

# CURRÍCULO Y ENFOQUE PEDAGÓGICO: IMAGINARIOS INSTITUCIONALES SOBRE DOCENCIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN NORTE DE SANTANDER

## CURRICULUM AND TEACHING APPROACH: INSTITUTIONAL IMAGINARIES ON TEACHING IN A PUBLIC UNIVERSITY IN NORTE DE SANTANDER

Audin Aloiso Gamboa Suárez\*, César Augusto Hernández Suárez\*\*, Alex Javier Montes Miranda\*\*\*

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Recibido: 11 de noviembre de 2015–Aceptado: 16 de mayo de 2016–Publicado: 15 de diciembre de 2017

### Forma de citar este artículo en APA:

Gamboa Suárez, A. A., Hernández Suárez, C. A. y Montes Miranda, A. J. (enero-junio, 2018). Currículo y enfoque pedagógico: imaginarios institucionales sobre docencia en una universidad pública en norte de Santander. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(1), pp. 37-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/>

## Resumen

**Objetivo:** El artículo pretendió comprender los discursos institucionales sobre docencia presentes en las políticas educativas en una universidad pública del Norte de Santander desde dos categorías: currículo y enfoque pedagógico. **Método:** Las orientaciones metodológicas parten de análisis del discurso vertical cualitativo, lo cual permitió comprender los principales enunciados de las argumentaciones de la categoría docencia con referencia en los documentos de rigor de la institución, así como en los documentos de los programas de Enfermería e Ingeniería de Sistemas. **Resultados:** El estudio logra evidenciar discursos idealistas, en los que las rutas teóricas y metodológicas de los documentos institucionales se encuentran construidas sobre la base de la transformación social de los escenarios locales, regionales y nacionales, y los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje. **Conclusiones:** Los imaginarios sobre currículo se enfocan

\* Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Miembro del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz, GIESPPAZ, categoría A en Colciencias. Director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: [audingamboa@ufps.edu.co](mailto:audingamboa@ufps.edu.co)  [orcid.org/0000-0001-9755-6408](https://orcid.org/0000-0001-9755-6408)

\*\* Magister en Enseñanza de las Ciencias Básicas. Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Director del Grupo de Investigación en Pedagogía y Práctica Pedagógica, GIPEPP. Director del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: [cesaraugusto@ufps.edu.co](mailto:cesaraugusto@ufps.edu.co)  [orcid.org/0000-0002-7974-5560](https://orcid.org/0000-0002-7974-5560)

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA–CADE Universidad de Cartagena). Docente investigador de la Universidad de Córdoba, Colombia. Correo electrónico: [alexandermontesm@correo.unicordoba.edu.co](mailto:alexandermontesm@correo.unicordoba.edu.co)  [orcid.org/0000-0002-7168-6295](https://orcid.org/0000-0002-7168-6295)

principalmente en dos categorías: la flexibilidad y la pertinencia. El imaginario sobre el enfoque pedagógico dialógico-crítico es una apuesta para que la estructura curricular, los maestros y los estudiantes reconfiguren sus prácticas en escenarios dialógicos de reflexión en torno a problemas científicos y sociales con un pretexto de aprendizaje. © Universidad Católica Luis Amigó - Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

### Palabras clave:

Acreditación; docencia; pedagogía; política educacional; universidad.

### Abstract

Objective: The article aimed to understand the institutional discourses on teaching present in educational policies in a public university in Norte de Santander from two categories: curriculum and pedagogical approach. Method: The methodological orientations start from qualitative vertical discourse analysis, which allowed to understand the main statements of the argumentation of the teaching category with reference in the rigor documents of the institution, as well as in the documents of the Nursing and Engineering programs of Systems. Results: The study achieves evidence of idealist discourses, in which the theoretical and methodological routes of the institutional documents are built on the basis of the social transformation of local, regional and national scenarios, and new teaching-learning approaches. Conclusions: The imaginaries on curriculum focus mainly on two categories: flexibility and relevance. The imaginary on the dialogical-critical pedagogical approach is a bet so that the curricular structure, teachers and students reconfigure their practices in dialogical scenarios of reflection around scientific and social problems with a pretext of learning. © Universidad Católica Luis Amigó - Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

### Keywords:

Accreditation; Teaching profession; Pedagogy; Educational policy; Educational policies; Universities.

