principio de la ayuda mínima al estudiante*.

Otro compromiso del docente es desarrollar el espíritu de la racionalidad, de la visión clara de algo, de llegar a conclusiones de un modo libre de contradicciones, de acuerdo con unas normas, como meta de aprendizaje. Los enemigos

de este espíritu, la superficialidad son: no pensar por sí mismo, seguir ciegamente recetas que no se han entendido, las conclusiones precipitadas.

Como propuesta de todo lo expuesto anteriormente, se hace necesario para ultimar detalles y como un reto a los docentes, que se enriquezcan con los fundamentos teóricos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos de estas metodologías analizadas rápidamente, para lograr conocer muy bien las formas para evaluar la efectividad de sus estrategias metodológicas y conocer un sistema de indicadores y técnicas para evaluar el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes, creando acciones didácticas que correspondan con la verdadera complejidad del desarrollo del ser humano; que aportan los procesos al solucionar problemas.

Aunque pueden ser muy cuestionables los criterios que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje aquí expuestos, para integrar el conocimiento específico con la práctica pedagógica y lograr la calidad educativa, son condiciones psicopedagógicas que resultan de estudios teóricos, metodológicos y experimentales. Estos criterios podrían ser pertinentes en la utilización de métodos problémicos. Criticables o rechazables en algunos casos, constituyen una sólida base para continuar reflexionando y encontrando posibles soluciones a las complejas situaciones que enfrenta la educación superior en el siglo XXI. Lo anterior permitirá formar ciudadanos y ciudadanas en todo el sentido de la palabra; competentes en cualquier situación que se les presente

y capaces de construir nuevas comprensiones de este mundo globalizado, colmado de incertidumbres.

Bibliografía

- Aebli, Hans. *Doce formas básicas de enseñar*. Una didáctica basada en la Psicología.
- Bernstein, B. *La construcción social del discurso pedagógico*. Editor: Mario Díaz. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas (1990). Bogotá: El Griot.
- Bravo, y H., N. (1989). *Concepción problémica de la investigación y de la enseñanza*. Bogotá: Universidad Inca de Colombia.
- Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo*. Estudio comparado e hipótesis. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
- Colom, A. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Impreso en A & M Grafic, S. L., 08130 Sta. Perpetua de Mogoda, España.
- Delors, J. *et al.* (1966). The four pillars of education. In: *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century.
- Díaz, M. *La formación académica y la práctica pedagógica*. ICFES.
- (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Colección Seminario Magisterio.
- Duch, B, Groh, S. y Allen, D. (Editores) (2004). *El poder del aprendizaje basado en problemas. Una guía práctica para la ense-*

- ñanza universitaria*. Lima: Universidad Católica del Perú.
- Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1987). *Educación y liberación*. Lima: Impreso en Tarea.
- Halen, A. (2000) The PBL group: Self-reflections and feedback for improved learning an growth. *Med Teacher*; 22: 485-488.
- Halliday, M. A. K. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica. México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Estados Unidos de América, Perú, Venezuela. Impreso en Colombia.
- Ibarra, Óscar y otros (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Programa Nacional. ICFES. Bogotá.
- ICFES (1997). Las prácticas. Una estrategia para la modernización de la educación superior en Colombia. Universidad del Valle.
- Los elementos curriculares del proyecto docente. Consultado en: <http://www.pdipas.us.es/a/aguijim/05-capitulo4.htm>:C4
- Medina Gallego, Carlos (1990). *La enseñanza problémica*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- MEN. ICFES. Carlos Augusto Hernández, Juliana López Carrascal y otros. *Disciplinas*. Serie Calidad de la Educación. No. 4. Año 2002.
- Mora Mora, Reynaldo; Piñeres Royero, Fernando y otros (2006). *Epistemología y pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento*. Tomo 1. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Morin, Edgar (1981). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Norman, G.; Schmidt, HG. (1992). The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Acad. Med.* 67: 557-565.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2000). *Enseñanza problémica profesional*. Cuba.
- Restrepo Gómez, Bernardo (1977). *Investigación en educación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ascuá.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial La Pléyade.
- Zuluaga, Olga Lucía (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá.