

# Fundamentos generales del enfoque pedagógico dialógico crítico

**Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Ph.D.**  
**Profesor Facultad de educación, Artes y Humanidades**

**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER**  
**VICERRECTORÍA ACADÉMICA**  
**COMITÉ DE AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**  
**Cúcuta, junio de 2022**

---

Avenida Gran Colombia No. 12E-96 Barrio Colsag  
Teléfono (057)(7) 5776655 - [www.ufps.edu.co](http://www.ufps.edu.co)  
[oficinadeprensa@ufps.edu.co](mailto:oficinadeprensa@ufps.edu.co) San José de Cúcuta - Colombia

Creada mediante decreto 323 de 1970

## **TABLA DE CONTENIDO**

**GENERALIDADES DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO**

**ASPECTOS DE CONTEXTO**

**TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**ALGUNOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SUS APROXIMACIONES AL ENFOQUE PEDAGÓGICO DIALÓGICO CRÍTICO**

**EN QUÉ CONSISTE EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO**

**FUNDAMENTOS GENERALES DEL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO**

**LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO. HOJA DE RUTA Y ESTRATEGIAS**

**DIMENSIONES DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO DIALÓGICO CRÍTICO PARA SU APLICACIÓN**

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO**

**EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO Y LA EVALUACIÓN**

**BIBLIOGRAFÍA**

**“Una pedagogía dialógica crítica es una pedagogía de la radical novedad, un acontecimiento ético en el que se establece no una relación contractual con el otro, sino un acogimiento, una relación basada en la responsabilidad, la hospitalidad, una pedagogía del comienzo, del cuidado y de la esperanza.” (Urbina, 2020)**

## **APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DEL CAPÍTULO SOBRE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO UFPS 2021<sup>1</sup>**

### **1. GENERALIDADES DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO**

Se entiende el Proyecto Educativo Institucional como la carta de navegación de toda institución educativa de educación superior, y la política curricular como un proceso y un medio por el cual la institución espera lograr la formación integral de sus estudiantes. Desde este marco general, la Universidad Francisco de Paula Santander propone un enfoque pedagógico que tiene como fin servir de faro al desarrollo del quehacer académico universitario, en una perspectiva holística, abierta y flexible, de modo que facilite la construcción de un conjunto de orientaciones generales que motiven el aprendizaje de los estudiantes, de manera dinámica, dialógica y crítica, respetando la diversidad tanto de las áreas específicas de conocimiento como de las prácticas docentes inherentes a estos campos.

---

<sup>1</sup> Documento sobre el enfoque Dialógico crítico preparado por Jesús E. Urbina-Cárdenas, profesor adscrito a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades.

Un principio diferenciador del enfoque pedagógico de la universidad es el respeto por la libertad de cátedra y el reconocimiento de la coexistencia de la pluralidad magisterial en el ejercicio de la docencia. La UFPS asume la pedagogía como el ejercicio de reflexión sistemática y creativa tanto del acto de enseñar como del acto de aprender, centrando el foco de interés en la persona que aprende, y en el carácter subjetivo e intersubjetivo en que se configuran los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque pedagógico institucional es de carácter pluralista, acepta la diversidad y la creatividad que los docentes desde su saber disciplinar y pedagógico realizan en su ejercicio cotidiano en el salón de clase, en el laboratorio, en el desarrollo de las prácticas profesionales y comunitarias, y a través del uso de mediaciones tecnológicas.

De acuerdo con lo anterior, la universidad utiliza el término “enfoque”, en lugar de “modelo”, considerando el origen etimológico de esta palabra. El vocablo está compuesto por el prefijo “in” que significa “hacia dentro” y “focus”: lugar donde se prende fuego. Según el Diccionario de la Real Academia, el enfoque constituye la acción de dirigir la atención a un asunto o problema con el fin de resolverlo, también significa la proyección de un haz de luz sobre un determinado punto. “Modelo” se relaciona con el “arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”, una especie de representación ideal de la realidad. Al ser un arquetipo para imitar, cualquier modelo educativo podría ser entendido como impositivo y hegemónico, coercitivo de la libre expresión de cátedra a que tiene derecho el profesor universitario.

Con base en esta acepción, se entiende el enfoque pedagógico como la caja de herramientas que utilizan los docentes en la práctica pedagógica, con el fin de encender el fuego del conocimiento en sus estudiantes, a partir de una pregunta, un problema o un estudio de caso, entre muchas otras opciones didácticas, que lo lleven a buscar soluciones o a inventar nuevas y renovadas ideas para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Por lo tanto, definir un enfoque pedagógico institucional no significa imponer una única manera de realizar la práctica docente, todo lo contrario, la idea es proponer una caja de herramientas o un conjunto de instrumentos, de pistas y estrategias, orientadas a iniciar la aventura de aprender. Esta caja contiene algunos conceptos y categorías teóricas, y un acervo de experiencias visibles del quehacer docente, tal como lo define Michel Foucault (1985, p.85):

*...no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas.*

## **2. ASPECTOS DE CONTEXTO**

La ubicación de la universidad en la frontera con la República Bolivariana de Venezuela, establece algunos aspectos constitutivos de su identidad institucional, teniendo en cuenta que el departamento Norte de Santander y su capital Cúcuta, están ligados al país vecino en sus ámbitos históricos, culturales, sociales, políticos y de desarrollo económico. Esta condición de su entorno influye en aspectos no sólo ligados a estos ámbitos, también deja una profunda huella en los imaginarios y las representaciones socio-culturales de la comunidad universitaria, con una influencia en su accionar como institución de educación superior.

Aparte de los nuevos retos generados por la pandemia, otros problemas afectan la región: según Migración Colombia (2021), Cúcuta se caracteriza por ser el principal paso fronterizo de migrantes venezolanos hacia el centro del país, con cifras cercanas a los 100.000 migrantes concentrados en la ciudad capital y 187.000 en todo el Departamento Norte de Santander. La cifra de desempleo en

el primer trimestre de 2021 alcanza el 22,3%, siendo la ciudad colombiana con el mayor número de desempleados y el más alto nivel de informalidad, con un 72,5% (DANE, 2021). Esta misma entidad reporta en el año 2021 que Cúcuta posee la tasa más alta de percepción de inseguridad en Colombia con el 71,9%, por encima de Bogotá con el 69%. A toda esta problemática se suma un creciente aumento de la criminalidad, el desplazamiento forzado y los cultivos ilícitos en la región del Catatumbo.