## INTRODUCCIÓN

La docencia tiene su fundamento en el conocimiento especializado de las disciplinas y las profesiones. Sus propósitos consisten en formar profesionales, promover el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo holístico de las personas que desempeñan el rol de estudiantes. Es una actividad cotidiana que va configurando un sistema de toma de decisiones, actuación y valoraciones (Alzate, Gómez y Arbeláez, 2011), que se convierten en rasgos distintivos y discursos potentes en las instituciones de educación superior.

En este sentido, los modos de actuar frente al conocimiento, a los estudiantes y al contexto social, se pueden estudiar bajo la denominación de docencia, cuyos propósitos educativos consisten en la contextualización de las características de la ciencia contemporánea y las tendencias de la época actual, coherentes con la formación holística y proyectada a largo plazo. De esta manera, la docencia hace parte fundamental de la educación superior y esta influye directamente en la calidad del servicio que presta la universidad. La calidad de la docencia universitaria “implica un elevado conocimiento sobre cómo funcionan los procesos y las dinámicas de aprendizaje de los sujetos” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2010, p. 58). El docente no es solo una figura o un actor más en las dinámicas universitarias, es uno de los principales protagonistas en la formación de los estudiantes y en la construcción de conocimiento desde la investigación.

Son múltiples las investigaciones que se han realizado sobre la calidad de la docencia en educación superior, estos estudios dan cuenta entre otros elementos sobre los estilos de enseñanza (De Vincenzi, 2009; Laudadio, 2012; López, 2001), modelos de evaluación docente (García-Berro et al., 2010; Manzi, González y Sun, 2011) y un tema fundamental, las competencias de los profesores de educación superior (Barrón, 2009; Bozu y Canto, 2009; Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010).

Por estos argumentos se puede afirmar que la función docencia tiene una relación directa con el currículo como puente entre la teoría y la acción y entre la intensión y la realidad (Gimeno Sacristán, 1998), con la evaluación como un panorama de las propiedades de los procesos de aprendizaje y los enfoques pedagógicos como el horizonte filosófico de las dinámicas institucionales.

Así mismo, es importante señalar que la docencia y calidad de la docencia presentes en los discursos institucionales se convierten en imaginarios, pues en este corpus documental se encuentra plasmado el discurso de un colectivo social de directivos y docentes que construyen y transforman las políticas institucionales en el devenir histórico de la universidad. De este modo, el imaginario institucional corresponde a lo reconocido y organizado por las instituciones en lo simbólico, reglamentario y organizacional (Castoriadis, 2007). Estos imaginarios se encarnan

en las instituciones como elementos tangibles y se relacionan con las normas, valores, lenguajes, procedimientos y métodos para afrontar las dinámicas institucionales y la construcción de sujetos sociales.

Los imaginarios sociales son creaciones de significaciones y de imágenes (Castoriadis, 2007) que no pueden existir por sí solas (sin descartar que existen imaginarios individuales, desde la perspectiva fenomenológica); es decir, no son individuales, sino que se representan en una sociedad desde la alteridad y la intersubjetividad, y esta sociedad permeada siempre por una institución en donde se manifiestan tensiones y relaciones de poder, lo cual constituye para Castoriadis (2007) lo histórico social, entendido como “la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida” (p. 171).

En este sentido los imaginarios sociales

*son en sí las articulaciones últimas que la sociedad en cuestión impuso al mundo, a sí misma y a sus necesidades, los esquemas organizadores que son condición de representatividad de todo lo que en la sociedad y en las instituciones puede darse (Castoriadis, 2007, p. 229).*

Por su parte, Taylor (2006) sugiere que el imaginario es el modo en que los sujetos

*imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas (p. 37).*

## METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación fue cualitativo. Se asume este enfoque puesto que se pretendió identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica (Martínez, 2006), que en este caso son los imaginarios que se plasman en los enunciados que hacen parte del discurso institucional.

Para dar cumplimiento a los objetivos de la indagación fue necesario adoptar una postura epistemológica que confiriera al investigador herramientas de análisis para descifrar lo que dicen los datos recolectados. Para este caso, el método de investigación por la naturaleza del estudio fue de orden hermenéutico como fundamento del trabajo. La hermenéutica trata de comprender los textos y colocarlos en sus contextos respectivos, con esto el investigador los entiende y analiza frente a sus autores y contenidos.

La técnica principal para el estudio de los datos fue el análisis de contenido vertical cualitativo, el cual consiste en “recopilar información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (Ocampo, 2008, p. 198). El análisis de contenido vertical cualitativo permitió descifrar cuál es el sentido que la universidad y los programas objeto de estudio les dan a los imaginarios sobre docencia en las dinámicas de calidad de la institución.

En la Tabla 1 se describe paso por paso las diferentes fases del análisis que evidencian cómo se llevó a cabo el proceso de análisis del corpus documental según lo propuesto por Piñuel (2002) y Gamboa, Vargas y Hernández (2017).

**Tabla 1.**

*Proceso de análisis documental*

Fase	Argumento
Selección de la comunicación que será estudiada	Definición del protocolo de análisis y tipo de análisis (Descriptivo: para la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos, también llamado análisis documental).
Selección de las categorías	1) Identificación de fuentes primarias (Documentos normativos de rigor de la institución). 2) Delimitación de las macrocategorías y subcategorías.
Diseño del libro de códigos	1) Delimitar la naturaleza del corpus: qué contiene, para qué sirve, cómo interpretarlo. 2) Identificar las unidades de análisis: formas de segmentar el corpus. 3) Codificación de las fichas de análisis. 4) Ordenar y archivar las fichas de análisis.
Interpretación	Interpretar los resultados: triangulación de los datos con la teoría formal y la mirada de investigador.

Fuente: Gamboa, Vargas y Hernández (2017, p. 62)

El corpus documental de rigor que se definió para este análisis fue el siguiente: Proyecto educativo institucional (Universidad Francisco de Paula Santander [UFPS], 2007), documento de acreditación de Enfermería (UFPS, 2013a), proyecto educativo del programa de Enfermería, (UFPS, 2013b), documento de acreditación de Ingeniería de Sistemas (UFPS, 2013c) y el proyecto educativo del programa de Ingeniería de Sistemas (UFPS, 2013d).

## RESULTADOS

### El currículo

Uno de los elementos que constituyen la categoría docencia es el currículo, este entendido de modo general como el hilo conductor que organiza el saber en las instituciones, saber que se institucionaliza teniendo en cuenta las demandas sociales y culturales del contexto.

En este sentido, los imaginarios que se logran identificar en la visión institucional sobre currículo hacen relación, principalmente, a un elemento que se construye y se deconstruye de modo permanente, privilegiando de esta manera la formación del estudiante. La deconstrucción y construcción para el discurso de la universidad y los programas objeto de estudio se representa como:

*La generación de procesos flexibles y abiertos a la innovación que contribuyan a la gestión y administración curricular de alta calidad para el desarrollo de nuevo conocimiento y la formación integral del estudiante, enmarcados en las necesidades regionales, binacionales e integrados a las exigencias del mundo globalizado (UFPS, 2007, p. 34).*

Necesidades que se traducen en premisas de cambio científico, tecnológico, demográfico, social, económico y político del momento (UFPS, 2013a).

A partir la teoría del currículo, estos imaginarios se abordan más desde la pertinencia curricular (Díaz-Barriga, 2014), que desde los procesos de reflexión que enrutan una transformación profunda de aspectos como el cambio en las prácticas pedagógicas o las nuevas formas de enseñabilidad de las ciencias que confiere la didáctica. Pertinencia en el sentido del papel que desempeña la enseñanza de la educación superior como sistema y lo que ella espera de las instituciones (Malagón, 2007).

La construcción y deconstrucción curricular, por otra parte, más que ir a la par con las exigencias de la tecnología y el mundo globalizado, consiste en la descomposición de las estructuras conceptuales de la arquitectura de la universidad, así como la construcción y reconstrucción de la relación (por ejemplo, universidad–Estado y universidad–sociedad), apelando a la autonomía y heteronomía. De esta manera, según López (2001):

*Se busca responder a unos interrogantes que surgen en un presente transformado en lo político, en el papel del Estado, en la visibilidad de la sociedad civil y en la conformación del espacio público; que además se contempla con un contexto académico, educativo y científico modificado tanto en sus normativas, como en sus grandes tendencias, altamente heterogéneo, segmentado y modificado (p. 21).*

Por otra parte, un elemento importante que surge desde la Institución y sus programas académicos con respecto a la visión del currículo es este como *práctica social*:

El currículo se desarrolla a través de mediaciones sociales en la cual juegan un papel fundamental todo el ambiente educativo: los sistemas simbólicos, los estudiantes y su relación entre iguales, el conjunto arquitectónico, los aspectos materiales y tecnológicos, las prácticas pedagógicas del profesor y el componente organizativo (UFPS, 2007, p. 14).

Este imaginario se acerca a lo que la sociología denomina identidad social o praxis identitaria (Baeza, 2000), es decir, una construcción colectiva simbólica en un espacio considerado como propio que, según el autor, se singulariza en las relaciones con los otros, donde se define un objetivo existencial-colectivo, pero también individual. En sí el currículo como concepto y horizonte académico se convierte en un foco representacional de subjetividades e intersubjetividades que definen identidades institucionales convirtiéndose en un imaginario fuertemente influenciado por la universidad y, de esta manera, transformándose en un imaginario instituyente.

También se puede evocar a Ortiz (2012) al señalar que “el currículo como práctica social y humana implica un estado dinámico de organización y construcción permanente que está condicionado por la historia y las particularidades específicas de su contexto de producción y aplicación” (p. 48).

De otro modo, tanto en el Proyecto educativo institucional (UFPS, 2007) como en los documentos formales de los programas académicos analizados (UFPS, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d), el currículo se representa de una manera implícita al abordarlo como una herramienta organizacional de los planes de estudio. Esta organización de los dos programas objeto de estudio se ve limitada básicamente a la distribución de los créditos académicos y la naturaleza de cada asignatura; este imaginario sobre el currículo limita en cierto sentido la verdadera dimensión del mismo. Al respecto, López (2001) afirma que esta concepción de administración se convierte en un problema meramente técnico y solo crea espacios para el control, las decisiones y la evaluación externa de los programas académicos. El mismo autor señala que esta mirada funcionalista del currículo desde la visión de las necesidades administrativas y resultados de aprendizaje influye fuertemente en las pretensiones de construcción y deconstrucción curricular desde las lógicas de la flexibilidad.

Otra forma de ver el currículo desde el imaginario instituido presente en los documentos de rigor tiene que ver con la flexibilidad, aspecto relevante en las dinámicas de calidad de la educación superior. El Consejo Nacional de Acreditación (2013) entiende que un currículo es flexible cuando se actualiza permanentemente y es pertinente con lo que la sociedad exige; así mismo, lo refiere como la posibilidad que se le brinda al estudiante para transitar de una manera autónoma-formativa por la institución y otras instituciones.

Otros autores señalan que la flexibilidad curricular es un concepto de múltiples interpretaciones y que cada institución la adopta según sus propias dinámicas. Díaz (2002) explica que “es la posibilidad de modificación de las prácticas existentes y la articulación compleja, dinámica y fluente de procesos de apertura, innovación y cambio que conducen a la generación de una nueva cultura institucional” (p. 265).

Estudios como los de Villegas, Arango y Aguirre (2007) reflejan que la flexibilidad curricular permite a las instituciones y a los programas académicos desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, mejor formación y desempeño docente, realizar innovaciones didácticas, cambios en la evaluación del aprendizaje y adoptar una nueva forma de gestión institucional.

Bajo estas reflexiones, el imaginario sobre flexibilidad curricular se plasma en los discursos institucionales como la capacidad de los programas de formación de anticiparse y adaptarse a los cambios y retos originados en la dinámica de la producción del conocimiento científico y tecnológico y a los nuevos problemas que se plantean permanentemente en cada una de las disciplinas (UFPS, 2007; UFPS, 2013a, 2013c).

Otra forma de ver la flexibilidad curricular es desde la estructura de las líneas de profundización que los dos programas académicos investigados ofertan a sus estudiantes, puesto que proponen opciones de aprendizaje para que cada estudiante analice y decida.

Una de las formas como los documentos institucionales visualizan la flexibilidad curricular es la movilidad docente y estudiantil. Este imaginario de flexibilidad se encuentra evidenciado, sin embargo, y como los mismos documentos lo demuestran, son pocas las opciones para llevarlo a la práctica (UFPS, 2013c). No obstante, hay algunos intentos en el programa de Enfermería en los que las prácticas de movilidad tienden a convertirse en una opción de formación.

Es importante resaltar que la movilidad académica tiene impactos positivos en los estudiantes, como lo señala Marum-Espinosa (2004), quien afirma que estas experiencias aportan al desarrollo de la capacidad para adaptarse al entorno, a otras formas de pensar y a otros profesores. Así mismo contribuyen al fortalecimiento de su independencia, a tener una identidad propia, a convivir y aprender nuevos sistemas de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje.

## Enfoque pedagógico

Una de las categorías más recurrentes en los documentos institucionales es el enfoque pedagógico; la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) adopta el denominado dialógico-crítico, que según sus enunciados es



una perspectiva que asume la práctica pedagógica como una cultura de paz; por lo tanto, se generarán políticas académicas que contribuyan a erradicar el simple transmisionismo de información y se privilegiarán aquellos modelos pedagógicos centrados en la construcción del conocimiento, a partir del diálogo permanente entre el maestro y su estudiante en torno a la ciencia, atendiendo la formación integral de nuestros profesionales (UFPS, 2007, p. 1).

Este principio institucional, de igual manera, lo adoptan los programas académicos de Enfermería y el de Ingeniería de Sistemas, y lo interpretan afirmando que en los procesos de formación prima la interacción docente-estudiante, en la que los actores involucrados, mediante un diálogo permanente y con papel activo, se centran en la discusión de lo esencial y en las realizaciones del estudiante, para lo que lo fundamental es el proceso de análisis cognitivo recontextualizado y permanente de las experiencias.

Así mismo, los enunciados de los documentos (UFPS, 2007; 2013a) plantean que las estrategias pedagógicas se estructuran y adecuan para que permitan una visión problematizadora tanto de la realidad como de las formulaciones teóricas existentes, orientada a promover la conceptualización del alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, la actitud reflexiva y la actitud crítica.

Por otra parte, estos discursos afirman que el enfoque pedagógico surge del análisis crítico a los modelos que tienden a la heteroestructuración del conocimiento –aquellos basados en la transmisión y memorización de contenidos– y a los modelos de autoestructuración –aquellos que parten de la dinámica de la persona como constructor de sus conocimientos–.

