Fundación Universitaria Luis Amigó

Especialización en Docencia Investigativa Universitaria

Evaluación del diseño y práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial del CEIPA: una mirada desde el pensamiento de la Escuela de Altos Estudios Comerciales –HEC- de la Universidad de Montreal y el PEI del CEIPA

Martín Ramiro Boyero Saavedra

Nancy Ortiz Naranjo

Magíster en Educación

Medellín, Colombia

2014

Tabla de contenido

1. Información general del proyecto ____ *3*

Título del proyecto ____ **3**

Investigador principal ____ **3**

Tipo de proyecto ____ **3**

Descriptores / palabras claves ____ **3**

2. Resumen del proyecto: ____ *3*

3. Descripción del proyecto: ____ *6*

3.1 Problema de investigación ____ **6**

3.2 Marco teórico ____ **8**

3.2.1 El Currículo como diseño y práctica orientadora del aprendizaje ____ 8

3.2.2 Macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo ____ 13

3.2.2.1 Macrocurrículo: ____ 13

3.2.2.2 Mesocurrículo: ____ 14

3.2.2.3 Microcurrículo: ____ 14

3.2.3 Núcleo: ____ 17

3.2.4 El objeto de las ciencias sociales ____ 18

3.2.5 Las ciencias sociales y la administración ____ 19

3.2.6 La evaluación como encuentro de comprensión de los procesos de aprendizaje ____ 23

3.2.7 El pensamiento administrativo de la Escuela de Altos Estudios Comerciales – HEC- de la universidad de Montreal: un proyecto humanizador de la administración. ____ 26

3.3 Objetivos ____ **30**

3.3.1 Objetivo general: ____ 30

3.3.2 Objetivos específicos ____ 31

3.4 Metodología propuesta: ____ **31**

3.4.1 Diseño de investigación: ____ 31

3.4.2 Tipo de investigación: ____ 32

3.4.3 Enfoque de investigación: ____ 32

3.4.4 Población y muestra ____ 33

3.4.5 Fases metodológicas ____ 34

Fase 1: ____ 34

Fase 2: ____ 35

Fase 3: ____ 35

Referencias ____ *37*

1. Información general del proyecto

Título del proyecto: Evaluación del diseño y práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial del Ceipa. Una mirada desde el pensamiento de la Escuela de Altos Estudios Comerciales -HEC- de la universidad de Montreal y el PEI del Ceipa

Investigador principal: Martín Ramiro Boyero Saavedra

Tipo de proyecto: Investigación básica

Descriptores / palabras claves: ciencias sociales, evaluación, currículo, microcurrículo.

2. Resumen del proyecto:

El presente proyecto de investigación pretende evaluar los presupuestos curriculares que fundamentan el núcleo de contextualización empresarial del Ceipa, en tal sentido que dicha actividad permita reconocer hasta qué punto la forma como ha sido concebido el microcurrículo de dicha asignatura ha logrado materializar los lineamientos pedagógicos establecidos en el PEI del Ceipa y que función formativa se le ha asignado al rol "contextualizador" con el que se le denomina. De igual modo, se pretende indagar de qué manera desde las prácticas discursivas que dieron origen al núcleo a nivel institucional, así como desde las visiones de docentes y estudiantes, se concretó la realidad del microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial y la valoración académica que éste adquirió en relación con el plan de estudios de las carreras de administración.

La pertinencia del proyecto estriba en poder dilucidar cuáles elementos significativos en la configuración microcurricular del núcleo de contextualización empresarial han podido ser determinantes para que dicha asignatura, (así como aquellas que en la educación superior en Colombia fueron pensadas como espacios de problematización de los temas de una disciplina en

relación con el contexto social) sea calificada muchas veces como un curso de menor importancia y se considere su función en el plan de estudios como accesoria o como un requisito formal que cumple el imperativo de una formación de tipo "integral" o humanística.

La metodología a implementar está basada en el método hermenéutico; de esta forma, mediante un ejercicio comprensivo del discurso de los contenidos programáticos de la asignatura, así como de los acuerdos, justificaciones y discursos que institucionalizaron dicho microcurrículo, se pretende explicitar el horizonte intencional que vehiculizó la configuración de dicha asignatura, para de esta forma determinar la función que se le asignaba al núcleo de contextualización empresarial con respecto al PEI. La perspectiva hermenéutica se asume así como una herramienta metodológica idónea para comprender el currículo como una práctica discursiva que concreta los ideales de la formación en relación con los contenidos y estrategias metodológicas que fundamentan el plan de estudios y cada una de sus asignaturas como un todo coherente, pero no exento de tensiones.

Este método hermenéutico también juega un papel determinante en la posibilidad de comprender la manera en que los docentes y los estudiantes asumieron el microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial y de qué modo la dinámica de enseñanza-aprendizaje generó en ellos unas representaciones sobre la pertinencia que el núcleo jugó en su formación.

Los resultados esperados con la investigación están enfocados a obtener una evaluación crítica del microcurrículo del núcleo de contextualización en relación con los ideales consagrados en el PEI, pues tales aspiraciones constituyen el horizonte discursivo que guía las mediaciones y estrategias de formación, así como todos los dispositivos organizacionales que gestan la labor educativa y le dan un talante particular al desarrollo institucional de las tres funciones sustantivas en el Ceipa.

El currículo, como lo indica su misma definición, no puede entenderse sino como una concreción del modelo pedagógico adoptado por la institución educativa y por ello mismo, el microcurrículo debe responder de forma armónica con las mediaciones curriculares, en tal sentido que cada asignatura contribuya de forma coherente con el plan de formación definido por la Institución. La brecha entre la fundamentación filosófica del PEI y el despliegue estratégico y operativo del plan de formación, de las estrategias didácticas, de los contenidos y de la articulación de las diferentes asignaturas constituye un reto insoslayable para toda institución educativa en consideración a cerrar la distancia que media entre lo que se dice hacer y lo que se hace, de ahí que sea necesaria una continua labor de evaluación.

Por otra parte, la pertinencia del microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial será evaluada con base en algunos presupuestos teóricos de autores pertenecientes a la Escuela de Altos Estudios Comerciales -HEC- de la Universidad de Montreal, los cuales han ido desarrollando una postura epistemológica, política e incluso pedagógica para repensar la administración desde la perspectiva de las ciencias sociales. Esta línea de pensamiento ofrece un referente fecundo con base en el cual los docentes que orientan el núcleo de contextualización empresarial pueden hacer visibles las limitaciones o posibilidades que tiene una asignatura pensada desde el Ceipa como un espacio de comprensión de los fenómenos empresariales en relación con el contexto social.

De esta forma, la investigación propuesta puede arrojar luces sobre las perspectivas que puede adoptar, profundizar o aclarar una eventual reforma del microcurrículo, en tal sentido que se visibilice y consolide una línea de pensamiento que alimente líneas de investigación sobre la relación empresa-sociedad y permita trazar puentes para que las demás asignaturas se abran al espacio de discusión propuesto por el núcleo de contextualización empresarial.

3. Descripción del proyecto:

3.1 Problema de investigación

Desde la década de 1990, específicamente para el caso de la Universidad Nacional de Colombia, se reglamentó un conjunto de lineamientos enfocados a la transformación de los programas curriculares de pregrado de dicha universidad, particularmente en lo que refiere a la flexibilización de los planes de estudio y a la promoción de una formación integral. Entre tales lineamientos se introdujeron los denominados "cursos de contextualización" orientados a "la ubicación de la experiencia personal y universitaria en un contexto histórico, socioeconómico, político, cultural, técnico o científico" (Diaz, 2002, pág. 180)

A la par con la universidad Nacional de Colombia, muchas otras universidades empezaron a reformar sus respectivos programas curriculares e introdujeron cursos o asignaturas contextuales que materializaran la idea de una formación integral y, a su vez, posibilitaran que los contenidos de otras materias "propias" del plan de estudio se pudieran problematizar en relación con el entorno social al que se enfrentaba el estudiante; todo ello como respuesta, en parte, a la situación del estudiante que pasaba varios años de su formación sin concebir una conexión entre sus conocimientos profesionales y las problemáticas de su contexto socioeconómico.

En relación con el anterior proceso y como derivación de los presupuestos pedagógicos que estructuran el deber ser de la formación en el Ceipa, los cuales postulan, entre otras cosas, la necesidad de una formación integral, se instituye en el Ceipa el núcleo de contextualización empresarial, el cual si bien no se piensa como el único espacio en el que los contenidos de las diferentes materias sean problematizados en relación con un contexto de aplicación (de ahí precisamente que se les asigne la denominación de núcleo y no de cursos), sí tiene un carácter *sui*

generis dentro del plan de estudios en tanto se lo concibe como el único núcleo que representa dentro del diseño curricular de los programas de administración, al área de formación sociohumanística.

La idea de que los cursos de contexto pueden ser asumidos como una amalgama de contenidos referidos a "lo social" dando por supuesto que esta categoría admite de antemano cualquier tipo de relaciones entre contenidos que involucren a disciplinas de las ciencias sociales como la historia, la sociología, la antropología, la economía, entre otras, ha significado que exista una imperiosa necesidad de reflexionar realmente sobre los fundamentos curriculares que conllevan este tipo de asignaturas y cuestionar muchos de los prejuicios que podrían llevar a una escogencia inadecuada de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, o bien, convertir a este tipo de asignaturas en espacios complementarios, accesorios o independientes del "verdadero" proceso de formación.

Lo anterior, si bien puede parecer paradójico en tiempos del diálogo interdisciplinar, no resulta tal cuando se constata que la interdisciplinariedad no significa una yuxtaposición espontánea de campos de saber, hecho que por lo demás ha sido el enfoque tradicional que se evidencia en diversos programas de estudio que poseen una variopinta gama de materias (incluyendo algunas pertenecientes a las ciencias sociales), pero sin que entre ellas se tejan redes de cooperación que problematicen un mismo asunto desde las diversas perspectivas disciplinares que alimentan el currículo.

Más allá de las carencias que puede revelar la perspectiva evaluativa de esta investigación con respecto al microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial y que eventualmente pueden ser fácilmente subsanables con una reforma al mismo, lo importante aquí es hacer visibles las posibilidades que puede representar el núcleo de contextualización empresarial si se

comprenden bien los presupuestos curriculares que le dieron fundamento y con base en los cuales aquel se desplegó como un plan de acción sobre lo que el estudiante debería aprender en dicha asignatura. De igual forma el entendimiento de la manera como se ha concretado la práctica microcurricular de tal núcleo desde la visión de docentes y estudiantes, puede posibilitar una oportunidad para replantear y enriquecer el papel que a éste se le ha asignado dentro de los diferentes programas de formación del Ceipa, especialmente cuando algunos le ha atribuido a tal núcleo el calificativo de "asignatura de relleno".

Con base en lo anterior, la pregunta que estructura esta propuesta de investigación es: ¿Cuál es la pertinencia del diseño y práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial que se dicta en el Ceipa en relación con el PEI de la institución y con algunas posturas del pensamiento administrativo de la Escuela de Altos Estudios Comerciales -HEC- de la Universidad de Montreal?

3.2 Marco teórico

3.2.1 El Currículo como diseño y práctica orientadora del aprendizaje

La noción de curriculum es bastante antigua. En la Edad Media tenía que ver con la organización de los saberes que en dicha época se consideraban como constituyentes del conocimiento que se aprendía en las universidades, así pues el curriculum consistía en la clasificación de dicho conocimiento en dos grandes conjuntos: el Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el cuadrivium (astronomía, geometría, aritmética y música). (Stenhouse, 1991)

En esta noción del currículo relacionada con los contenidos que se hacen necesarios para la formación de un individuo estriba la frecuente confusión que relaciona el concepto de currículo con la de simple plan de estudios o esquema de lo que debe ser enseñado, lo cual si bien no es plenamente incorrecto, sí es bastante impreciso, toda vez que se dejan de lado

elementos que hacen del currículo no sólo la explicitación de los objetivos de enseñanza, sino el despliegue de un conjunto de mediaciones y dispositivos que llevan a la práctica el planteamiento de la relación enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior es preciso recurrir a algunas definiciones que pueden permitir aclarar el sentido del concepto de currículo:

Para Stenhouse (1991), el currículo se entiende como una "tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica" (p.29). La anterior definición pudiera sugerir que para dicho autor el currículo se reduzca a un manifiesto de intencionalidades sobre lo que debe aprenderse, no obstante uno de los grandes aportes de Stenhouse estriba en hacer visible la distancia que puede mediar entre los objetivos explícitos del currículo y su concreción real en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ahí que enfatice el estudio del currículo desde la relación entre su acepción como intención y su acepción como realidad, razón por la cual incluye en su definición el hecho de que el currículo sea un programa perfectible con base en el proceso que implica su puesta en práctica.

George Posner (2001) parte del supuesto de considerar que una definición cerrada acerca del concepto implica la delimitación de responsabilidades acerca del éxito o no del proceso de enseñanza; si por ejemplo se define el currículo como la formalización de los resultados esperados del proceso de enseñanza-aprendizaje, se enfatiza la función controladora del currículo y la intención de que éste se materialice sin desviaciones en la praxis formativa. Para evitar el riesgo de una definición cerrada, Posner conceptualiza diversos tipos de currículo que simultáneamente constituyen e intervienen en el proceso formativo: el currículo oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurrículo:

Tabla 1 Cinco currículos simultáneos

Currículo oficial	Currículo descrito en documentos oficiales
Currículo operacional	Currículo incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza
Currículo oculto	Normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares
Currículo nulo	Temas de estudio no enseñados
Extracurrículo	Experiencias planeadas externas al currículo formal

Fuente: (Posner, 2001, pág. 13)

Las anteriores definiciones evidencian la necesidad de contemplar la comprensión del currículo más allá de su cristalización en documentos oficiales, los cuales si bien cumplen un papel regulador como acontecimientos discursivos que legitiman las aspiraciones del proceso educativo, no agotan el conjunto de fenómenos que también determinan y afectan dicho proceso. La visibilidad que tiene el concepto de currículo oculto en buena parte de la literatura que versa sobre este tema, evidencia la creciente importancia que tiene contemplar aquellas prácticas, costumbres y valores implícitos que juegan un papel primordial en la generación de aprendizajes no contemplados en los diversos componentes de la planeación y diseño curricular de las instituciones.

Siguiendo la anterior perspectiva Gimeno Sacristán (2011), entiende el currículo como "una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene la capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas" (pág 14). La anterior definición enfatiza la diversidad de preguntas a las que intenta responder el currículo: cómo y cuándo se aprende, qué conocimiento se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, cual es el ritmo del proceso de aprendizaje y la secuencia de la enseñanza, etc.

No obstante, como se ha venido enfatizando, el currículo no se reduce al aspecto conjetural de las aspiraciones que se fijan de antemano en el proceso, para Sacristán reviste especial importancia la consideración del currículo desde la triada que conforman los fines,

objetivos o motivos; las acciones y actividades de enseñanza; y los efectos y resultados (esperados y no esperados, evaluados y no evaluados) del proceso de construcción y práctica curricular. Para el autor es claro que estos tres órdenes del currículo no siempre se corresponden con exactitud y que en el proceso de mediación e interpretación del currículo oficial, intervienen diversos factores que enriquecen y complejizan la concreción de los objetivos de aprendizaje definidos de antemano por la institución educativa.

A dicha brecha alude Posner (2001) cuando visibiliza en el currículo operacional el influjo que tienen aspectos como el énfasis diferencial que un docente asigna a los temas que debe tratar en clase, los acuerdos informales que establece con los estudiantes para el proceso de enseñanza e incluso el dominio, familiaridad o distanciamiento que manifieste con respecto a los contenidos que debería enseñar, entre otros.

Otros autores como Rafael Flórez (2001) enfatizan la importancia de concebir el currículo como un constructo hipotético que requiere "ser comprobado en su contenido, en su factibilidad, no en el hecho de repetir conceptos sino de desarrollar procesos de construcción de los mismos por parte de profesores y estudiantes" (pág 27), de ahí que lo conciba no como un resultado sino como un proceso que abre múltiples interrogantes que suponen e implican la experiencia misma de la construcción de conocimiento.

Esta perspectiva de Flórez resulta sumamente idónea y fecunda toda vez que, como él mismo lo enuncia, permite una doble ganancia: por un lado permite superar el enfoque conductista del proceso de enseñanza, en donde el currículo es el referente regulador con base en el cual se mide el éxito del proceso de aprendizaje en tanto se cumplan los objetivos específicos definidos de antemano. Por otro lado, posibilita una apropiación creativa del conocimiento, en consonancia con lo que implica el proceso de desarrollo y descubrimiento de las ciencias, las

cuales parten del hecho de descubrir y comprender lo desconocido. Bajo esta perspectiva el currículo es un espacio abierto y experimental en donde el proceso de aprendizaje se constituye en una empresa orientada, pero de resultados insospechados.

Finalmente como lo postula Florez, no puede entenderse el currículo al margen del modelo pedagógico que lo fundamenta. En este sentido, el currículo debe entenderse también como la concreción de una determinada teoría pedagógica, razón por la cual resulta indispensable relacionar el fundamento pedagogico que se consagra en el proyecto educativo institucional y las mediaciones curriculares que contribuyen a hacer efectivas dichas directrices y aspiraciones. Con base en lo anterior, el PEI del Ceipa define el currículo como:

> El proceso sistémico y sistemático que hace posible otorgarle un auténtico sentido formativo al hecho educativo, respondiendo a las preguntas básicas (qué, cómo, por qué, para qué, quién) traduciendo la cultura local o global y articulando los proyectos vitales al desarrollar las diferentes dimensiones humanas: (lo ético, lo estético, lo afectivo, lo erótico, lo creativo, lo racional, lo intuitivo, lo trascendente) y proyectando personas integrales, autónomas, cooperadoras, capaces de transformarse y transformar su realidad en todos los órdenes, mediante la conceptualización, crítica, reflexión, práctica y mejoramiento del conocimiento, la cultura y la ciencia, educando para la vida y por la vida y volviendo estos propósitos acción. (CEIPA, 2010, pág. 16)

En la anterior definición de currículo se especifican muchas de las directrices que fundamentan la pretendida formación integral del estudiante Ceipa y que le otorgan un talante fundamental al conjunto de mediadiones que cristalizan la formulación y práctica curricular en la Institución. El interés de esta definición para la investigación estriba en que se mencionan

elementos que la institución ha enfatizado como característicos del tipo de educación que plantea desde su modelo pedagógico y que fundamentan buena parte del referente evaluativo de este trabajo.

3.2.2 Macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo

El concepto de microcurrículo no puede entenderse al margen de las estructuras macrocurrículares y mesocurrículares que constituyen instancias que median la concreción del currículo en una institución educativa y con respecto a las cuales el microcurriculo constituye el nivel más operativo. A continuación se tratan algunas de las definiciones de estos conceptos:

3.2.2.1 Macrocurrículo:

Éste determina las formas de selección, orientación y distribución de las diferentes áreas de conocimiento, temas, problemáticas y procesos educativos que ofrece una institución educativa en sus diferentes programas. La estructura macrocurricular constituye una convención mediante la cual se establecen criterios fundamentales que en relación con las facultades y programas, guían y orientan las estructuras básicas que ofrece la institución en las diferentes rutas de formación, posibilitando una integración intradisciplinar, interdisciplinar y transdiciplinar. (Unidad académica en ciencias de la educación. Comité de Autoevaluación y currículo. Universidad Piloto de Colombia., 2007)

De acuerdo con lo anterior, el macrocurrículo "se organiza a través de áreas de formación**,** entendidas por un espacio curricular que contiene claros propósitos formativos y que se expresa en la adquisición y desarrollos de competencias valores, actitudes, formas de comprender, entender el mundo y transformarlo se encuentra conformado por aquellas disciplinas que con su discurso y método fundamentan y brindan las bases formativas para el desarrollo humano, científico y profesional" (Unidad académica en ciencias de la educación. Comité de Autoevaluación y currículo. Universidad Piloto de Colombia., 2007, págs. 15-16)

3.2.2.2 Mesocurrículo:

Comprende estructuras intermedias que ligan la estructura macrocurricular y la microcurricular, razón por la cual tiende a incluirse en su definición con las estructuras del nivel macro o micro. Más allá de establecer una definición unívoca, es preciso constatar que el mesocurrículo no constituye un componente aislado del nivel macro y micro, por tanto puede tener que ver con las áreas de formación que se definen a nivel macrocurricular, como con las asignaturas o núcleos que derivándose de dichas áreas, suponen el nivel microcurricular.

En esta investigación se entenderá el mesocurrículo como un nivel curricular constituido por "estructuras de un nivel de generalidad intermedio que a manera de "centros de gravedad" condensan necesidades e intereses de conocimiento. Conectan el macrocurrículo con el mesocurrículo, estableciendo lazos de relaciones entre las áreas y las disciplinas" (Unidad académica en ciencias de la educación. Comité de Autoevaluación y currículo. Universidad Piloto de Colombia., 2007, pág. 16)

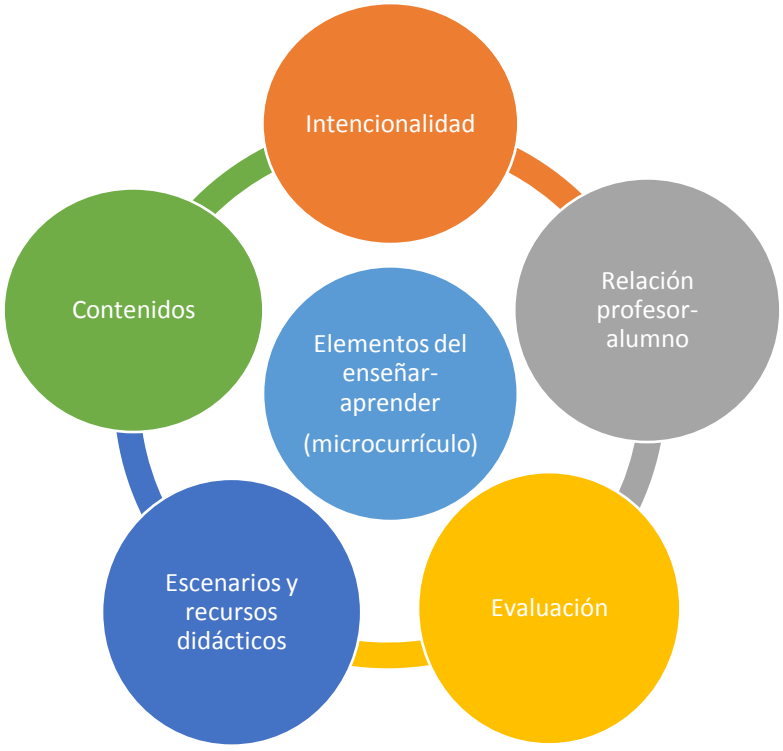
3.2.2.3 Microcurrículo:

Se entiende éste como el nivel curricular más definido y concreto que vehicula y operacionaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste comprende estructuras microcurriculares que varían según el diseño curricular de cada institución educativa; así pues las nociones de asignaturas, cursos, materias, seminarios, módulos o núcleos problémicos tienen una carga semántica diferenciada que determina las orientaciones curriculares que establece una institución educativa, razón por la cual resulta inadecuado utilizarlas indistintamente. El microcurrículo comprende también las estructuras que a un nivel más concreto organizan la experiencia de aprendizaje: unidades de aprendizaje, objetos de aprendizaje, subuninades, temas, etc.

De igual forma, el microcurrículo se refiere a los "fundamentos y a los desarrollos de la acción educativa en las etapas de tipo más operativo, usualmente en el día a día de los proceso de formación, lo que sucede en el aula de clase. Podría decirse que es el aspecto más visible y más cercano para todos los actores educativos" (Dallos González & Valderrama Charry, 2013, pág. 35)

Como lo indica la anterior definición, el microcurrículo no se reduce a los aspectos formales o estructurales que organizan aquello que debe ser aprendido, por tanto el nivel microcurricular comprende los siguientes elementos del proceso de enseñar-aprender que a nivel global permiten entenderlo como un espacio de interrelación entre el diseño formal y su puesta en práctica como proceso siempre inacabado (Comité de currículo. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, 1999):

Ilustración 1 Elementos constituyentes del microcurrículo



Fuente: Elaboración propia a partir de (Giraldo, 1998)

- Intencionalidad: Comprende la explicitación de los objetivos y propósitos que se pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje a nivel microcurricular.
- Contenidos: constituyen las temáticas que integran diversos principios y conceptos de uno o más campos de conocimiento plasmados en documentos como la carta descriptiva, los contenidos programáticos, el sillabus, etc
- Relación profesor-alumno: Comprende las dinámicas de interacción que se establecen entre el docente y los estudiantes, las formas de cooperación, resistencia, juegos de poder o estrategias de negociación que estos establecen en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Escenarios y recursos didácticos: Hace referencia a los elementos considerados como parte de la facilitación del proceso de aprendizaje, los ritmos de aprendizaje, el manejo y apropiación del espacio de aprendizaje, diseño y despliegue de estrategias de construcción del conocimiento en el aula y por fuera de ella, selección de experiencias para generar aprendizajes, entre otros.
- Evaluación: Constituye todos los aspectos que permiten retroalimentar el proceso de aprendizaje y reformular las orientaciones curriculares previas. En un apartado posterior se ampliará la reflexión sobre este concepto.

Vale la pena reiterar que los anteriores elementos sólo buscan visibilizar los elementos que caen dentro de la definición de microcurrículo, mas no otorgarles un significado concreto y definido, toda vez que éstos no pueden entenderse al margen de la concepción pedagógica y curricular que establece el Estado, la institución educativa y las unidades académicas que son agentes y gestores del diseño curricular, a la vez que no pueden entenderse como abstracciones desvinculadas de las condiciones reales y contextuales en las que opera el proceso de enseñanza-

aprendizaje y en las que los estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia, entre otros, influyen y participan continuamente.

3.2.3 Núcleo:

El diseño curricular tradicional contemplaba la distribución de materias que se yuxtaponían en el proceso formativo y que en conjunto se suponía que lograban permitir al estudiante contemplar el conjunto de conocimientos que le permitían ser idóneo en el campo de estudio en el que se formaba. Este tipo de diseños, fundamentados en una racionalidad lógico-positivista que se pensaba desde la delimitación y separación de los diversos campos de saber (Flórez Ochoa, 2001) representó un conjunto de serias limitaciones para lograr un proceso formativo que integrara los conocimientos en relación a contextos problemáticos en los que tuviera sentido la comprensión y aplicación de lo aprendido en el proceso.

El advenimiento de perspectivas pedagógicas más novedosas, supuso la transformación de este tipo de diseño curricular que desvirtuaba y se oponía a perspectivas educativas que propugnaban el hecho formativo desde la construcción de conocimiento y no desde la transmisión y repetición de contenidos.

La institucionalización de núcleos en el diseño de los planes de estudio del Ceipa –y no materias o cursos- puede leerse desde lo que significó lo anteriormente enunciado. Es por ello que el PEI del Ceipa define el núcleo, retomando la definición de Madgenzo, como un currículo de integración en donde "las disciplinas o contenidos están relacionados o integrados" (CEIPA, 2010) es decir, que constituyen espacios curriculares que vinculan y dinamizan el conocimiento a través de la integración de teoría y práctica y con base en problemáticas que hacen idóneo al estudiante para la aplicación de su saber en diversas situaciones y contextos, en tal sentido que cada núcleo no representa la tradicional separación de disciplinas y campos de estudio.

3.2.4 El objeto de las ciencias sociales

Se entiende por ciencias sociales aquellas disciplinas que según Habermas, tienen por objeto estudiar "el mundo de la vida", entendiendo con esta expresión a todos:

> aquellos objetos simbólicos que generamos cuando actuamos, desde las manifestaciones inmediatas (como son los actos de habla, las actividades teleológicas, etc) pasando por los sedimentos de tales manifestaciones (como lo son textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc) hasta los productos generados indirectamente, susceptibles de organización y capaces de estabilizarse a sí mismos (como son las instituciones, los sistemas sociales y las estructuras de la personalidad (Habermas, Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social, 1999, pág. 154)

La anterior definición expone por extensión una variopinta gama de elementos que son estudiados por las ciencias sociales, con mayor o menor énfasis de acuerdo con la disciplina en cuestión (historia, sociología, antropología, psicología, etc), pero que sin embargo tienen como común denominador el carácter lingüístico que constituye a tales elementos y que presupone en ellos una realidad cargada de sentidos, interpretaciones o significados construidos socialmente y como condición previa incluso al mismo acto de conocimiento por parte del investigador.

De acuerdo con lo planteado por Ruiz (2008), la definición de Habermas se halla relacionada con el cambio de perspectiva que experimentan las ciencias sociales respecto a su interés por estudiar el mundo de la vida "tal como es experimentado por los mismos agentes" (pág 153). Esta orientación epistemológica, sin embargo, supone la superación de la dicotomía hechos/decisiones y conocimiento/valoración que fueron característicos del positivismo, de ahí que autoras como Camilloni (2013) sustenten en la definición de ciencias sociales el carácter

valorativo e interesado que establecen con respecto a su objeto de estudio, lo cual en modo alguno mina el rigor con el que éstas hacen inteligible el acontecer humano que estudian.

Pese a lo anterior, es preciso comprender en qué consiste el carácter normativo de las ciencias sociales, cuál es su fundamento y qué relación guarda ello con la disciplina administrativa

3.2.5 Las ciencias sociales y la administración

La pregunta sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales ha sido uno de los núcleos de reflexión más visibles desde el nacimiento de estas disciplinas en el siglo XIX, toda vez que desde sus inicios cargaron con el peso de emular el método de las ciencias naturales con el fin de garantizar mediante éste un conocimiento certero y positivo de la sociedad, particularmente desde la fundamentación epistemológica que propuso Augusto Comte para lo que él denominó sociología.

Dicho debate, aunque parece superado dado que las ciencias sociales han desarrollado sus propios modos de producción y validación de saber, resulta interesante en la medida en que supone la existencia de una pregunta implícita de "para qué" son las ciencias sociales, pues desde sus orígenes y en diversos momentos de su desarrollo parecieron cargar con el peso de dilucidar la mecánica del comportamiento social y humano, en tal sentido que dicho conocimiento pudiera capitalizarse en provecho del orden y estabilidad social[1].

La relación instrumental que la administración estableció con las ciencias sociales hace necesario tratar de definir si en el concepto mismo de este tipo de disciplinas se haya implícito el

[1] El proyecto comtiano ofrecía por ejemplo "una reorganización intelectual, moral y política del orden social" (Arrubla Zapata, y otros, 2009, pág. 91) de ahí que la formulación de explicaciones sobre el comportamiento de la humanidad estuviera sobre todo anclado a los fines prácticos que se derivaran de dicho conocimiento, aunque no como una opción política del sujeto que conoce, sino como una explicitación del orden que orienta indefectiblemente el devenir humano y el cual el individuo descubrir, conocer y aceptar.

carácter normativo que no pocas veces se les asigna, esto es, la función de definir el deber ser de las acciones humanas y no sólo limitarse a describirlas o comprenderlas, o si por el contrario, existe una tercera vía de entendimiento acerca de la particular relación de conocimiento que fundamentan este tipo de disciplinas con respecto a las realidades que estudian.

De acuerdo con Chanlat (2002), las ciencias sociales han oscilado entre dos actitudes con respecto al estudio de los fenómenos humanos. Una de carácter teórico, metodológico y epistemológico y la otra de carácter praxeológico.

En la primera se encuentran dos grandes posiciones, a saber:

- Las ciencias sociales desde un punto de objetivista, causalista y cientificista, que le asigna a éstas la función de explicar los fenómenos humanos al modo de las ciencias naturales. Algunos representantes de esta posición son Augusto Comte y John Stuart Mill.
- Las ciencias sociales desde un punto de vista comprensivo, que le asigna a éstas la función de conocer las acciones humanas dentro del horizonte de significaciones y sentidos en donde tienen lugar, explicitando el acontecer humano en relación con un contexto situacional y existencial específico y no generalizable. Dentro de esta posición pueden encontrarse con diversos matices autores como Dilthey, Rickert, Cassirer, entre otros.

En la de carácter praxeológico, esto es, lo que se refiere a la actitud de las ciencias sociales con respecto la realización de una acción social concreta, Chanlat postula dos posiciones:

- Las ciencias sociales deben mantener una distancia fundamentalmente crítica: ésta se halla representada básicamente por Weber quien postula que la necesidad de las ciencias

sociales “no es la de ponerse al servicio de algunos poderes o instituciones establecidos” (Chanlat, 2002, pág. 22) sino solamente volver inteligible la realidad de los fenómenos humanos.

- Las ciencias sociales como tecnología social utilizable: Esta posición está representada por Elton Mayo quien hizo importantes aportes al campo de la administración, particularmente en el desarrollo de técnicas que permitieran el aumento de la productividad a través de la mejora en las condiciones de trabajo y la visibilización del “factor humano” como elemento a tener en cuenta en los dispositivos de gerenciamiento de las organizaciones.

La posición del autor con respecto a las anteriores posiciones consiste en no tratar de trazar una férrea frontera entre las dimensiones explicativas y comprensivas, pues aunque reconoce que el núcleo de las ciencias sociales estriba en el carácter comprensivo de los acontecimientos humanos por la misma naturaleza de su objeto de estudio, ello no es óbice para pensar ambos enfoques como complementarios; premisa que entre otras cosas ha posibilitado la investigación de tipo interdisciplinar.

De igual forma, Chanlat aborda el carácter normativo de las ciencias sociales como elemento constitutivo de su quehacer: “esta afirmación y este reconocimiento de la dimensión normativa reanudan, por otra parte, el proyecto original de las ciencias sociales, que no fue solamente científico, sino también político y moral”. (pág 27). Más con ello el autor no reduce la razón de ser de las ciencias sociales a ser disciplinas operacionales de lo social –papel no pocas veces desempeñado por ellas y en particular por ciertas corrientes sociológicas y psicológicas- sino que defiende el carácter normativo de tales disciplinas con base en la relación de pertenencia del sujeto con su objeto de estudio –la sociedad- hecho que supone la imposibilidad

de un distanciamiento aséptico en aras de una plena objetividad y antes bien, implica una relación interesada y comprometida del conocimiento que el sujeto elabora sobre su realidad.

Uno de los autores que ha fundamentado teóricamente esta implicación constitutiva del sujeto con el objeto en el caso de las ciencias sociales, ha sido Habermas (1999), quien establece que si el mundo de la vida está constituido de significaciones, éste constituye una condición necesaria para la interpretación la pertenencia del sujeto a tal mundo, razón por la cual afirma que tal circunstancia "impide al intérprete practicar esa separación entre cuestiones de significado y cuestiones de validez que pudiera otorgar a la comprensión un impecable carácter descriptivo" (pág 155)

Para Habermas (1982), el saber fundado o teórico puede concebirse como "una continuación de las objetivaciones que se realizan ya en la práctica diaria" (pág 322), con lo cual dicho autor defiende la idea de la conexión que existe entre la producción de saber científico y el contexto práctico que le da origen, lo que no supone, en modo alguno, que tal saber no se diferencie plenamente de los actos comunicativos de la experiencia vivida, pues como saber fundado supone una pretensión de "objetividad" que hace posible la verificación discursiva – e institucionalmente garantizada- de las pretensiones de validez hipotéticas. La diferencia entre la práctica diaria y la práctica de la investigación no supone por tanto una separación tajante entre una y otra, lo cual significa para Habermas una estrecha relación entre conocimiento e interés como aspectos que denotan la unidad del sistema de acción y experiencia, esto es, el mantenimiento de una referencia latente del saber teórico al contexto precientífico de la experiencia y acción, pero sin reducir tal saber a esto último. (Habermas, 1982)

La relación de conocimiento e interés también la postula Habermas en el carácter crítico que le atribuye a las ciencias sociales y en particular a la sociología, pero sin atribuirles un

sentido por fuera de la propia historicidad, esto es, de las condiciones que un momento determinado han demandado una mirada problematizadora de las relaciones de poder (Habermas, 1990). Más allá de esto, Habermas sólo postula la exigencia del mantenimiento del carácter crítico de las ciencias sociales como una tradición que le permite "protegerse a sí misma y a la sociedad contra un cultivo acrítico de lo existente" (Habermas, 1990, págs. 285-286) con lo cual alude el autor a la función emancipatoria que subyace a los actos de conocimiento que las ciencias sociales posibilitan cuando develan estructuras de coerción y dominio que se legitiman así mismas como naturales o necesarias. El aporte crítico de las ciencias sociales desde el conocimiento supone así una acción transformadora que trasciende el funcionalismo tecnocrático que no pocas veces se le atribuyó a éstas como agentes de las administraciones de toda índole.

3.2.6 La evaluación como encuentro de comprensión de los procesos de aprendizaje

La naturaleza, modalidad, enfoques y dispositivos curriculares de los procesos de evaluación ha sido uno de los más complejos de lo que implica ponderar el desempeño de todo fenómeno formativo, de ahí que bajo la finalidad de evaluar existan diversas concepciones y miradas que develan el campo de tensiones e incertidumbres que median en dicha acción y que si bien pueden potenciar el proceso formativo, también lo pueden reducir a la comparación abstracta y descontextualizada de condiciones que demarcan el ideal del proceso educativo. (Ochoa , 2013)

Este último aspecto ha marcado buena parte de las prácticas evaluativas de las instituciones de educación, tanto de las que se aplican a los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo (docentes, estudiantes, directivas) como de las que median en los procesos de obtención de registro calificado y acreditación en alta calidad. De ahí que la evaluación no pocas veces, como señalan Múnera y Órtiz (2009), se ha considerado una práctica de escrutinio

formal en la que, desde una posición de poder, se contrastan las prácticas formativas y los aprendizajes con base en referentes ajenos a las realidades de las propias instituciones y al contexto problemático con fundamento en el cual ha tenido lugar el planteamiento del proyecto pedagógico y la concreción del diseño curricular. Así pues dichos autores plantean que "la función del evaluador no es la de elaborar una extensa lista de chequeo en la que se verifique todo aquello que tiene y no tiene una institución" (pág. 3)

En concordancia con lo planteado por dichos autores, la evaluación sea cual fuere el ámbito en el que intervenga para garantizar la calidad y pertinencia del hecho formativo, ya sea a nivel institucional o en las singularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe concebirse como un espacio de diálogo en donde emerja una comprensión profunda de las condiciones que determinan las dinámicas de los procesos educativos, en tal sentido que la evaluación sea "un lugar en el cual [se] reconoce la tradición de la que el otro o lo otro hablan, y al tiempo, deja instaurado el escenario para continuar construyendo, desde el registro analítico, el mejoramiento como acción continua, no espontánea, que le otorgan dirección a la necesidad de formar, de abrir nuevos lugares de intercambio desde lo académico, lo político y lo cultural." (Ortiz & Múnera, 2009, pág. 4) Ello necesariamente implica un replanteamiento del rol del evaluador como un agente interventor que desde una lógica tecnicista, señala los aciertos y desaciertos, las fortalezas, las debilidades, las metas no alcanzadas y los aspectos por mejorar; como criterios formales que miden la calidad educativa, sin precisar el contenido semántico de tal noción en el seno de las aspiraciones e ideales pedagógicos consagrados por las propias instituciones.

Visto de esta forma, el concepto de evaluación que fundamenta esta investigación actúa en consonancia con un planteamiento hermenéutico que concibe el proceso evaluativo como un

encuentro en el que tienen lugar la construcción del sentido y el horizonte problemático en el que acontecen los procesos formativos, constituyéndose así en una proceso dialógico y participativo que reconstruye la trama de incertidumbres, tensiones, experiencias, conflictos y relaciones de poder que emergen desde la pregunta por la pertinencia del proceso formativo, ya no como un dispositivo de control para la gestión educativa, sino como un encuentro intersubjetivo, que al posibilitar la mirada crítica y reflexiva, redunda en procesos de mejoramiento y de alcance de la calidad gestionados por las propias instituciones y por los propios actores involucrados, sin que la evaluación y su "medición exitosa" se convierta en el fin mismo del proceso formativo.

En este sentido la evaluación no puede reducirse a la explicitación de mediciones cuantitativas que aunque necesarias, pueden no tener que ver con la especificidad y naturaleza del hecho formativo. Al respecto, Celis señala para el caso de las instituciones de educación superior, que los indicadores de insumo y de salida como la infraestructura, las finanzas, los productos de investigación, entre otros, resultan insuficientes para evaluar los procesos formativos. Se hacen necesarias mediciones directas que den cuenta de la calidad del aprendizaje, concibiéndolo como un proceso en el que existe una responsabilidad solidaria entre las IES y los sistemas de aseguramiento de la calidad. (Celis Giraldo, 2013)

La apuesta por una evaluación que atienda a comprender la complejidad del proceso formativo necesariamente pasa también por reformular o al menos ampliar los mecanismos rígidos que homogenizan y reducen la valoración sobre las dinámicas de aprendizaje a expresiones numéricas insuficientemente contextualizadas, sólo así puede tener lugar una evaluación conceptualizada como proceso comprensivo del hecho formativo, incluso y especialmente en el ámbito de una investigación evaluativa cifrada en la fusión horizóntica de quien evalúa y es evaluado y construida de forma activa y participativa entre todos los actores

involucrados, tal como lo señala Pérez (2008) al concebir la evaluación como una hermenéutica en el diálogo de saberes: "El proceso de evaluación (…) impulsa la relación coeducación-coevaluación, cuyo propósito es el encuentro con lo diverso en el diálogo de saberes, con la crítica y el reconocimiento de las explicaciones de lo real. Esto significa, coencontrarse para discutir líneas de fuga del conocer y del conocimiento; coencontrarse con lo diverso y reflexionar colectivamente sobre la complejidad de lo real y los puentes transdisciplinarios" (págs. 818-819)

3.2.7 El pensamiento administrativo de la Escuela de Altos Estudios Comerciales – HEC- de la universidad de Montreal: un proyecto humanizador de la administración.

Algunos autores entre los que se encuentran Maurice Dufour, Alain Chanlat, Jean François Chanlat y Omar Aktouf, hacen parte de una línea de pensamiento que ha venido consolidándose en torno a la idea de potenciar un replanteamiento crítico de la administración desde la perspectiva de las ciencias sociales. Pese a la relativa coherencia que existe entre las posturas que cada uno de ellos ha sostenido frente al tema, lo cierto es que existe una diversidad de investigaciones y conceptos que cada uno de ellos ha propuesto. No obstante, ha sido el pensamiento desarrollado en el seno de la Escuela de Altos Estudios Comerciales de Montreal, uno de los focos de crítica más visibles frente a corpus disciplinar de la administración y frente a las prácticas empresariales sustentadas en éste, razón por la cual ha ido constituyéndose en un referente reconocido para problematizar muchos de los supuestos tradicionales de la administración, no sin resistencias y críticas desde otros enfoques que consideran radicales o poco pragmáticas tales posturas (Alvarez Giraldo, Calderon Hernández, & Naranjo Valencia, 2007)

Respecto a la figura de una "administración tradicional", autores como Aktouf (1994, 2000) y Chanlat (2012) han dirigido duras críticas sobre lo que consideran un enfoque obsoleto

para entender el universo de las organizaciones y el quehacer de la administración, razón por la cual han articulado una serie de posturas que si bien tienen matices entre sí, apuntan a pensar la administración desde un enfoque comprensivo de los fenómenos humanos, con una clara reformulación de los fines rentabilistas y prágmaticos con los que estos se visibilizaron desde variados enfoques administrativos. Entre estas posturas vale la pena mencionar:

- La necesidad de que el discurso administrativo se abra a la comprensión del hombre desde una visión compleja de aquellas dimensiones simbólicas, subjetivas, afectivas, reflexivas, imaginativas, que fueron invisibilizadas o normativizadas bajo la égida de la eficiencia y la productividad empresarial. La consideración del hombre desde lo que Chanlat llama una "antropología extendida" aspira a que la administración se abra a una apertura disciplinaria que estimule la construcción de conocimiento desde el nomadismo, la hibridación y la experiencia vivida del sujeto "como un ser vivo, consciente y social" (Chanlat, 2002, pág. 64)
- El imperativo de considerar al hombre como fin en sí mismo y no como medio de producción desde una perspectiva de maximalización de las ganancias. Autores como Aktouf (1994) critican incluso la postura de corrientes como las de las Relaciones Humanas cuya preocupación por el "factor humano" se hizo bajo la premisa de mejorar las condiciones de trabajo con el fin de aumentar los rendimientos de éste. El autor problematiza la intencionalidad de la eficacia cuando ésta ha llegado a significar "tratar al empleado como una especie de instrumento pasivo, a quien no se solicita más que la ejecución estricta y diligente de lo que se le demanda" (pág 24).
- Se defiende la pertinencia de superar la idea de la función gerencial desde sus aspectos funcionalistas y conductistas. La apertura disciplinaria que propone Chanlat y Aktouf

aboga por una relación entre las ciencias sociales y la administración menos utilitarista, menos enfocada al discernimiento del comportamiento humano con el fin de facilitar su gestión y manipulación con fines rentabilistas. Lo anterior implica la instauración de un discurso gerencial que promueva la participación real de los miembros de la organización, tanto en la toma de decisiones, la información y los beneficios obtenidos. (Aktouf, 2000)

- Se propugna por una disciplina administrativa abierta a un abordaje cualitativo de las realidades organizacionales, ello en consideración al enfoque cuantitativista que ha privilegiado el discurso administrativo hegemónico, en donde la homogeneidad, la racionalidad instrumental y el universalismo abstracto (Chanlat, 2002) han sido los enfoques fundamentales para explicar el universo de las organizaciones. En este sentido se propone una mirada que permita la comprensión de lo que abarca la función gerencial desde la interpretación que los actores, en el campo de influencia de aquella, hacen acerca de su propia realidad, en tal sentido que dicho abordaje posibilite hacer emerger el universo de contradicciones y tensiones que constituyen la realidad organizacional y cuya comprensión ha de posibilitar el alcance de las metas en la empresa, no como fin de tal comprensión, sino como resultado de la misma.

El enfoque cualitativo propuesto supone además la problematización de modelos teóricos ahistóricos y descontextualizados, que poco o nada tienen que decir de la experiencia vivida en el seno de las propias organizaciones, razón por la cual investigaciones etnográficas y el trabajo de campo suponen para autores como Aktouf la posibilidad de enriquecer la mirada del administrador sobre su objeto de estudio.

Las anteriores posturas ha sido problematizadas por Aktouf (2000) con respecto a las prácticas pedagógicas de la administración, que si bien no son abordadas con profundidad por el autor y no pocas veces aluden más a los procesos de enseñanza y la discusión por el método, suponen una preocupación fundamental en tanto, según éste, las concepciones de la administración tradicional han sido perpetuadas por presupuestos pedagógicos que han abogado más por la reproducción del saber, que por la problematización de los contenidos y fundamentos epistémicos del mismo.

La invisibilidad de preguntas del qué, el porqué y el para qué acerca de lo que se enseña a los estudiantes de administración, constituye para Aktouf un problema fundamental directamente relacionado con el marcado –y al mismo tiempo negado- carácter ideológico del discurso administrativo, el cual bajo el amparo de su carácter científico, ha legitimado retóricamente prácticas administrativas enfocadas a la instrumentalización del ser humano y a la maximización de ganancias, sin ningún miramiento de los costos sociales, ambientales o humanos que ello acarree. La explicitación de este fundamento ideológico permite al autor socavar los fundamentos pretendidamente científicos de la administración, para develar sus juegos de verdad y en ese mismo orden, instaurar un fundamento ideológico que guíe el corpus disciplinar de la administración hacia los aspectos anteriormente tratados de dicha escuela de pensamiento.

En este orden de ideas, J.F. Chanlat y especialmente Aktouf (2000), critican algunas prácticas pedagógicas entre las que vale mencionar la enseñanza por medio del método de casos, toda vez que éste supone una casuística en la que el estudiante aprende lecciones descontextualizadas, enfocadas a la búsqueda de soluciones poco problematizadas (el cómo hacerlo) y en las que pierde la posibilidad de transformar el saber recibido: “si el contenido y el objetivo de la enseñanza de la administración son reproducir lo que hacen los administradores, el

método deriva por sí mismo. Observemos lo que hacen los dirigentes, escribamos sus discursos, sinteticemos lo que dicen, lo que piensan y, así, prosigamos la formación de futuros administradores" (pág. 57)

De la misma forma, ambos autores critican la ausencia de una formación en cultura general, entendida ésta no como erudición, sino como el concierto de varias disciplinas de las ciencias sociales en la configuración curricular de las carreras de administración, ello en consideración al papel marginal que progresivamente han tenido en los planes de estudios de esta disciplina.

En este sentido la problematización del discurso pedagógico es para Aktouf (2000) indisociable de la reflexión y deconstrucción que hace acerca del saber administrativo, de ahí que el papel protagónico que le otorga a las ciencias sociales en el formación del administrador, en la redefinición de los currículos y en la misma didáctica, esté encaminado a potenciar la transformación epistemológica de la administración mediante un replanteamiento pedagógico activo que haga emerger en los procesos de enseñanza-aprendizaje un saber renovado, reflexivo y complejo.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo general:

Evaluar el microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial del Ceipa con base en los presupuestos pedagógicos del PEI del CEIPA y algunas posturas de lal pensamiento administrativo de la Escuela de Altos Estudios Comerciales –HEC- de la Universidad de Montreal y el PEI del Ceipa.

3.3.2 Objetivos específicos

- Comprender la intencionalidad[2] del microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial como una práctica discursiva que legitima una orientación concreta del proceso de formación.
- Analizar la selección y organización de los contenidos del núcleo de contextualización empresarial como aspectos claves de la práctica curricular.
- Caracterizar la relación docente-estudiantes que propicia la práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial.
- Reconocer los escenarios y recursos didácticos propuestos en el microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial.
- Identificar la propuesta de evaluación del proceso de aprendizaje del núcleo de contextualización empresarial.

3.4 Metodología propuesta:

3.4.1 Diseño de investigación:

El diseño de la investigación propuesta es de tipo no experimental, pues se trata de un abordaje de los fenómenos estudiados en su contexto natural, sin ningún tipo de manipulación de variables por parte del investigador. Se trata a su vez de un diseño de investigación transeccional, el cual se caracteriza por recolectar los "datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Baptista Lucio, Fernández Collado, & Hernández Sampieri, 1997, págs. 191-192)

[2] El concepto de intencionalidad puede ser problemático de abordar desde una perspectiva hermenéutica, si se llegara a pensar en éste como lo que un autor "quiso decir". No obstante, en el marco de este trabajo, este concepto se entiende en relación con el currículo oficial y explícito, es decir, como la formulación de las aspiraciones que se pretenden alcanzar con el proceso de aprendizaje tal cual como se lo concibe y diseña, lo cual no significa que la realidad del currículo se reduzca a este plano ideado de todo aquello que interviene y constituye la práctica curricular.

3.4.2 Tipo de investigación:

La investigación propuesta es de tipo evaluativo, la cual, según Tamayo (1999), tiene como objetivo "valorar los resultados de un programa en razón de los objetivos propuestos para el mismo, con el fin de tomar decisiones sobre su proyección y programación para un futuro" (pág. 53).

Pese a que este autor señala la finalidad práctica de la investigación evaluativa como su rasgo distintivo en relación con otros tipos de investigaciones, aquí el carácter evaluativo se entiende en un sentido más amplio, esto es, como la experiencia herméneutica que resulta de confrontar dialógicamente lo que constituye el diseño y práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial con respecto a los ideales del proyecto educativo institucional del Ceipa y algunas líneas de pensamiento de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad de Montreal que han repensado criticamente el discurso administrativo.

Sin demeritar los resultados prácticos que se deriven de una eventual reforma o mejoramiento curricular del núcleo, es esencial que la investigación contribuya a comprender las lógicas que marcan los procesos de concepción y práctica curricular de la asignatura estudiada, en tal sentido que el carácter evaluativo no devenga en un proceso intervencionista, descontextualizado de la tradición y acuerdos explícitos e implícitos que han marcado el desarrollo de la asignatura desde su creación.

3.4.3 Enfoque de investigación:

La investigación tiene un enfoque mixto, pues se vale de técnicas de análisis de la información (como el análisis de contenido) que devienen en un tratamiento cuantitativo de los componentes discursivos plasmados en los documentos que soportan los contenidos curriculares, su justificación, objetivos, etc, así como de los documentos institucionales que formalizan la

existencia del núcleo de contextualización empresarial en el plan de estudio de las carreras de pregrado del Ceipa. A su vez, propone técnicas de recolección e interpretación de la información con un enfoque cualitativo, que se orienta hacia la comprensión de los elementos significativos y experienciales que manifiestan los actores involucrados en la práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial, sin pasarlos por el tamiz de su frecuencia o proporción de aparición.

Los enfoques mixtos en modo alguno constituyen orientaciones metodológicas incompatibles entre sí, y antes bien, posibilitan la triangulación de técnicas de investigación que garantizan una visión amplia acerca de la problemática estudiada con respecto al núcleo de contextualización empresarial. No obstante, el enfoque cualitativo, en razón a la forma como se definió el carácter hermenéutico de la evaluación que estructura la investigación, constituye la orientación metodológica predominante para la interpretación de la información primaria obtenida.

3.4.4 Población y muestra

La población de estudio está compuesta por tres subgrupos relevantes:

- Los estudiantes que han cursado el núcleo de contextualización empresarial en modalidad presencial
- Los docentes que han dictado el núcleo de contextualización empresarial
- Las directivas que han tenido que ver con la orientación institucional del núcleo: los directores de los programas de pregrado del Ceipa, la decanatura de la Escuela de Administración y la rectoría.

La participación del subgrupo poblacional de los estudiantes se dispondrá de acuerdo con un muestreo de tipo no probabilístico que permita formar al menos dos grupos focales de entre

seis u ocho estudiantes que hayan cursado el núcleo hace no más de dos años. La selección de muestra bajo el anterior parámetro obedece al carácter cualitativo de la indagación, la dificultad de gestionar grupos focales con una muestra más grande y la intención de profundizar la interpretación de los estudiantes acerca de su experiencia en el núcleo de contextualización empresarial.

La aportación de los docentes en el estudio y en razón a su reducido tamaño, se hará con base en el criterio de haber orientado el núcleo en la modalidad presencial en el lapso de dos años antes de la recolección de información primaria. Lo anterior con fundamento de garantizar el mismo periodo de tiempo con respecto al subgrupo de los estudiantes.

Las directivas participantes se abarcarán en su totalidad, a saber: cuatro directores de programa, el decano y el rector que ocupen dichos cargos al momento de recabar la información.

3.4.5 Fases metodológicas

Fase 1:

Se procederá a recopilar los documentos institucionales que dieron lugar a la creación del núcleo de contextualización empresarial y a su vez al documento que consigna todos los componentes que estructuran el contenido programático de la asignatura, pero recabando en esta fase inicial sólo información de aquellos componentes que explicitan lo que la institución pretende con el núcleo. De igual forma se utilizará una técnica de entrevista semiestructurada aplicada a las directivas relacionadas con la gestión curricular del núcleo acerca de la intencionalidad que se le asigna a éste para la formación de los estudiantes Ceipa. Una vez recabada la información se procederá a interpretarla con base en el referente teórico que estructura la investigación evaluativa.

Fase 2:

Con base en el documento del contenido programático de la asignatura, en esta fase se implementará una estrategia de análisis de los contenidos curriculares del núcleo de contextualización empresarial, la cual posibilita un tratamiento sistemático de los contenidos que median la propuesta de aprendizaje que diseña el Ceipa como concreción de su proyecto pedagógico. Las bondades de este procedimiento derivan del tratamiento exhaustivo de los elementos de significación que se hallan en el planteamiento discursivo del currículo, en tal sentido que es posible evidenciar los énfasis con los que se orienta la experiencia de aprendizaje, así como también los elementos minoritarios o ausentes que, de acuerdo con lo planteado por Posner, resultan tan significativos como las mismas ideas explícitas de la planeación y concepción curricular.

El análisis de contenidos, como su nombre lo indica, implica una descomposición de los datos que constituyen el discurso curricular, en tal sentido que su posterior recomposición le permite al investigador la formulación de inferencias que aclaran los puntos claves de lo planteado por la institución educativa. Supone así la posibilidad de esbozar un panorama completo sobre la estructura del mensaje y por tanto hacer manifiestos el carácter diferencial que pueden tener unos elementos con respecto a otros, e incluso suponer con ello la importancia relativa que se le dan a cada uno de ellos

Fase 3:

En esta fase se utilizan dos técnicas de recolección de información: la técnica Delphi (juicio de expertos) para los docentes y la realización de grupos focales para el subgrupo de estudiantes. A través de estas dos técnicas se busca recopilar información que permita explicitar las visiones que sustentan las prácticas de docentes y estudiantes y su experiencia en relación sus dinámicas de interrelacionamiento, los escenarios y recursos didácticos que propicia la práctica

microcurricular del núcleo, así como la evaluación. Nuevamente la información obtenida será evaluada con base en los referentes teóricos que estructura la investigación evaluativa.

A continuación se detallan las categorías y subcategorías que orientan y operacionalizan apriorísticamente la indagación de cada uno de los objetivos específicos pretendidos en la investigación, no obstante la indagación propuesta no se reduce a lo planteado de antemano en la tabla 2, pues durante el proceso de indagación es probable que surjan categorías emergentes no previstas, cuya importancia resulta capital para entender la complejidad del fenómeno estudiado y para evidenciar el enfoque de investigación cualitativa como un espacio de verdadero encuentro herméneutico, en donde el sujeto-objeto de estudio no sea tratado como una entidad pasiva cuya voz se encierra y se constriñe con base en los límites de la indagación del investigador.

Tabla 2 Categorías y subcategorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuente de información
Comprender la intencionalidad del microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial como una práctica discursiva que legitima una orientación concreta del proceso de formación	Intencionalidad	_Intencionalidad epistemológica _intencionalidad Antropológica _Intencionalidad Pedagógica _intencionalidad sociológica	Documentos institucionales Microcurrículo núcleo de contextualización empresarial
_Analizar la selección y organización de los contenidos del núcleo de contextualización empresarial como aspectos claves de la práctica curricular	Contenidos	_Temáticas elegidas _Orden de aparición de las temáticas _Frecuencia de aparición de las temáticas	Microcurrículo núcleo de contextualización empresarial
Caracterizar la relación docente-estudiantes que	Relación docente-estudiantes	_Formas de cooperación	Juicio de expertos con docentes

propicia la práctica microcurricular del núcleo de contextualización empresarial		_Juegos de poder _Estrategias de negociación	Grupos focales con estudiantes
Determinar los escenarios y recursos didácticos propuestos en el microcurrículo del núcleo de contextualización empresarial.	Escenarios y recursos didácticos	_Manejo y apropiación del espacio de aprendizaje _diseño y despliegue de estrategias de construcción del conocimiento _Selección de experiencias para generar aprendizajes	Juicio de expertos con docentes Grupos focales con estudiantes
Identificar la propuesta de evaluación del proceso de aprendizaje del núcleo de contextualización empresarial	Evaluación	_concepciones teóricas _implicaciones prácticas	Juicio de expertos con docentes Grupos focales con estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Referencias

Aktouf, O. (1994). *La administración entre la tradición y la renovación.* Montreal-París: Gaëtan Morin .

Aktouf, O. (2000). *Administración y pedagogía.* Medellín: EAFIT.

Alvarez Giraldo, C. M., Calderon Hernández, G., & Naranjo Valencia, J. C. (abril - junio de 2007). La gestión humana en Colombia: características y tendencias de la práctica y de la investigación. *Estudios gerenciales, 23*(103). Obtenido de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/223/html

Arrubla Zapata, J. P., Durango Yepes, C. M., Lozada Barahona, N., Ramírez, M. Á., Jiménez Jaramillo, G., Posada Bernal, R., & Toro Jaramillo, I. D. (2009). *La fundamentación epistemológica de la disciplina administrativa desde la perspectiva de las ciencias sociales. Su influencia en los planes*

de estudio de algunas facultades de administración adscritas a ASCOLFA. Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA).

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Camilloni, A. R. (2013). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, S. Alderoqui, & (compiladoras), *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Paidós: Buenos Aires.

CEIPA. (2010). *Proyecto educativo institución universitaria Ceipa.* Sabaneta: Ceipa.

Celis Giraldo, J. E. (Noviembre de 2013). El futuro del sistema del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá. Recuperado el 06 de Octubre de 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-338167_archivo_pdf.pdf

Chanlat, J. F. (2002). *Ciencias sociales y administración. En defensa de una antropología general.* Medellin: Fondo editorial universidad EAFIT.

Comité de currículo. Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. (1999). *Proceso de sistematización curricular. El microcurrículo. Aspectos conceptuales y metodológicos.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Dallos González, Y., & Valderrama Charry, L. D. (12 de julio de 2013). *Evaluación curricular. Transversalización del énfasis de cuidado de la familia en la formación del profesional de enfermería en una institución de educación superior de Bogotá.* Obtenido de http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/10544/1/DallosGonzalezYolanda2013.pdf

Diaz, V. M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia.* Bogotá: ICFES. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de http://www.aspucol.org/14-ultimasnoticias/FLEXIBILIDAD_Y_EDUCACI_N_SUPERIOR_EN_COLOMBIA.pdf

Flórez Ochoa, R. (2001). Currículo y pedagogía. En G. Posner, *Análisis del currículo.* Bogotá : Mc Graw Hill.

Giraldo, A. (1998). *Diseño de ambientes de aprendizaje. Serie de Manuales autoinstructivos. Programa de desarrollo pedagógico docente UdeA.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1990). *Teoría y Praxis.* Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* Madrid: Taurus.

Ochoa , M. L. (2013). *Lineamientos para la selección y evaluación de docentes y estudiantes y el desarrollo docente.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ortiz, N., & Múnera, M. (2009). *Apuntes para pensar la relación entre evaluación y discurso.* Documento de trabajo .

Pérez Luna, E. (2008). La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes. *Educere*(43), 815-823. Recuperado el 06 de Octubre de 2014, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26705/1/foro2.pdf

Posner, G. (2001). *Análisis del currículo.* Bogotá: Mc Graw Hill.

Ruiz García, M. A. (2008). El giro hermenéutico. Fenómenos contemporáneos y ciencias sociales y humanas. En Ó. Almario García, & M. Á. Ruiz García, *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas: diálogo con la sociología.* Medellín: Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín.

Sacristán, J. G. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Ediciones Morata.

Tamayo Tamayo, M. (1999). *Serie aprender a investigar. Módulo 2.* Bogotá: ICFES.

Unidad académica en ciencias de la educación. Comité de Autoevaluación y currículo. Universidad Piloto de Colombia. (2007). *Lineamientos curriculares - la flexibilización y el rediseño curricular de los programas de postgrado en la Universidad Piloto de Colombia.* Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.