Frente a este panorama es necesario por parte de la Universidad analizar su papel como centro de reflexión crítica y producción de conocimiento. Ya no se trata solamente de producir conocimiento a partir de la concepción de universidad como comunidad de maestros y estudiantes dedicados al saber, sino de avanzar en el proceso de “de apropiación social del conocimiento, así como su aplicación en la dinamización de los sectores productivos y a incrementar el bienestar de la comunidad”. (CNA, 2021, p. 3)

En su recorrido histórico la UFPS se ha caracterizado por dar respuesta a las necesidades más apremiantes del entorno, a través de su oferta académica y del compromiso con la resolución de los problemas sociales que aquejan a la comunidad. Cada una de estas acciones locales son consideradas en el marco de unas dinámicas nacionales e internacionales, de unas tendencias y unos retos, que justifican su misión y visión como principal centro de formación superior de la región.

Como fundamento de estas acciones de carácter misional, la universidad propone un enfoque pedagógico que motive una profunda reflexión sobre estos fenómenos y proponga soluciones a las exigencias del contexto local, nacional e internacional. Aunque se establece un principio de respeto a la libertad de cátedra y a la pluralidad pedagógica de acuerdo con las didácticas específicas, también se es consciente de la necesidad de sensibilizar y formar a sus docentes en aquellas

pedagogías que no se limiten solamente a la transmisión, repetición y memorización de información, de modo que se estimule y privilegie el desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en la persona que aprende, a través de estrategias fundamentadas en la pregunta, la formulación de problemas, el desarrollo de proyectos, la comprensión crítica del conocimiento, y el diálogo constructivo permanente entre profesores y estudiantes. A esta manera de entender la pedagogía la comunidad universitaria la ha denominado enfoque pedagógico dialógico crítico, según la construcción colectiva que se gestó en la elaboración del PEI en el año 2016, aprobado por el Consejo Superior mediante el Acuerdo 081 del 26 de septiembre de 2007.

### **3. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Las tendencias actuales de la pedagogía, desde una mirada glocal, corresponden con este nuevo papel social de la universidad, y coincide con el análisis que presenta el documento del CNA (2021) sobre “lineamientos y aspectos a evaluar”, al centralizar su reflexión sobre tres desafíos apremiantes: la sostenibilidad económica (generación de empleo), la sostenibilidad social (asegurar un desarrollo con inclusión social) y sostenibilidad ambiental (manejo sostenible de la biodiversidad y del medio ambiente). Se requiere, por lo tanto, de un colectivo docente con un perfil orientado a enfrentar estos retos, y se necesita de una caja de herramientas que faciliten su trabajo pedagógico.

Distintos estudios nacionales e internacionales advierten sobre la alta impredecibilidad e incertidumbre de la época actual, donde “lo único constante y seguro es el cambio”. Situación que motiva a la comunidad universitaria a compartir una inquietud universal: ¿cuáles son las competencias y habilidades que deben promoverse en los sistemas educativos para un mundo en continua evolución? Y ¿Qué ciudadano debemos formar en las universidades para afrontar ese mundo incierto que mueve su desarrollo de forma vertiginosa y que amenaza con destruir el planeta?



Desde este conjunto de problemas y preocupaciones actuales es preciso crear ambientes de aprendizaje que vayan más allá de la simple transmisión de contenidos, con el fin de dar respuesta a los problemas del siglo XXI, por lo que es preciso repensar una pedagogía:

- Que reconozca al ser humano como el centro del proceso de aprendizaje en el marco de un mundo globalizado y ante las demandas que exige la llamada cuarta revolución industrial.
- Que sea pertinente, que responda a las nuevas exigencias del mundo laboral.
- Que sea reflexiva, crítica, constructiva y comunicativa, a partir de una visión propositiva sobre la humanidad, fundada en la esperanza y en la preservación del planeta y en la construcción de una cultura de paz y desarrollo sostenible.
- Que motive el aprender a aprender desde una visión de la educación permanente a lo largo de toda la vida.
- Que convierta la experiencia de clase en un laboratorio de innovación y en la búsqueda de nuevas maneras de resolver los problemas.

De acuerdo con la dinámica de las tendencias actuales en educación superior, la UFPS propone un enfoque pedagógico Dialógico crítico, flexible, incluyente y creativo que tenga en cuenta, entre otras, las siguientes competencias y habilidades, destacadas como pertinentes por las investigaciones internacionales sobre educación superior<sup>2</sup>:

- Competencias cognitiva y metacognitiva (qué y cómo aprender), conformada por las siguientes habilidades: i) básicas (relacionadas con conocimientos, lectura, escritura

---

<sup>2</sup> Cepal-OEI. Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante.

y matemáticas); ii) aprendizaje: relacionadas con habilidades complejas de orden superior, como pensamiento crítico o solución de problemas y iii) alfabetización digital: relacionadas con el manejo e integración de la tecnología.

- Socioemocional: (cómo actuar, interactuar, trabajar y adaptarse al mundo), está conformada por las habilidades de comunicación, colaboración y autonomía.
- Física: está conformada por las destrezas motoras para el uso de cualquier dispositivo.

#### **4. ALGUNOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SUS APROXIMACIONES AL ENFOQUE PEDAGÓGICO DIALÓGICO CRÍTICO**

Existen varias clasificaciones de los modelos pedagógicos. Flórez Ochoa (1999) los clasifica en modelos tradicional, conductual, romántico, desarrollista y socialista; por su parte, Julián de Zubiría (2006) clasifica los modelos en tres grupos: heteroestructurante, autoestructurante y modelo pedagógico dialogante<sup>3</sup>. Ortiz Ocaña (2009) propone el modelo tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, y la escuela del desarrollo integral. Finalmente, consideramos de interés los modelos propuestos por Jerome Bruner en 1999: modelo centrado en la imitación, modelo centrado en la exposición, modelo centrado en el desarrollo del pensar, y modelo centrado en la construcción de conocimiento.

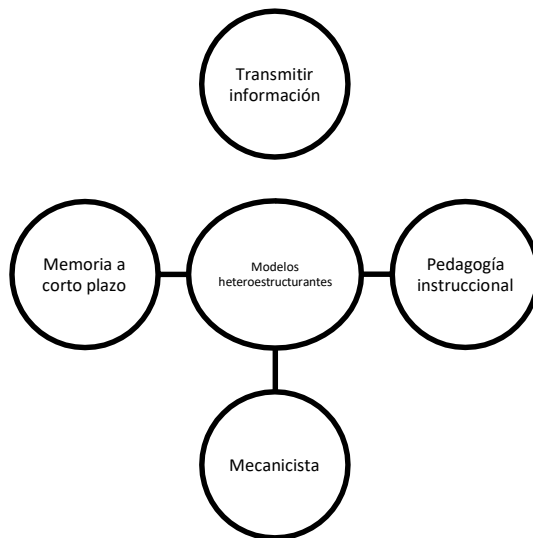
La construcción del enfoque Dialógico crítico parte del análisis comparado de estas clasificaciones, desde una lectura crítica en relación con los desafíos, nuevas funciones y tendencias del mundo

---

<sup>3</sup> La clasificación de los modelos en heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes se encuentran en el trabajo publicado por Luis Not (2000), titulado “Las pedagogías del conocimiento”, del cual el maestro Zubiría propone el modelo dialogante.

actual, particularmente se analizan la propuesta de Zubiría y de Bruner. A continuación, se describe la propuesta del profesor Julián de Zubiría, inspirada en los trabajos del pedagogo Luis Not (2000). Para de Zubiría existen tres grandes modelos: el modelo Heteroestructurante, el modelo autoestructurante y el modelo dialogante.

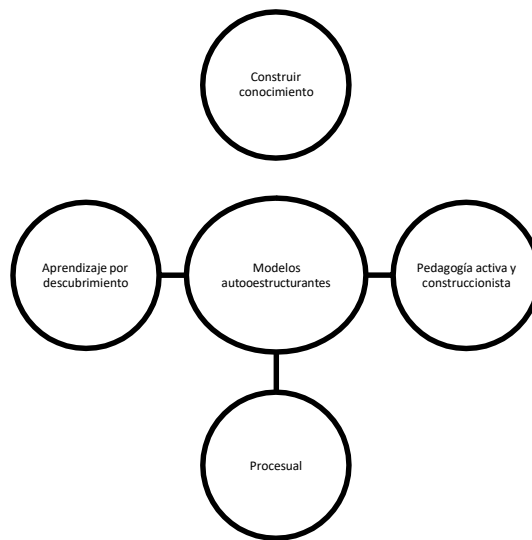
El modelo heteroestructurante parte de la idea de considerar que el conocimiento viene de afuera, bien sea de la erudición del docente, de las bibliotecas o de las bases de datos. La función del profesor consiste en transmitir lo que sabe a alguien que no sabe, con el fin de estimular la capacidad memorística del estudiante. La función activa la cumple el profesor, mientras que el estudiante asume una actitud pasiva de oír, memorizar y repetir.



**Gráfico 1.** Fuente: equipo asesor PEI. Elaboración propia.

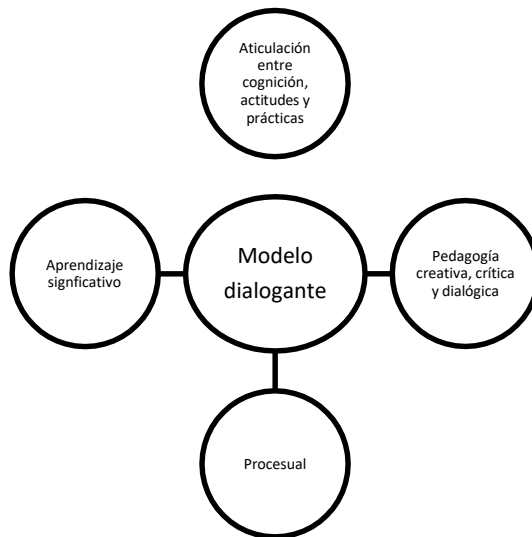
El segundo modelo se denomina autoestructurante, considera que somos los sujetos los que tenemos la capacidad de aprender, el conocimiento no viene de una fuente externa, sino que es

posible construirlo desde las propias dinámicas de la persona. En este modelo cambia sustancialmente el papel del profesor, ya no se trata de transmitir información, sino de orientar y crear ambientes de aprendizaje que motiven al estudiante a aprender a aprender. Los roles del profesor y el estudiante cambian, mientras que este último asume el protagonismo, el docente o desaparece de la escena o asume el papel de guía, orientador y propiciador de aprendizajes.



**Gráfico 2.** Fuente: equipo asesor PEI. Elaboración propia.

Finalmente, Julián de Zubiría (2006) propone el modelo dialogante, a partir de reconocer las ventajas o fortalezas de los modelos heteroestructurante y autoestructurante, de eliminar las insuficiencias y de superar las contraposiciones. La pedagogía dialogante se construye sobre la reflexión crítica de los saberes establecidos y la construcción de aprendizajes significativos:



**Gráfico 3.** Fuente: equipo asesor PEI. Elaboración propia.

Por su parte la clasificación de Jerome Bruner (1999) plantea cuatro modelos pedagógicos. A continuación, se describen las características de cada uno:

Modelo	Propósito	Concepción pedagógica	Concepción del aprendizaje	Qué se espera del estudiante	Cómo se evalúa
Modelo centrado en la imitación	Adquirir habilidades	Modelamiento por repetición	El sujeto aprende imitando y repitiendo	Demostrar habilidades	Se evalúa habilidad del aprendiz de imitar el modelo
Modelo centrado en la exposición	Memorizar información	Clase magistral	Llenar la mente en blanco del estudiante	Que repita lo enseñado	Se verifica a través de test
Modelo centrado en el pensamiento	Desarrollar la capacidad de pensar	Diálogo y discusión	El aprendiz tiene conocimientos previos y puede	Solucionar problemas y estudiar	A través de proyectos, informes

			afianzarlos en grupo	críticamente casos	
Modelo centrado en la construcción de conocimiento	Desarrollar la capacidad metacognitiva	Pedagogía desde la comprensión crítica y la proposición de soluciones creativas Discusión de los temas y formulación de hipótesis	El aprendiz puede poseer argumentos a favor o en contra sobre un tema	Además de resolver problemas, el estudiante discute, confronta y reconoce la historia de aquello que aprende	Autoevaluación, Evaluación permanente, Contrastación crítica, Elaboración e invención de productos

**Cuadro 1.** Fuente: elaboración propia a partir de los modelos propuestos por Bruner (1999).

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, la política curricular, las características del contexto local, nacional e internacional, las dinámicas y tendencias de la educación superior, la universidad define como su modelo pedagógico institucional un enfoque incluyente y holístico, de carácter dialogante y crítico, que incluye los aspectos positivos que ofrecen los distintos modelos, de manera que se integren a la filosofía institucional, fundamentada en la formación integral de los estudiantes, y que destaca a la persona que aprende como el centro del proceso educativo y al docente como actor fundamental de la calidad académica.

Con base en estos principios, el enfoque pedagógico dialógico crítico privilegia aquellas didácticas interestructurantes (Not, 2000), en palabras del maestro Julián de Zubiría, el modelo dialogante; en tanto se tienen en cuenta las diferentes dimensiones humanas, la formación integral y el carácter

esencial y activo de la cultura y de los estudiantes, como sujetos protagonistas del proceso educativo. Esta condición tiene un significado especial en la definición de nuestro enfoque, teniendo en cuenta el reconocimiento del estudiante y la reivindicación del profesor en la construcción del conocimiento.

Estos modelos sugieren que el conocimiento se construye por fuera del ambiente de interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debe ser reconstruido de manera activa y dialogada entre el estudiante, el saber y el docente, y “por consiguiente, el propósito no es solo transmitir conocimientos, sino desarrollar en el estudiante sus dimensiones humanas, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado.” (Mejía, Parra y Cática, 2021, p.4).

La clasificación de Jerome Bruner (1999, p. 71-83) ofrece elementos teóricos que son reconocidos por nuestro enfoque dialógico crítico, teniendo en cuenta que los modelos centrados en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción comprensiva y metacognitiva del conocimiento, son vistos como dos de los pilares de la pedagogía dialógica crítica. Las expectativas de estos dos modelos sugieren un enfoque que propicie condiciones de aprendizaje para desarrollar la comprensión crítica del saber, y a la vez, plantear qué hacer con ese conocimiento, desde una perspectiva donde el sujeto que aprenda pueda interrogarse y ser consciente de la historia y del impacto de ese conocimiento.

## **5. EN QUÉ CONSISTE EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO**

El enfoque pedagógico DC es una corriente pedagógica pluralista e inclusiva, que asume el acto pedagógico como un ejercicio ético, creativo, dialogante y transformador; reconoce al estudiante

en sus múltiples dimensiones humanas como constructor y protagonista de su propio aprendizaje, y destaca la función del docente como orientador y guía del proceso educativo.

Por lo tanto, la pregunta no se formula sobre “qué se debe hacer para enseñar”, sino sobre “qué se debe hacer como maestro para que los estudiantes APRENDAN más y mejor”. El acto de aprender no es un ejercicio mecánico de transmisión, memorización y repetición de contenidos, es un ejercicio crítico, creativo, dialógico y complejo en el que intervienen todas las dimensiones del ser humano: Sentir, Ser, Saber, Hacer, Transformar.

Los fundamentos epistemológicos del modelo dialógico crítico están constituidos principalmente por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, dentro de la cual se destacan filósofos de renombre como Adorno, Marcuse y Horkheimer; la Teoría de la Acción Dialógica de Paulo Freire y finalmente, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. La Teoría Crítica formula un cuestionamiento muy profundo a la razón instrumental y las consecuencias que se derivan de su aplicación a través de la ciencia y la técnica. En la actualidad, es evidente la enorme asimetría existente entre el progreso material y científico y la evolución moral y cultural de la humanidad.

El enfoque dialógico crítico plantea una profunda reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales deben estar orientadas hacia la construcción del conocimiento a partir del diálogo pedagógico. La dinámica de la relación profesor – estudiante adquiere una gran relevancia debido a que los procesos formativos se fundamentan en la comprensión y el reconocimiento del otro, la posibilidad de dejarse impresionar por la realidad ajena. De esta manera, se puede generar la reflexión, la discusión crítica, el desarrollo de las potencialidades humanas y la adquisición de aprendizajes significativos.



Pedagogos como Paulo Freire (1970), destacan al ser humano por su carácter dialógico, considera que la comunicación horizontal y constructiva constituye un factor esencial de la pedagogía de la esperanza, en ella, el maestro interroga de manera crítica su práctica docente antes, durante y después de su trabajo en el aula; y a la vez, cuestiona y lleva a cuestionar a sus estudiantes sobre los saberes establecidos. Un aprendizaje que estimule la libertad, e diálogo y la crítica, de modo que aprender se convierta en un proyecto de vida para la transformación social y la transcendencia humana. Por su parte, Habermas (2010), argumenta que todo proceso de construcción de conocimiento se desarrolla en un evento conversacional que se construye en el actuar. Se deduce de este autor que la educación se alimenta de un proceso argumentativo y crítico, en las que, las pretensiones de validez del conocimiento deben ser interrogadas y sujetas a la crítica de forma permanente.

El modelo enfatiza en la necesidad de superar las prácticas de transmisión de información y contenidos mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas que estén orientadas al desarrollo de competencias abstractas como el pensamiento crítico, pensamiento creativo, razonamiento analítico, entendimiento interpersonal y solución de problemas. Estos rasgos propios fundamentados en esta pedagogía, constituyen el imaginario social que viene consolidando nuestra identidad institucional, según los resultados de las consultas realizadas por la Vicerrectoría Académica y la Oficina de Planeación (2021).

El enfoque pedagógico de la UFPS implica un cambio de paradigma en la comprensión del ser humano y su inserción en los contextos sociales y políticos del presente:

“La ciencia social crítica, se entiende como un proceso reflexivo de construcción de propuestas que exigen la participación del investigador y donde a la vez los participantes se

convierten en investigadores. Se trata de consolidar comunidades críticas de educadores, encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza y formación” (Muñoz, 2001)

Un aspecto fundamental de esta identidad pedagógica es su prospectiva, su visión futurista. El enfoque dialógico crítico al considerar a la persona como el centro del proceso de aprendizaje, en el marco de un aprender-haciendo, se anticipa a conceptos como identidad institucional, resultados de aprendizaje, aprendizaje autónomo y conciencia ética y humanista del acto educativo, tal como lo señala el decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 002 de 2020 del CESU-CNA.

Uno de los propósitos centrales del enfoque dialógico crítico se orienta al desarrollo de unas prácticas pedagógicas hacia los resultados de aprendizaje, condición que sugiere a los docentes una investigación permanente sobre cómo apprehenden los estudiantes el saber que comparte en las clases. La preocupación no se centra solo en la manera de enseñar los contenidos de la asignatura del profesor, sino en el aprendizaje de competencias cognitivas, psicomotoras, emocionales, actitudinales, y la manera como los futuros graduados utilizan ese saber para afrontar los diversos retos de la sociedad actual.

## **6. FUNDAMENTOS GENERALES DEL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO**

El enfoque dialógico crítico se fundamenta en seis (6) principios generales:

### **1. La pedagogía es un acto ético, creativo y transformador enfocado a la formación integral del ser humano**

La universidad reconoce un enfoque pedagógico que asume la pedagogía como un acto ético, entendiendo la docencia universitaria como un acto intelectual y creativo

encaminado a la construcción de conocimiento y a la formación integral de los jóvenes, con la pretensión de lograr el bien de las personas y de la sociedad. Por lo tanto, la pedagogía no constituye solamente un ejercicio instrumental, sino una acción consciente que contribuye a la formación de librepensadores y a la formación de personas justas, responsables y comprometidas con la defensa de la vida en todas sus manifestaciones.

**2. El centro del proceso formativo es el ser humano en sus múltiples dimensiones y complejidades**

El enfoque dialógico crítico fija su interés formativo en la formación del ser humano, entendiendo a la persona como un ser complejo, diverso y autónomo, con capacidades para desarrollar aprendizajes autónomos. De esta manera, se asume la inclusión educativa y el respeto a la diversidad de pensamiento (de género, de ideología política, de creencia cultural o religioso), y en general, el enfoque reconoce y respeta todas las manifestaciones, posibilidades y necesidades de la persona, en el marco de la constitución y la Ley, y de las normas internas de la institución.

**3. La pedagogía es un proceso subjetivo e intersubjetivo de carácter creativo, dialogante y crítico y en permanente cambio.**

En enfoque pedagógico institucional entiende la pedagogía como un proceso en el cual los sujetos de manera autónoma desarrollan sus actividades formativas, en un ambiente de aprendizaje que facilita la construcción colectiva del conocimiento, a

través del trabajo cooperativo, la discusión y la crítica constructiva, el intercambio de ideas, la autoevaluación y la evaluación entre pares (co-evaluación).

**4. La clase se concibe como un taller de investigación formativa, tanto para la formulación como para la resolución de problemas relacionados con la asignatura.**

La clase es el espacio natural para el encuentro pedagógico a través de diversos medios, presencial, a distancia o virtual. Cualquiera sea la modalidad del programa o nivel de pregrado o posgrado, el enfoque DC promueve estrategias pedagógicas encaminadas a la creación de una cultura de la investigación formativa, por lo tanto, se privilegian actividades que estimulen el desarrollo de competencias para formular preguntas de investigación, estructurar proyectos, resolver problemas relacionados con la asignatura, estudios de caso, entre otras acciones.

**5. Se entiende el diálogo y la crítica como un acto educativo fundado en la esperanza y como un ejercicio permanente para el cuidado de sí y el cuidado del mundo.**

El diálogo y la crítica se asumen como ejercicios inherentes al ejercicio cotidiano de la clase, se entienden como actividades propositivas que van más allá de los cuestionamientos, los juicios y valoraciones sobre un tema o asunto tratado en el curso. Se entiende el diálogo y la crítica desde la visión de la corriente postcrítica (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020), que entiende la educación como una actividad que tiene como fundamento la esperanza, el autocuidado y el cuidado del mundo.

## **6. El maestro es un actor fundamental del acto pedagógico en calidad de orientador y provocador de aprendizajes**

El enfoque dialógico crítico reivindica la función del docente, su papel junto al estudiante constituye el centro del proceso educativo. Su trabajo no se limita a dictar “una clase”, va más allá de preparar un tema, exponer y luego evaluar. Su rol de orientador y provocador de aprendizajes le otorga un estatus especial, y le asigna funciones adicionales como investigador o directivo docente, además de su compromiso con los servicios y la responsabilidad social de la universidad. El profesor de la UFPS además de altas competencias en su campo disciplinar, debe desarrollar competencias para analizar y resolver problemas, hacer comprensible un asunto problemático, tener habilidad para seleccionar los temas, elegir los recursos para apoyar la clase y la metodología que va a emplear, y un tacto especial para saber escuchar, comprender y motivar a sus estudiantes.

## **7. LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO. HOJA DE RUTA Y ESTRATEGIAS**

El enfoque pedagógico dialógico crítico motiva un replanteamiento de la práctica docente, su aplicación se direcciona a la construcción de conocimiento y no a la simple transmisión y memorización de datos y contenidos. De esta manera, se reconoce que el conocimiento se construye por fuera de la universidad, pero debe ser reconstruido de forma activa a través del encuentro dialógico y la comprensión crítica entre el estudiante, el saber y el profesor (De Zubiría, 2006). Este replanteamiento del ejercicio de la docencia puede ser desarrollada por el profesor en cualquier campo del saber a través de:

- Estimular la pregunta en lugar de las respuestas.

- Crear ambientes de aprendizaje que favorezca la participación de los estudiantes en la resolución de problemas.
- Estimular el trabajo colaborativo.
- Orientar las clases hacia la realización de proyectos de aula.
- Motivar el uso de las TIC como medio para acceder y profundizar en los temas/problemas planteados en clase.
- Generar procesos de evaluación permanente de carácter diagnóstica, formativa y sumativa, que estimulen el pensamiento crítico y la invención, de modo que se diversifiquen las técnicas de evaluación y la calificación de respuestas que miden solamente la capacidad memorística.

La aplicación del enfoque dialógico crítico modifica de manera sustancial la práctica centrada en “dictar clase”, es decir, en repetir temas para que los estudiantes memoricen y repitan en los previos y exámenes finales. Exige la planificación de los syllabus a partir de los resultados de aprendizaje, lo que debe aprender a realizar el estudiante al final del curso y del programa académico. El diseño de los cursos por parte de los docentes requiere de la formulación de preguntas que vayan más allá de los temas de clase:

- ¿Cuáles son los últimos avances de la asignatura que oriento?
- ¿Cuáles son los asuntos problemáticos que caracterizan la construcción de conocimiento en mi asignatura?
- ¿Cómo puedo realizar una clase interesante?
- ¿Cómo pueden lograr un aprendizaje significativo mis estudiantes en el curso que oriento?
- ¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo?

- ¿Qué tipo de estrategias utilizo para que mis estudiantes resuelvan problemas del campo de desempeño laboral a partir de los contenidos de mi asignatura?

## **8. DIMENSIONES DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO DIALÓGICO CRÍTICO PARA SU APLICACIÓN**

En enfoque se desarrolla a partir de seis dimensiones o niveles, que bien pueden llegar a considerarse como la taxonomía propia del enfoque pedagógico dialógico crítico:

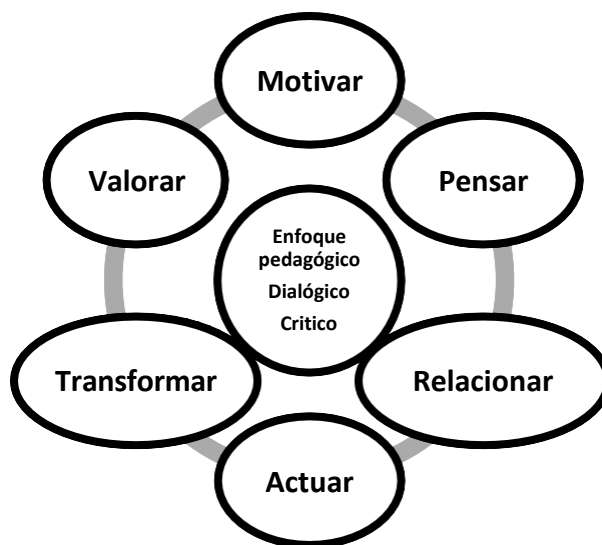
- a) **MOTIVAR.** Primero, se motiva al estudiante en la actividad académica. Todo acto de aprender está impulsado y mediado por la voluntad, por el deseo de aprender, sólo se aprende de manera significativa en la medida en que se esté motivado para hacerlo. Por lo tanto, el docente apropiará y utilizará diversas estrategias pedagógicas encaminadas a atraer la atención del aprendiz, para comprometerlo en su proceso.
- b) **PENSAR.** El segundo momento se caracteriza por un conjunto de actividades propuestas por el profesor para inducir a los estudiantes a la reflexión, al análisis y a la comprensión crítica del conocimiento. Todo contenido se someterá a un proceso de discusión, con el fin de estimular el pensamiento crítico de los estudiantes.

- c) **RELACIONAR.** Ejercicios que involucren a todos los participantes a interactuar, faciliten el trabajo cooperativo y la construcción colectiva del conocimiento. Se estimulará el respeto por la palabra del otro, a través de actividades como mesas de trabajo, trabajo en grupos, plenarias, talleres, laboratorios, guías, escritos, salidas de campo, entre otras acciones pedagógicas.
- d) **ACTUAR.** Actividades teórico-prácticas que conduzcan a la elaboración y desarrollo de productos académicos, a la creación e invención de novedosas maneras de resolver problemas, de acuerdo a las áreas de conocimiento desde donde se proponga la actividad: producciones científicas, innovaciones tecnológicas, elaboración de textos (resúmenes, artículos, ensayos cortos), resolución de problemas, blogs, podcast, elaboración de artefactos, aportes a la solución de problemas en la comunidad, proyectos de emprendimiento, entre otros.
- e) **TRANSFORMAR.** Finalmente, el enfoque dialógico crítico propone un quinto momento, a manera de reto y en consonancia con el PEI, el PDI y la política curricular: el valor agregado y transformador de cada profesión, desde cada una de las asignaturas y demás actividades de formación del programa académico, ¿qué le puede aportar mi asignatura, el contenido de mi materia y las competencias que se proyectan en el curso al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, de sus familias, de la comunidad en general? ¿Qué problemas del entorno del estudiante se pueden resolver desde el desarrollo de la asignatura?



- f) **VALORAR.** En esta etapa el estudiante podrá preguntarse sobre su proceso de aprendizaje, de modo que se autoevaluará, evaluará a sus compañeros y recibirá la evaluación del profesor como una posibilidad para mejorar.

La figura nº 4 resume las dimensiones del enfoque dialógico crítico.



**Figura N° 4.** Fases y líneas de aplicación del enfoque pedagógico dialógico crítico de la UFPS como fundamento de la identidad institucional. Fuente: Urbina, J. (2021)

El siguiente cuadro sintetiza algunas de las actividades que se pueden desarrollar a partir de esta taxonomía, enfocada hacia el desarrollo de los niveles de pensamiento y enfocados hacia los resultados de aprendizaje:

<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción</b>
<b>Motivar</b>	Diseño de la actividad de clase desde un saber o un interés académico específico. Motivación y compromiso personal con la actividad (Comp. Genéricas: ser, saber, hacer): <b>diagnóstico, interés personal, contexto.</b>
<b>Pensar</b>	Contenidos y preguntas problematizadoras que orienten la actividad en el marco del pensamiento complejo, la interdisciplinariedad y la generación de conocimiento desde el estudiante (Comp. Específicas): <b>conflicto cognitivo.</b>
<b>Relacionar</b>	Ejercicios que involucren a todos los participantes, faciliten el trabajo cooperativo, el respeto por la palabra, mesas de trabajo, plenarias, talleres, laboratorios, guías, escritos, prácticas de campo: <b>trabajo en equipo.</b>
<b>Actuar</b>	Actividades prácticas que conduzcan a la elaboración y desarrollo de productos de acuerdo a los campos disciplinarios desde donde se proponga la actividad: producciones científicas, innovación tecnológica,

	producción de textos, desarrollo de problemas: <b><i>Proponer, hacer, experimentar.</i></b>
<b>Transformar</b>	El estudiante no sólo propone y realiza actividades o proyectos, en esta dimensión, el estudiante está en capacidad de innovar, de formular soluciones creativas a los problemas, de trascender: <b><i>crear, inventar, idear, trascender.</i></b>
<b>Valorar</b>	Ejercicios de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación orientadas a valorar los impactos de la actividad realizada y a la generación de compromisos tendientes al mejoramiento continuo: <b><i>evaluación formativa permanente.</i></b>

Fuente: elaboración propia. Taxonomía del enfoque dialógico crítico.

## 9. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO

La concepción de nuestro enfoque pedagógico como incluyente, abierto y respetuoso de la libertad de cátedra, dado su interés en la persona que aprende, privilegia un conjunto de estrategias que facilitan el desarrollo de los niveles de pensamiento y el logro de los resultados de aprendizaje:

- La pregunta como herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. La idea es redefinir los microcurrículos a partir de preguntas y no de temas, articulados a los resultados de aprendizaje, según la taxonomía institucional.
- El planteamiento de problemas reales a partir de las vivencias de los estudiantes y su experiencia como partícipes activos de un grupo social.

- Los estudios de casos a partir de la revisión de estados del arte sobre los asuntos problemáticos tratados en clase, en correspondencia con su futuro desempeño profesional.
- La indagación y preparación previa de los asuntos problemáticos de la clase por parte de los estudiantes y el profesor. Discusiones en clase sobre estos asuntos.
- La sustentación oral y/o escrita de los avances particulares en los asuntos problemáticos planteados en la clase.
- Los conversatorios permanentes: mesas redondas, debates, trabajos grupales, paneles, grupos de discusión, talleres.
- La escritura de textos sobre los asuntos previstos en clase, lectura y defensa de las tesis de los escritos en clase.
- Las propuestas creativas de los estudiantes para la resolución de problemas matemáticos o en cualquier otro saber de las ciencias básicas, que no sean las mismas respuestas que reproducen los libros de texto.
- Las respuestas ingeniosas de los estudiantes frente a problemas propios de las disciplinas: ingeniería, salud, ciencias empresariales, ciencias agrarias y del ambiente, arquitectura y contaduría.
- La enseñanza basada en problemas: EBP.
- La metodología por portafolios.
- La metodología a partir de Problemas Significativos de Aprendizaje (PSA).
- El seminario investigativo o seminario alemán.
- El uso de guías de aprendizaje.

## **10. EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO Y LA EVALUACIÓN**

A partir de este contexto y tomando como referencia el enfoque pedagógico dialógico crítico, se propone el concepto de evaluación como un proceso continuo, integral y sistémico, orientado a indagar en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, en las dificultades y logros, a través de diversas fuentes, técnicas e instrumentos, con el fin garantizar la formación integral del estudiante, la toma de decisiones y los resultados de aprendizaje esperados.

Esta concepción de evaluación se deriva del enfoque pedagógico institucional dialógico crítico y se articula con principios y tendencias de la evaluación alternativa, de corte construccionista, acorde con los criterios propios de la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. Desde este ámbito, implica un paso hacia la educación centrada en el aprendizaje y un reconocimiento de la indisoluble relación entre lo pedagógico y los procesos evaluativos.

En este marco general, la evaluación no se limita solamente a la aplicación de parciales de manera diacrónica de acuerdo con fechas preestablecidas en el calendario académico, sino a un cambio de mentalidad pedagógica, y por ende, en las formas de entender y realizar los procesos evaluativos. Por lo tanto, la evaluación debe ser planificada, permanente, sujeta a retroalimentación continua, de carácter flexible y siempre enfocada al logro integral de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

También es preciso reconocer los componentes de la evaluación en entornos virtuales, que según Salinas (2004), son al menos tres: a) el componente pedagógico que comprende las actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de apoyo y tutorías, entre otros; b) el componente tecnológico que hace referencia a las herramientas seleccionadas para apoyar todo el proceso; y c) los aspectos organizativos: organización del espacio, calendario y gestión. Estos

componentes son interdependientes. Tanto lo pedagógico, lo tecnológico y lo organizativo constituyen aspectos sobre los cuales viene reflexionando y actuando el Consejo académico.

De igual modo, teniendo en cuenta las condiciones institucionales y el compromiso de la UFPS con la calidad académica, se asume como propósito de la práctica evaluativa “lograr que los estudiantes adquieran unos modos de hacer (manejo de herramientas, situaciones, protocolos, etc.), de decidir, de valorar, de saber estar (dirigir, coordinar, cumplir rutinas, etc.) cercanos a su futuro ejercicio profesional.” (Castejón, Capllonch, González y López, 2009).

El enfoque dialógico crítico reconoce el conjunto de actividades evaluables como una posibilidad de aprendizaje para los estudiantes. Estas actividades susceptibles de ser evaluadas son de carácter oral, escrito y práctico. Entre las actividades orales se pueden identificar: la exposición, en debate, la entrevista individual y grupal, los grupos de discusión, la mesa redonda, el panel de expertos, y las ponencias.

Entre las actividades evaluables de carácter escrita se encuentran las siguientes: examen, trabajo escrito, ensayo, poster, informe, proyectos, cuadernos de campo, fichas de trabajo, diario, carpeta, memoria y portafolio. Finalmente, entre las actividades evaluables prácticas se encuentran las siguientes: producciones (prototipos, programas informáticos, obras plásticas, maquetas, moldes), simulaciones, aspectos prácticos de un proyecto, prácticas supervisadas, etc.

A continuación, se presenta un listado de instrumentos y su correspondiente propósito:

<b>Instrumentos</b>	<b>Propósito</b>
Prueba escrita: objetiva o respuesta abierta.	Para evaluar conocimientos disciplinares, habilidades aplicables a contenidos variados,

	<p>comprensiones integradoras y su aplicación a ejemplos de la vida diaria.</p> <p>Su ventaja está dada por la posibilidad de su calificación en forma automatizada y es posible establecer un banco de datos de este tipo de pruebas.</p>
Preguntas intercaladas	<p>Se realizan a lo largo de una clase en la enseñanza tradicional o a lo largo del desarrollo de los módulos de la educación virtual. En este último caso están planeadas, tiene un propósito especial. Permite verificar comprensión de asuntos complejos y la capacidad de explicarlos.</p>
Prueba adaptativa y autoadaptada	<p>Mediante el uso de una computadora, la primera son pruebas individuales según el nivel de conocimiento y habilidad alcanzada. En el segundo caso el estudiante elige el nivel de dificultad de cada una de las preguntas que se le plantean. Ambas son pruebas objetivas.</p>
Mapa conceptual	<p>Si bien se emplea en la enseñanza on line, no está tan difundido su uso, dado que su dificultad está dada por suponer que los estudiantes ya deben conocer los alcances de un mapa conceptual, sobre su elaboración y la forma de hacerlo a través de la computadora. Sin embargo, puede ser una herramienta útil para evaluar temas específicos en ciertas disciplinas.</p>
E-portafolios	<p>Conocido como cuaderno de trabajo, reflejan el proceso de aprendizaje a través de la recopilación</p>

	<p>de “evidencias” de ese trayecto. Como instrumento de evaluación posee diversas aplicaciones. Colabora en la medición de aspectos del aprendizaje que no son medibles a través de pruebas escritas, favorece en el estudiante la toma de conciencia de sus logros, de los aprendizajes alcanzados, como así también de los obstáculos que se presentaron en el proceso. El portafolio permite que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje y monitoree sus progresos y dificultades. Es una técnica relativamente reciente y de gran utilidad para la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.</p>
Rúbricas	<p>Permiten gestionar y sistematizar el proceso evaluativo, facilitan la descripción de los criterios a seguir para valorar el trabajo realizado. Estas suelen emplearse para valorar distintos tipos de productos, competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes Proyectos, presentaciones digitales, trabajos grupales etc. Existen de distintos tipos, pero en todos los casos proporcionan indicadores específicos para documentar el progreso de los estudiantes. Contiene elementos a evaluar y en cada uno de ellos se realiza una descripción de diferentes niveles, se extrapolan por lo novato en un extremo y la experta por otro. Ofrecen gran precisión para valorar las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes al concluir su proceso formativo a través de un</p>



	conjunto de criterios que reflejan diferentes niveles de logro de una manera clara y explícita.
Foros	Permiten trabajar en forma asincrónica con los estudiantes, visualizar y acompañar la construcción del conocimiento. El andamiaje pedagógico está dado por la devolución a un planteo, el pedido de revisión, una pregunta y/o repregunta que obliga a revisar posicionamientos, reflexionar, deliberar y tomar postura. Para los docentes implica un trabajo de seguimiento y monitoreo de las intervenciones de los estudiantes para orientar o reorientar si fuera necesario este proceso. Para que puedan asumirse como instrumentos de evaluación que facilitan la interactividad deben propiciar la resolución de problemas, la participación de todos los estudiantes, el compartir ideas, analizar opiniones y reflexiones. Estos son componentes muy valiosos al evaluar los propios aprendizajes y los ajenos, se rescatan las intervenciones de los docentes o tutores como andamiajes, como trampolines que facilitan la construcción del aprendizaje.
Listas de control	Son listas de categorías prefijadas. Se registra la presencia o ausencia de conductas que requieran baja inferencia. Está más indicada cuando se trata de obtener información sobre actividades, conductas manifiestas e indicadores. Como inconveniente puede considerarse que solo registra presencia o ausencia de la característica observada,

	no se registran comentarios sobre la conducta ni el grado posible o razones de su ausencia o presencia.
Exposiciones en línea	Estas pueden ser a través de sistemas de videoconferencia de escritorio o sistemas institucionales. Los estudiantes pueden realizar presentaciones orales, y esto permite valorar características no observables, aclara discrepancias, etc. Aportan profundidad, precisiones sobre la perspectiva de los estudiantes. Es una fuente de significados y complemento para el proceso de observación. Es recomendable que se emplee como guía y soporte para estas instancias algún esquema valorativo que facilite el registro de lo observado.
Diarios de clase	Son registros escritos de la conducta del propio estudiante en forma regular. Pueden construirse a partir de diversas consignas y tener distintos formatos.
Desempeño	Para evaluar aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado (puede ser en un ambiente simulado, en el taller, el laboratorio). Para verificar capacidades o habilidades (ej. Ejercicios de resolución de problemas), comprensión de distintos puntos de vista, aplicación de conocimientos y habilidades.
Informes, críticas, reseñas, artículos	Para juzgar nivel de conocimientos y para evaluar habilidades de análisis y de expresión escrita sobre asuntos varios. Se debe establecer previamente los criterios de evaluación.

Proyectos de aula	Puede usarse para una variedad de propósitos: para hacer más vigentes ciertos conocimientos o habilidades, para profundizar aprendizajes, para extender la amplitud de aprendizajes previos, para dar cabida a intereses particulares. Se deben establecer los criterios de evaluación.
Bibliografía comentada	Para comprobar la amplitud de las lecturas y asegurarse de que la cobertura es apropiada para satisfacer los requerimientos del sector. Se deben establecer los criterios de evaluación.

**Fuente:** Adaptación del autor a partir de Lezcano & Vilanova, 2017; y Ruay & Garcés, 2015.

## BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (1999). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.

Castejón, J., Capllonch, M., González, N., López, V. Técnicas e instrumentos de evaluación. En LÓPEZ, Víctor (Coord.). (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea: Madrid.

Consejo Nacional de Acreditación (2021). Lineamientos y Aspectos por Evaluar para la Acreditación en Alta Calidad de las Instituciones de Educación Superior. Bogotá, MEN.

Departamento Nacional de estadística DANE (2021). Encuesta de convivencia y seguridad ciudadana. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/convocatorias-y-contratacion/informacion-laboral/convocatorias-roles-operativos-para-operaciones-estadisticas/convocatoria-2021-encuesta-de-convivencia-y-seguridad-ciudadana-ecsc>

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Bogotá, Magisterio.

“Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante”  
(Cepal-OEI, 2021)

Flórez Ochoa, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá, McGraw-Hill.

FOUCAULT, Michel. “Poderes y Estrategias”. En: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.  
Alianza Ed., Madrid, 1985, p. 85

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid, Siglo XXI.

Habermas, J. (2010). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Trotta.

Hodgson, N., Vlieghe, J., y Zamojski, P. (2020). Manifestaciones de los post-crítico: de principios compartidos a nuevos caminos pedagógicos. Revista teoría de la educación, vol. 32 (2). Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.22576>

Lezcano, L. Y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Recuperado de internet de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>

Mejía, F., Parra, M. & Cática, J. (2021). El modelo pedagógico: una reflexión desde la dimensión didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en administración. Revista Espacios, Vol. 42 (05). Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p01.pdf>

Muñoz, J. (2001). Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan. Bogotá: Magisterio.

Not, L. (2000). Las pedagogías del conocimiento. México, FCE.

Ortiz, A. (2009). Manual para la elaboración del modelo pedagógico de la institución educativa. Editorial Antillas.

Ruay, R. y Garcés, J. (2013). Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Bogotá, REDIPE.

Salinas J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Recuperado de internet el 08 de abril de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>

Urbina, J. (2021). Hacia una pedagogía dialógica crítica. Retos y posibilidades en una Universidad de frontera. UFPS: Texto en construcción (proyecto de libro).