Volviendo al imaginario sobre *el enfoque pedagógico* de la Universidad y de los dos programas académicos, se puede interpretar que este enfoque basa sus principios en el pensamiento crítico, definido no como un escepticismo total con rezagos de rechazo por parte del estudiante y el profesor a los postulados científicos, filosóficos o pedagógicos, sino como el pensamiento crítico que afirma Castellano (2007): un pensamiento estructurado alrededor de la lógica con el que se determina *cuidadosamente* si un juicio es aceptado, negado o suspendido. Según este autor, el pensamiento crítico es un mediador para poder distinguir entre hechos, opiniones y sentimientos personales, reconociendo juicios e inferencias, y para discriminar lo subjetivo de lo objetivo para poner en evidencia el conflicto entre la razón y las emociones.

Un elemento importante que hace presencia en el imaginario es la *comprensión* como uno de los fines principales de ese binomio diálogo-crítica entre maestro y estudiante. Al observar los enunciados teóricos de este imaginario se puede inferir que está fuertemente influenciado por un modelo teórico llamado enseñanza para la comprensión.

Pero, ¿qué es la comprensión? La respuesta comienza por aclarar la diferencia entre el saber y el comprender. Cuando un docente pide a sus estudiantes contestar preguntas, hacer ejercicios y recordar fechas, podría obtener de ellos discursos memorísticos, mas no lo que comprenden acerca de la pregunta misma. ¿Qué podrían hacer estos alumnos con dichas respuestas, ejercicios

resueltos y fechas confirmadas? Al parecer no mucho; lo que hace necesario pensar que la comprensión es una experiencia que trasciende entonces el hecho mismo del saber; ahora, ¿de qué manera lo trasciende?

Para responder, el equipo de docentes que desarrollaron el modelo teórico propuso una visión de la comprensión denominada perspectiva del desempeño; esta plantea que la comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico o fenómeno de estudio, una variedad de cosas que estimulan el pensamiento –tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías– y volver a presentar el tópico o fenómeno de una nueva manera, lo cual corresponde a la estructura significativa del aprendizaje.

En definitiva, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico o fenómeno y al mismo tiempo lo amplía y es capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de forma innovadora.

## CONCLUSIONES

Los imaginarios sobre currículo se enfocan principalmente en dos categorías: la flexibilidad y la pertinencia. La primera se evidencia, según los documentos institucionales, así como de los programas académicos, como la oferta de espacios de formación electivos para los estudiantes, de acuerdo con su interés de aprendizaje, independiente de la exigencia y el rigor que estas ofertas confieren. En cuanto a la pertinencia, se relaciona directamente con el sector productivo, la extensión a la comunidad y las necesidades de la región. Estos elementos configuran la formación holística del sujeto y posibilitan el análisis y la reflexión de realidades presentes en el contexto regional y local, sin olvidar el global.

Así mismo, se puede evidenciar que los discursos sobre currículo representan un imaginario idealista sobre lo que debe ser la educación superior. Sus rutas teóricas y metodológicas se encuentran construidas sobre la base de la transformación social de los escenarios locales, regionales y nacionales, las nuevas formas y enfoques de enseñanza-aprendizaje.

El imaginario instituido sobre el enfoque pedagógico institucional pretende desarrollar el pensamiento crítico por medio del aprendizaje autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y sociocentrismo natural del ser humano.

El enfoque dialógico-crítico se apoya en el discurso de la autoestructuración y se basa en teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje significativo, con pretensión de desarrollar el espíritu investigativo favoreciendo la búsqueda, la indagación, la revisión de situaciones problemáticas, la lectura crítica, la recolección, organización e interpretación de datos, y la lectura y aplicación de resultados de investigación.

De este modo, el imaginario sobre el enfoque pedagógico dialógico-crítico es una apuesta para que la estructura curricular, los maestros y los estudiantes reconfiguren sus prácticas en escenarios dialógicos de reflexión en torno a problemas científicos y sociales con un pretexto de aprendizaje.

El estudio muestra los imaginarios instituidos de una universidad de naturaleza pública, es importante que en trabajos posteriores se analicen instituciones de carácter privado para comparar estos resultados con otras formas de administrar el currículo. Asimismo, se recomienda que se generen nuevos estudios donde se contrasten los discursos institucionales con las prácticas pedagógicas de los actores educativos.

---

## FINANCIAMIENTO

---

El presente artículo de investigación hace parte de un estudio titulado “*Docencia, investigación y gestión: representación de actores educativos sobre las dinámicas de calidad en la Universidad Francisco de Paula Santander*”, financiado por el Fondo de Investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander (FINU-UFPS) según contrato 035-2015.

---

## CONFLICTO DE INTERESES

---

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## REFERENCIAS

- Alzate, M., Gómez, M. y Arbeláez, M. (2011). *Enseñar en la universidad: saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: Ecoe Ediciones.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Barrón, M. (julio–septiembre de 2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76–87. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2009-125-docencia-universitaria-y-competencias-didacticas.pdf>
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docente. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221–231.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Acreditación de programas de pregrado. Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)
- De Vincenzi, A. (agosto de 2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 89-101. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1487/1656>
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Colombia: ICFES.
- Díaz-Barriga, Á. (enero – marzo de 2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2014-143-construccion-de-programas-de-estudio-en-la-perspectiva-del-enfoque-de-desarrollo-de-competencias.pdf>
- Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (diciembre de 2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Tecnología educativa*, 34(1), 7-19. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/418/154>

- Gamboa, A. A., Vargas, R. y Hernández, C. A. (enero–abril de 2017). Investigación formativa: pretensiones curriculares y representaciones sociales de actores educativos en el programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander – Cúcuta, Colombia. *Revista Universidad y Salud*, 19(1), 60-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171901.69>
- García-Berro, E. et al. (julio–diciembre de 2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29–40. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-pdf-S0210277315000244-S300>
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (CODPU). *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines*, 29(1), 79-93.
- López, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Editorial, Magisterio.
- Malagón, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Manzi J., González R. y Sun Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE UC.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Marum-Espinosa, E. (julio–diciembre de 2004). La movilidad de estudiantes: características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 143-158. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2004-105-106-la-movilidad-de-estudiantes-caracteristicas-y-opiniones-de-los-estudiantes-extranjeros-en-guadalajara-jalisco-méxico.pdf>
- Ocampo, B. (2008). Análisis de contenido: un ejercicio explicativo. En: P. Paramo (Comp.), *Investigación en ciencias sociales* (pp. 205-231). Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Ortiz, A. (2012). *Cerebro, currículo y mente humana: psicología configurante y pedagogía configuracional. Hacia un modelo pedagógico configuracional, configurante y configurador*. Colombia: Ediciones Litoral.

- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/José-Luis-Piñuel-Raigada.-Epistemología-metodología-y-técnicas-del-análisis-de-contenido..pdf>
- Universidad Francisco de Paula Santander – UFPS. (2007). *Proyecto educativo institucional. Acuerdo 081 del 26 de septiembre de 2007*. Cúcuta, Colombia.
- Universidad Francisco de Paula Santander – UFPS. (2013a). *Documento de acreditación programa de Enfermería*. Cúcuta, Colombia.
- Universidad Francisco de Paula Santander – UFPS. (2013b). *Proyecto educativo programa de Enfermería*. Cúcuta, Colombia.
- Universidad Francisco de Paula Santander – UFPS. (2013c). *Documento de acreditación programa de Ingeniería de Sistemas*. Cúcuta, Colombia.
- Universidad Francisco de Paula Santander – UFPS. (2013d). *Proyecto educativo programa de Ingeniería de Sistemas*. Cúcuta, Colombia.
- Villegas, E. M., Arango, M. A. y Aguirre, C. (diciembre de 2007). La renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 20(4), 422-440. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iatreia/article/view/4425/3931>
- Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós