

MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA

San Juan de Pasto
2008

ISBN 978-958-98786-3

MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA

Derechos Reservados. Copyright© 2008 Editorial Universidad Mariana

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio.

Diagramación y diseño de cubierta Esp. Jorge Iván Guerrero López

ACUERDO 076
22 de julio de 2008

Por el cual se adopta el MODELO PEDAGÓGICO de la Universidad Mariana

EL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA,
En uso de sus atribuciones legales y estatutarias y,

CONSIDERANDO:

- Que el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012, dentro del Programa EDUCACIÓN, CALIDAD Y COMPETITIVIDAD, incluyó el Proyecto MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL con el propósito de orientar los procesos de formación, aprendizaje, enseñanza y evaluación en la Universidad Mariana.
- Que en desarrollo del proyecto se encargó al Grupo Pedagógico Institucional, integrado por la Hna. Martha Estela Santa, Rectora de la Institución, la Hna. Marianita Marroquin Y., Coordinadora de Investigación Profesoral, el Mag. Luis Alfredo Guerrero T., Vicerrector Académico, y el Mag. Oscar Valverde R., Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la tarea de construir el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana.
- Que el Grupo Pedagógico, después de analizar de manera comparativa los modelos pedagógicos validados universalmente, construyó el MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNVIERSIDAD MARIA-NA, fundamentándose, entre otros, en los siguientes referentes:
- La filosofía humano-cristiana de la educación.
 - La espiritualidad y el humanismo franciscano.
 - Los principios pedagógicos de la Beata Madre Caridad Brader.
 - El constructivismo epistemológico y pedagógico.
 - El aprendizaje significativo.
- Que la propuesta institucional fue validada por pares de la comunidad pedagógica nacional, en especial por el Dr. DIEGO VILLADA de la Universidad de Caldas.
- Que varios de los principios de la propuesta pedagógica institucional se vienen aplicando en los procesos de aprendizaje y de formación de los educandos de la Universidad Mariana.
- Que según el Estatuto General corresponde al Consejo Académico la adopción y ejecución de las directrices generales relacionadas con las actividades académicas.

ACUERDA:

ARTICULO PRIMERO: Adoptar el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana contenido en el documento adjunto, el cual forma parte integral del presente Acuerdo, y que consta de las siguientes partes:

1. Formación humana y cristiana en la Universidad Mariana.
2. Procesos de aprendizaje: cómo aprender- cómo enseñar.
3. Formación basada en el logro de competencias.
4. Elementos del currículo

ARTÍCULO SEGUNDO: Vicerrectoría Académica, Decanaturas y Directores de Programa anotarán lo de su cargo.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en San Juan de Pasto, el veintidós (22) de julio de dos mil ocho (2008).

LUIS ALFREDO GUERRERO T.
Presidente del Consejo Académico

ANA RAMÍREZ PÉREZ
Secretaria

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	
Hna. Martha Stella Santa Castrillón	7
CAPÍTULO 1.	
FORMACIÓN HUMANA Y CRISTIANA DE LA UNIVERSIDAD MARIANA	
Hna. Martha Stella Santa Castrillón	
Mag. Héctor Trejo Chamorro y Mag. Rafael Caicedo Díaz	11
CAPÍTULO 2.	
PROCESOS DE APRENDIZAJE: CÓMO APRENDER – CÓMO ENSEÑAR	
Hna. Marianita Marroquín	39
CAPÍTULO 3.	
FORMACIÓN BASADA EN EL LOGRO DE COMPETENCIAS.	
Mag. Luis Alfredo Guerrero T.	91
CAPÍTULO 4.	
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	
Mag. Oscar Valverde Riascos	113

PRESENTACIÓN

El Grupo Pedagógico de la Universidad Mariana, integrado por la Hermana Martha Estela Santa Castrillón, Magíster Luis Alfredo Guerrero Torres, Hermana Marianita Marroquín Yerovi y Magíster Oscar Valverde Riascos, tienen el gusto de entregar a la comunidad universitaria el libro “MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA”. Revisando los procesos académicos, las directivas de la Universidad Mariana llegaron a la conclusión que faltaba un norte pedagógico que orientara con rigurosidad y creatividad los procesos de formación, aprendizaje y enseñanza en la Institución.

La universidad en general, la universidad colombiana en particular, y en ésta última inmersa la Universidad Mariana, reciben permanentes desafíos desde los distintos escenarios y problemas que plantean los contextos regionales, nacionales e internacionales, a saber: la globalización, la internacionalización, la calidad de la educación, la comercialización, la pobreza, la responsabilidad social y ética, entre otros. Por tal motivo, se viene reconociendo en los círculos culturales, políticos y académicos que falta creatividad a las universidades para sustituir modelos pedagógicos orientados a la enseñanza por otros centrados en el aprendizaje. Esta falta de creatividad ha influido para que se perpetúen modelos pedagógicos tradicionalistas, acríticos, rígidos y enciclopedistas, pobres en destrezas investigativas y en aprendizaje autónomo; modelos que privilegian el rol activo del profesor y no el del estudiante, que equiparan la calidad académica con la cantidad de contenidos y no con las competencias profesionales e investigativas. Todo esto culmina con la concepción de que los estudios universitarios son para alcanzar un título y no como formación inicial para continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que es lo que se impone actualmente dada la rapidez en el progreso del conocimiento.

Un modelo es una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una institución de educación superior. Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes.

Con frecuencia se suele argumentar que una institución de educación superior no debería identificarse con un solo modelo pedagógico, pero cada día es más evidente la necesidad de unificar las directrices educativas, psicológicas, pedagógicas y epistemológicas que orienten la enseñanza y el aprendizaje, señalando el camino que deben recorrer las instituciones para alcanzar las metas educativas a las que se quiere llegar.

Paralelamente a la realización de este texto, la Universidad Mariana inició el Seminario Permanente de Formación Docente, dirigido a sus educadores, para ir explicitando en la práctica cotidiana del docente en el aula, lo que en el modelo se ha expresado.

El libro consta de cuatro capítulos. El primero se refiere a la formación humana y cristiana en la Universidad Mariana. La Misión Institucional reconoce que el objetivo de la Universidad es formar personas humana y académicamente competentes. En consonancia con la misión, se pretende ser coherentes en el desarrollo curricular y en la vida de la Institución. Desde la reflexión se estableció la diferencia entre formación humana y humanística, es decir, la diferencia entre cualificar humanamente al ser humano y formar en las ciencias humanas.

El saber adquiere una dimensión diferente desde el sentido que le inspira la intencionalidad. En nuestro caso la espiritualidad que subyace a todo el quehacer, espiritualidad que se inspira en el Evangelio de Jesucristo, nuestro guía y maestro, en la espiritualidad mariana, en la cual nuestra juventud puede encontrar su modelo y guía, y en el carisma franciscano al estilo de la Beata Caridad Brader, fundadora de la comunidad franciscana, cuyas ideas pedagógicas son de gran vigencia en este momento histórico.

En el segundo capítulo se plantean las preguntas ¿cómo se aprende?, ¿cómo se enseña?, desde una metodología pedagógica que supera el transmisionismo y la instrucción. Detrás de todo el proceso de aprendizaje están los componentes metodológicos, psicológicos epistemológicos, didácticos y evaluativos. En este capítulo se establece una consideración amplia de cada uno de estos componentes y se reconoce el enfoque constructivista que asumimos como telón de fondo. Como se sabe, en el constructivismo todo aprendizaje supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conduce a la adquisición de un conocimiento nuevo. Piaget, Vigotsky y Ausubel concurren desde diferentes

visiones a consolidar nuestro enfoque constructivista, centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, para construir el conocimiento mediante la interacción del sujeto con el objeto de aprendizaje y en la interacción con otros. Esta sería la esencia del aprendizaje significativo desde nuestra perspectiva pedagógica. .

Considerando que la Facultad de Educación desarrolla casi la totalidad de sus programas con la modalidad a distancia se vió la necesidad de integrar a esta modalidad la mediación “virtualidad”. Consideramos la educación superior a distancia como aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de los diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que conducen al aprendizaje autónomo. La educación a distancia con mediaciones virtuales se caracteriza por ser interactiva, multimedial, abierta, sincrónica, asincrónica y conduce necesariamente al aprendizaje autónomo.

Al iniciar esta presentación planteaba que el aprendizaje autónomo dispone al educando a abordar libremente el conocimiento y a solucionar autónomamente los problemas a lo largo de la vida. Por eso resulta necesario aprender, no con base en contenidos sino con fundamento en las competencias. En esa dirección, el capítulo tercero se refiere ampliamente en como formar en competencias.

Competencia es un concepto complejo y polisémico en el cual convergen la epistemología, la neurología, la sicolingüística y la sociolingüística. En el contexto de estas consideraciones se concibe la competencia como un “saber hacer”, un saber actuar en la solución de problemas y situaciones nuevas. Para ser competentes es necesario hacer un buen uso de los conocimientos, procedimientos, métodos, habilidades y destrezas que requieren las nuevas situaciones. El capítulo encierra una amplia exposición que considera las estructuras cognitivas, los procedimientos y las actitudes que se requieren en ella. Cómo las competencias se hacen prácticas a través de los desempeños y cómo ellas se constituyen en elementos fundamentales para el horizonte pedagógico que nos hemos trazado. El capítulo comprende además la clasificación de las competencias que asume la Universidad para orientar los procesos de diseño y desarrollo curricular.

El último capítulo se refiere a los elementos del currículo. Se conceptualiza que se debe tener una visión clara de pedagogía. Para lograr la integralidad se tiene

claro qué clase de persona se va a formar, qué clase de educación se va a ofrecer, sobre qué tipo de sociedad se va a intervenir, qué saberes, concepciones de conocimiento, estrategias, roles del profesor y del estudiante se van a manejar, y sobre cómo se va a delinear su perfil profesional. Así mismo este capítulo contempla los referentes conceptuales sobre los programas académicos, los enfoques por procesos, cognitivo y social, y los modelos curriculares que se soportan en una estructura integral. El cambio curricular en la Universidad comprende la flexibilidad, la integralidad, la orientación y la internacionalización. Determina además este capítulo la estructura básica del plan de estudios, los módulos integradores, los espacios académicos que los constituyen y su organización por créditos académicos. Todo esto desde la relación educador-educando que se desarrolla ampliamente en este texto.

Estoy segura de que este documento será de mucha utilidad a nuestros educadores en su delicada y meritoria labor de formar profesionales integrales, tal como reza nuestro propósito misional.

Hna Martha Estela Santa Castrillón, fmi
Rectora

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN HUMANA Y CRISTIANA DE LA UNIVERSIDAD MARIANA

“Es un honor y una responsabilidad de la Universidad Católica consagrarse sin reservas a la causa de la verdad... de la naturaleza, del hombre y de Dios. Es ésta su manera de servir, al mismo tiempo, a la dignidad del hombre y a la causa de la Iglesia¹”

MAG. HÉCTOR TREJO CHAMORRO

1.1 La Formación Humano Cristiana: Propósito Institucional

Es propósito del quehacer educativo de la Universidad Mariana formar personas, ciudadanos y profesionales integrales, humana y académicamente competentes²; y esto se hace posible mediante la propuesta educativa y pedagógica que incluye la formación humana y cristiana de los profesionales. Pero ¿qué es la formación humana? ¿Cómo se hace formación humana en la Universidad Mariana? ¿En qué se diferencia de la formación humana, humanista y cristiana? Por todas las implicaciones a definir, se puede decir que la formación humana siempre se relaciona con la educación, no sólo en las transformaciones sociales y culturales, sino también en el proceso que se da al interior de cada persona. Precisamente, el ser humano llega a ser, a hacer, a saber y a convivir por la educación. La educación es y será un valor esencial en la formación del ser humano.

En este sentido, la formación humana es formación de personas. ¿Qué significa?. La formación de personas quiere decir dar forma desde la educación a cada ser humano que se educa y que aprende a saber Ser. El aprender a ser y a saber ser como elementos constitutivos de la formación humana requiere de cada ser humano la libre responsabilidad del crecimiento, del cultivo y de la trascendencia. El hombre y la mujer no nacen humanos, se hacen en la medida en que se conocen a sí mismo, se proyectan y se comprometen, con sus semejantes en doble relación

1 JUAN PABLO II: Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae, sobre las universidades católicas, 15 agosto 1990 p. 16

2 Misión, visión y principios. Universidad Mariana. San Juan de Pasto. 2007. p.8

(YO-TU y en lo Divino o Sagrado). Como dice Fernando Savater en su libro *el Valor de Educar*, “los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo hasta después; ser humano no es fácil, hay que llegar a serlo”³. En este mismo sentido agrega, “el destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes”⁴.

Es así como cada ser humano tiene que repetir, reconstruir, recorrer por sí mismo en el curso de su propia vida individual la historia de la humanidad para poder llegar a ser el que está llamado a ser. Este recorrido se conoce como un “ascenso a la humanidad” que se hace durante toda la vida posible. Vista en toda su profundidad, la vida de cada ser humano es, en estricto sentido, una vida educativa de educación ininterrumpida e ininterrumpible a lo largo de toda la existencia, como la organización y la vida de toda sociedad humana son en el fondo “una organización y una vida de asociación de seres humanos que son siempre educandos y educadores al mismo tiempo, unidos entre ellos por una urdimbre cada día mas densa de “relaciones de ayuda”, como las llamara el célebre fundador de la escuela de psicología humanista norteamericana Carl Rogers”⁵.

Por otra parte, cuando se habla de un ser humano formado, se comprende que una persona ha desarrollado de alguna manera su sentido común, su capacidad y su sensibilidad ante la belleza, que ha desplegado la capacidad del juicio moral y que ha encausado su posibilidad y deseo de trascendencia, y se ha comprometido con la vivencia de los valores. “Por eso, en la vida ordinaria de las universidades se asocia educación integral con cursos y se ha llegado a pensar, no sólo en Colombia sino en América Latina, que el problema de la formación humana es de los mecanismos a través de los cuales las universidades en las estructuras curriculares y en los planes de estudio pueden lograr que las personas eduquen sus dimensiones, su sensibilidad, su inteligencia, su capacidad moral y su ansia de trascendencia histórica, constatándose que esto no es así.”⁶.

Contrario a lo anterior, la formación humana significa “dar forma al ser humano” o “formar al ser humano completo”⁷, exhorta a comprender a la persona humana

3 SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ed Ariel. Barcelona. Pág. 21

4 Ibit, Pág. 21

5 LLERAS, Carlos. *La sociedad civil y su agenda por Colombia*. Fundación Presencia. Segunda Edición. 1997. p. 20

6 OROZCO SILVA, Luís Enrique. *Compromiso del docente en la formación integral*. Di ponible en <http://campus.fortunecity.com/assembly/195/comprointel.html>.

7 REMOLINA, Gerardo, S.J. *La formación integral y sus dimensiones*. ACODESI. Bogotá. 2002.

como unidad y diversidad que conoce: es decir que la persona incorpora desmaterializando los elementos del mundo externo que hace suyos por el conocimiento. La persona humana, es independencia que se posee: en el fondo de su ser, el hombre y la mujer descubre su mismidad o su condición humana y percibe en su interior su propia historia. La persona es responsabilidad que actúa: la acción no le viene impuesta de afuera, sino desde su propio interior y finalmente que la persona es libertad que ama: por la libertad el hombre y la mujer se comunican con otros seres y son capaces de integrarse a los demás. Ser humano, dice Edgar Morín es una noción trinitaria. Porque es ser un individuo, es ser una parte de la sociedad, y es ser una parte de la especie humana”⁸.

Por esto, entender el modo humano de su vivir plantea a la educación una forma de aprendizaje que consiste fundamentalmente en participar en esta emergencia histórica de lo humano fortaleciendo su adaptabilidad a un entorno siempre cambiante con conservación de la identidad y de autoreferencia que le son propios. Esto implica el respeto por su ser, por sus creencias, por sus coherencias operacionales creando los ambientes de conocimientos necesarios para que estas ligazones estructurales que definen su modo de ver y lo transforman permanentemente se puedan modificar y desarrollar plena e integralmente.

Se puede decir en este sentido que la formación humana se refiere a la educación del ser humano y que es un componente indispensable de la formación integral, y se relaciona con la integración de valores y desarrollo de actitudes que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. La formación humana aborda al ser humano en sus dimensiones de tipo emocional, espiritual y corporal. Así entonces, formar seres humanos competentes es dar forma a sus dimensiones, es lo mismo que decir formar seres integrales.

Al respecto, la misión institucional lo expresa de manera clara: “desde la pedagogía del amor forma personas, ciudadanos y profesionales integrales en las dimensiones espiritual, trascendente, humanística, científico-disciplinar y tecnológica para hacer de ellos seres humanos con responsabilidad social y política, y con sentido ético y crítico”. Esta característica lleva a manifestar que la formación de las dimensión humana es un proceso integral, integrador e inherente del quehacer institucional propuesto por la Universidad Mariana. Cabe decir, que cada una de ellas, permite definir los diferentes aspectos a tener en cuenta tanto en la formación personal, ciudadana y profesional, como en los aspectos a evaluar; así

mismo, proveen el marco de referencia desde el cual se asume la caracterización de los diferentes tipos y niveles de desarrollo que establece la propuesta educativa, desde los cuales se plantean las metas a alcanzar en términos de capacidades, habilidades, destrezas y competencias.

En este sentido, la formación humana competente, explícita en la misión institucional, está relacionada con el desarrollo de las dimensiones, de las actitudes y valores que impactan en el crecimiento personal y social de la persona. Un ser humano formado desde sus dimensiones, actúa con esquemas valorales, coherentes, propositivos y propios. Es un ser que reconoce su papel en la sociedad, en la familia, en la institución, en la empresa, en cualquier ámbito de la vida. Es un ser que quiere su cuerpo, sus espacios concretos de acción y comprende la diversidad cultural en la que está inmerso. Es en consecuencia, un sujeto en crecimiento, en continuas conversaciones y en el reconocimiento de emociones.

Es por ello, que la pertinencia de la formación humana en la educación superior y por ende en la Universidad Mariana, es un constitutivo fundamental de la identidad institucional y por otra de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Aquí cabe una diferencia sustancial planteada al comienzo del texto, entre formación humana y humanística. Se dijo que la formación humana se relaciona con el desarrollo de las actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano, que toca las dimensiones del ser humano emocional, espiritual y corporal, y que no sólo es responsabilidad de un profesor formado en humanidades. La formación humana es una tarea misional de la universidad, de cualquier universidad en tanto que ésta es institución educadora.

En cambio, la formación humanística representa la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, a través del proceso educativo escolarizado, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos. Ello hace que la misma posea un sistema de componentes económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos, patriótico-nacionales, valorativos, emotivos y cosmovisivos que se nutren y establecen a partir de las más diversas disciplinas científicas acerca del hombre y de la sociedad, tales como la filosofía, la economía, la sociología, la politología, la jurisprudencia, la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la sicología, la pedagogía y la historia, entre otras. Por supuesto que ello tendrá sus especificidades tanto para las carreras humanísticas como para las no humanísticas, en

dependencia de los perfiles, objetivos y problemas profesionales a enfrentar en cada caso.

En resumen, la realización efectiva, adecuada y consecuente de la formación en humanidades del profesional, representa una síntesis peculiar del por qué, el qué, el cómo, el quién, el para qué y el para quién la misma tiene. Estos interrogantes conllevan precisamente a determinar la composición y estructuración de los espacios académicos del ciclo de formación humanística, de su relación con el resto de las disciplinas científicas que toman parte en la formación del profesional, de los presupuestos teóricos que la sustentan y de los fines prácticos hacia los que se orienta, de los modos de su construcción por el propio educador, de la preparación y maestría de este último, de la visión pedagógica en que se asiente su concepción y montaje, así como de los enfoques e intereses político-ideológicos que en su proceso intervengan.

Dada esta diferenciación, cabe precisar que la formación humana y en humanidades rebasan el ámbito exclusivamente académico y poseen irrenunciables resonancias sociales. Tanto la formación humana como la formación humanística que fomenta la Universidad Mariana, está llamada hoy a potenciar esos esfuerzos de resonancia social, a contribuir a fundamentar científicamente ese devenir histórico de los seres humanos, a concientizar y orientar esa acción autónoma de cada persona. Es por ello que no se puede dejar de reconocer que: “Si uno de los objetivos fundamentales de la Universidad es resguardar, promover y ejercer el humanismo, como formación integral, entonces su función trasciende la formación profesional y adquiere una dimensión de servicio social⁹

Al unísono de la formación en las dimensiones educables, también se resalta la formación en los valores del Evangelio y de la espiritualidad de San Francisco y de la Madre Caridad ¹⁰ Este tipo de formación que es un tema actual y polémico, se considera esencial en la misión institucional, pues impulsa hacia el logro de una educación más plena e integral del ser humano en formación y en correspondencia con los nuevos requerimientos sociales, culturales, políticos y económicos. El proceso de formación de valores aunque tiene etapas, no es un fenómeno que cierra en una edad determinada, hay valores que se incorporan a los principios, convicciones y escalas valorativas personales en la vida de los individuos desde

9 ESQUIVEL, Gerardo. Educación y Desarrollo Regional : Una Evaluación Inicial de las Asignaciones del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal. –Ponencia presentada en el Seminario El Federalismo Desde los Estados y Municipios/Colegio Nacional de Economistas y el ITAM Noviembre, 2002, p. 7

10 Misión, visión y principios. Universidad Mariana. San Juan de Pasto. 2007, p. 10

edades tempranas y tienen sus reajustes en el transcurso de la vida, de acuerdo al desenvolvimiento particular de cada persona y de las condiciones macrosocial y epocal.

La formación en valores, es una vivencia o mejor una forma de vida que la universidad ha incorporado en su ser y quehacer institucional desde su fundación. En este contexto, el elemento constitutivo de la formación en valores, es el humanismo cristiano. Hay que decir que, los valores transmitidos por la comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada, están inspirados en el mismo carisma franciscano que a lo largo de ocho siglos ha sido vida, acción, pensamiento que se ha reflejado en la acción corporal que año tras año realizan los hijos de San Francisco en los diferentes contextos y campos, siempre dedicados preferencialmente a los más desfavorecidos de la sociedad: los pobres, los excluidos, los marginados.

De esta manera, la formación humana y franciscana es un proceso continuo de crecimiento y de conversión que compromete toda la vida de la persona, llamada a desarrollar la propia dimensión humana, cristiana y franciscana, viviendo radicalmente el Evangelio, en espíritu de oración y devoción, en fraternidad y minoridad.

1.2 El Humanismo Franciscano como Modelo de la Formación Humana

El humanismo franciscano, más que una doctrina o sistema de pensamiento o una estructura y organización socio-política es una comprensión de la vida, un estilo de vida, un comportamiento y un modo de tratar y de comprender al mundo, a todos los seres y a los otros. En verdad, es un humanismo real e integral que destaca las relaciones interpersonales del hombre con todas las personas humanas, consideradas fundamentalmente como personas, creadas por Dios y redimidas por Jesucristo: es la fraternidad universal. El humanismo franciscano, destaca las relaciones fraternas del hombre y la mujer con todos los seres y entes, considerados fundamentalmente creaturas, y la fraternidad cósmica.

El humanismo franciscano como un sistema de vida reconoce en principio “El primado de la persona: “todo franciscano considera a toda persona como alguien digna del mayor de los respetos y como lo más sagrado del conjunto de la crea-

ción”¹¹. No se parte de la persona en genérico, ni de una teoría que defiende un concepto de hombre en particular, sino de la persona concreta, específica, definida en el mundo de la vida. El humanismo franciscano trabaja y apoya todas las iniciativas que se encaminan hacia el crecimiento en humanidad de todas y cada una de las personas, y el rechazo de todo comportamiento deshumanizante.

En el humanismo franciscano, la formación humana, es un proceso dinámico de crecimiento en el que el hermano abre el propio corazón al Evangelio en la vida diaria, comprometiéndose en la conversión continua para seguir a Jesús cada vez con más fidelidad en el espíritu de San Francisco¹². En efecto, el proceso formativo está atento a la unicidad de cada hermano y al misterio inherente a él con sus particulares dones para favorecer su crecimiento mediante el conocimiento de sí y la búsqueda de la voluntad de Dios. La formación humana tiene lugar en la convivencia y fraternidad y, en el mundo real, donde el hermano experimenta el poder de la gracia, es renovado en su mente y en su corazón, y desarrolla su vocación evangelizadora; está atenta al crecimiento humano, cristiano y franciscano del hermano, a fin de que pueda seguir a Jesús con todo el corazón según la forma de San Francisco.

De lo anterior se concluye que el humanismo franciscano considera a la persona como un todo, en la que se armoniza el pensamiento y la acción, y se sirve en alegría a Dios, gracias a la serenidad resultado de un equilibrio de la persona en la que habita una calma y un orden profundo, los cuales encarnan el ideal de la docilidad y simplicidad evangélicas. De ahí la importancia de trabajar aspectos como el autoconocimiento, la autovaloración, la autoaceptación; la autoestima, el empeño por crecer física, psicológica, moral, espiritual y socialmente; el equilibrio emocional y afectivo; el desarrollo sexual, la honradez y sinceridad¹³.

En una segunda propuesta, el humanismo franciscano considera importante: el desarrollo de la iniciativa individual “al considerar a cada persona y criatura un don de Dios, de lo que se trata es de buscar en ella su presencia auténtica”¹⁴. Esto significa que, cualquier persona con quien entramos en relación, sea porque viene a nosotros, sea porque vamos nosotros a ella, ha de ser acogida de inmediato precisamente por ese gran respeto a la espontaneidad individual. Francisco

11 Hno. Ben, Asistente General de la OFS. La Formación franciscana Permanente en la Orden de Hermanos Menores Secretariado general OFM para la Formación y los Estudios, 1995. Disponible en <http://www.ciofs.org/per/1996/lc96es01.htm>

12 VAUGHN, Juan, OFM, La formación franciscana durante el tiempo de la profesión temporal. Selecciones de Franciscanismo, vol. XIX, n. 57 (1990) 349-374

13 MERINO, Antonio. Humanismo Franciscano. y mundo actual, Madrid, 1982.

14 Merino, J. A., Visión franciscana de la vida cotidiana, B.A.C., Madrid, 1998

mismo ama a sus hermanos tal como son, y su pedagogía consiste en ayudar a la obra de Dios en ellos, sin encerrarlos en ningún esquema, tratando a cada uno como debe ser tratado, teniendo en cuenta su estado de ánimo, y actuando siempre desde la libertad.

El profesor Luís Eduardo Pinchao¹⁵ dice que Francisco de Asís hace entrever en su persona y en su estilo de vida, cómo humanizar y exaltar al ser humano desde la realidad en la que está inmerso. Un humanismo inspirado en la persona y testimonio de vida de San Francisco Asís debe llevarnos, entre otras cosas, a descubrir esa revelación divina que habita en nosotros, como creaturas de Dios que somos, y hacer que esta santa realidad salga a la superficie y actúe en el mundo divinizando nuestra humana condición. Pero, ¿cómo hacer posible esta utopía en un mundo egocéntrico, materialista y autosuficiente, que privilegia el lucro por el lucro, el poder por el poder, el tener por el tener, etc., que al parecer se empeña en ir en contravía de la propuesta de Francisco y que ha optado por llevar a cabo su proyecto humano sin Dios o que al menos le es indiferente la persona de Cristo y su propuesta salvadora? ¡Qué reto, verdad que sí! El mismo, Francisco de Asís, nos muestra el camino de hacerlo”

Otra idea clave que se reconoce en el humanismo franciscano es la relación dialógica fraterna: esta relación fraterna tiene una connotación muy significativa para propiciar el respeto, la participación, el reconocimiento y la aceptación del otro en su condición de persona humana. Ésta, como actitud pedagógica, se concreta en la pedagogía de la fraternidad donde se concilian lo divino y lo humano fundamentados en el amor. Es precisamente en este amor donde podemos afirmar que se halla el secreto del estilo pedagógico de Francisco: en ser padre y madre para cada uno de sus hermanos, en penetrar los sentimientos del otro y llorar con el que llora, alegrarse con el que se alegra, haciéndose todo para todos.

También en el humanismo franciscano se reconoce una característica fundamental: la creatividad en lo cotidiano; hablar de lo cotidiano es hacer un esfuerzo para caer en la cuenta de la importancia que tiene en nuestros días rescatar una dimensión de nuestra existencia, la cual aparentemente discurre entre lo insignificante y lo rutinario, pero cuya incidencia en nuestra historia resulta decisiva. Es decir, nuestra vida tiene más de ordinario que de extraordinario, aunque lo ordinario de por sí esté colmado de la maravilla de la contemplación del acontecimiento de la vida.

15 Utopías de formación humana y humanística en la universidad Mariana inspiradas en san Francisco de asís. En revista Unimar. No 42, Septiembre de 2007, p. 78

Recuperar lo cotidiano de nuestra historia es valorar la sencillez de la vida y su simplicidad, saber leer los acontecimientos que nos van sucediendo día tras día como auténtica revelación y manifestación de la presencia amorosa de Dios entre nosotros, confesar y dar razón de cómo el Espíritu del Padre llena de sentido y de esperanza nuestra vida, toda vez que nos tensiona en una vida de conversión cada vez más profunda y exigente.

Vivir con este estilo lleva al franciscano, al estudiante, al educador, al administrativo, al operario, a la misma comunidad universitaria en su condición de educadora, a explorar múltiples facetas de la persona como ser capaz de captar, dar y expresar sentido a la realidad mediante el diálogo y encuentro consigo mismo, con el otro-pobre-leproso, con el Crucificado, con el evangelio y con el entorno¹⁶. Aquí es importante tener en cuenta la actitud contemplativa en la vida personal, comunitaria y profesional del día a día; cultivar una fe viva traducida en palabra y acción; tener la conciencia de la presencia de Dios y de su acción salvífica en la propia vida, en la Iglesia y en el mundo; y tener la capacidad de trascender y superar el egocentrismo.

En síntesis, el humanismo franciscano es un componente fundamental del humanismo cristiano. La raíz de este humanismo es Jesucristo que instaure una nueva visión de ser humano, una nueva antropología que dignifica la totalidad y la particularidad del individuo, que rescata el valor de lo trascendente y que le da sentido a las realidades. El humanismo cristiano se puede entender como una actitud que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona. En este sentido, los dos humanismos se preocupan por la totalidad de la persona humana y sus particularidades referidos a sus valores, dimensiones, principios y convicciones más profundas.

1.3 La Formación Humana desde el Evangelio: la Directriz Institucional

El Plan de Desarrollo 2007-2012 en su capítulo quinto referido a la proyección institucional, expresa que “Teniendo en cuenta la diversidad de aspectos que contemplan las líneas de desarrollo (...) se hace necesario focalizar la elaboración del Plan alrededor de unas grandes directrices orientadoras..” Es así como aparece descrita la directriz tres que se denomina: “Formación Humana desde el Evange-

¹⁶ URIBE, Fernando. El proceso vocacional de francisco de Asís. Los seis encuentros que determinaron su vida. (conferencia)

lio”, referida a los siguientes aspectos: formación de la persona para ser con el Otro y con los Otros; formación en la pluralidad cultural para la paz y la convivencia, la sensibilidad social y el servicio solidario; formación en ética y derechos humanos; formación para la equidad y la justicia; formación para la criticidad frente a un mundo neoliberal y excluyente; predominio de la cultura de la vida sobre la cultura de la muerte; construcción del proyecto de vida y énfasis en la trascendencia del ser humano.

Con base en estos referentes, la formación humana como una directriz institucional, se constituye en el eje transversal y, como tal, en el componente articulador que permite interrelacionar las diferentes líneas de desarrollo y directrices, pero ante todo como ayuda para hacer posible la misión institucional en términos de formar profesionales integrales, humana y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico, propiciando el dialogo permanente entre fe y cultura desde la espiritualidad de San Francisco de Asís, Evangelio vivo de Jesucristo (...) En este contexto, la directriz como unidad básica de cambio y de mejora de la oferta educativa institucional, se proyecta a través de unos factores claves de éxito que buscan obtener unos resultados estratégicos institucionales, y que apuntan en términos cualitativos a formar a una comunidad universitaria a la “luz de los principios del Evangelio y de la espiritualidad de San Francisco de Asís; de igual manera a disminuir las problemáticas humanas, a mejorar la calidad de vida fortaleciendo la formación integral y construyendo comunidad educativa.

La directriz institucional es, en este sentido, un nuevo horizonte de sentido que busca hacer posible el ideal de la Universidad Mariana, en cuanto Universidad Católica. El objetivo misional es renovar el compromiso con la excelencia académica, lo cual supone un cambio de mentalidad, ya que el mundo necesita una universidad dinámica, preparada para enfrentar un escenario por momentos incierto. La Universidad Mariana se integra en este proyecto de formación humana desde el Evangelio, procurando propiciar el crecimiento no sólo intelectual-científico-tecnológico sino fundamentalmente humano y cristiano de sus estudiantes y por ende de la comunidad Universitaria.

Para ello concibe una relación personalizada entre educadores y educandos. Esta relación se fortalece a través del contacto y la constante referencia a la realidad local, regional, nacional e internacional. La Universidad Mariana no es una Institución cerrada, sino abierta y relacionada con el medio, con el entorno y sus

problemáticas. Una Universidad consciente de que su propio éxito se concentra en lo que lleguen a ser sus estudiantes y egresados. Por este motivo la misión más importante de la Universidad es formar en cada uno una personalidad solidaria, justa, fraterna, capaz de asumir responsabilidades ante el mundo real y concreto.

La excelencia académica de la Universidad Mariana se sustenta en una selección rigurosa de los aspirantes a ingresar en las distintas profesiones, un equipamiento físico e informático de última generación, modernos métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el aprendizaje significativo y amplio contacto de los educandos con la realidad por medio de sus prácticas pedagógicas, investigativas y de proyección social.

También supone esta excelencia, que “los estudios que se imparten en la Universidad Mariana, deben ser de la más alta calidad académica a que sea posible aspirar, de acuerdo con las circunstancias, los eventos, los acontecimientos y los tiempos de la sociedad del conocimiento y la información”¹⁷.

Para lograr una formación integral de excelencia la Universidad Mariana, cuenta con dependencias que trabajan coordinadamente en este nuevo proyecto de formación, estas son: la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, el Departamento de Humanidades, Pastoral Universitaria, Bienestar Universitario y cada una de las Unidades Académicas. Este trabajo conjunto apunta a operativizar tres proyectos tácticos definidos no como asignaturas, ni espacios académicos, sino como proyectos estratégicos transversales. Estos son:

Proyecto uno: Cátedra Franciscana. Se trata de un proyecto estratégico institucional de la Universidad Mariana que contribuye desde el Evangelio y la Espiritualidad de San Francisco de Asís y de la Beata Caridad Brader, con la formación integral de la Comunidad Universitaria.

Proyecto dos: Excelencia humana para toda la vida. Se trata de un proyecto académico que se transversaliza en el contexto de la universidad y que contribuye con la formación de una comunidad universitaria humanizante estableciendo el diálogo entre fe - razón, fe - ciencia y fe - cultura en los procesos de docencia, investigación y proyección social; para educar en desarrollo armónico de la afectividad, el disenso argumentado, la resolución de conflictos, la capacidad de

17

Mag. Héctor Trejo Chamorro. Filosofía Institucional Mariana. Cuaderno docente. 2008 (inédito)

resiliencia, el respeto a las diferencias, la conciencia ecológica y moral, el sentido ético, estético, volitivo, la responsabilidad social y el espíritu emprendedor.

Proyecto tres: Laboratorio de Convivencia fraterna. El laboratorio de convivencia fraterna es un espacio donde la comunidad universitaria a ejemplo de los principios Evangélicos vivencia su praxis cotidiana mediante la realización de una vida en familia y comunitaria, vive la democracia y promueve y respeta los derechos fundamentales de los seres humanos.

En el conjunto de estos tres proyectos, la directriz hace posible que la formación humana sea un propósito común, un compromiso institucional y una respuesta a los desafíos del contexto actual.

1.4 El Humanismo Cristiano, Academia de la Universidad Católica

En el Humanismo Cristiano la identidad fundamental es Jesucristo, vocación de todos los seres humanos, afirmación del hombre. El cristianismo nace con la experiencia en que Jesús de Nazareth se sintió hijo. El mensaje entero de Jesús sobre el reinado y la voluntad de Dios será orientado a Dios como Padre. A este le llama Jesús su Padre con espontánea naturalidad, singular franqueza, singular novedad y originalidad y hasta escandalosa familiaridad. Lógica consecuencia de esta experiencia fue su anuncio de que los hombres podíamos llamar a Dios “Padre”; que debíamos portarnos como hermanos en un marco de fraternidad universal y esperar un reino de justicia y de amor.

Esta experiencia y este anuncio de Jesús de Nazareth son la clave humanista del cristianismo. Ahí se fundamenta el proyecto global o utopía humanista de inspiración cristiana, la nueva concepción de Dios, del hombre de la historia y del mundo porque se piensa en ellos en coherencia con finalidad a Jesús. Consiguientemente, en el grado en que seamos consecuentes con nuestra adhesión a Cristo no puede tener otro humanismo que el humanismo cristiano. Este proyecto amoroso sobre los presupuestos indispensables mencionados que le dan viabilidad, sentido y orientación, busca, pese a las dificultades y tropiezos egoístas a que se enfrenta, construir un mundo fraternal digno de los hijos de Dios sobre un Humanismo definido en tres notas:

- El destino y la envergadura de este proyecto tiene una primera nota definitiva: el Humanismo del Amor. No un amor cualquiera, sino uno con fuerte acento en la generosidad desinteresada sobre los símbolos revelados por Jesús, Dios Padre - Hijo- Hermanos. Están invitados y convocados a vivir en el amor, también a los que son enemigos, y esto de modo práctico, renunciando a la venganza y devolviendo bien por mal.
- La segunda nota definitoria del proyecto global cristiano es el Humanismo de la Esperanza. Una esperanza solidaria dado que la llegada del reino de Dios, de la ciudad fraterna no es para el bienestar de uno o de pocos, sino para todos, y su construcción es también y aún primariamente, tarea de todos, en perpetuo proceso creativo. La parábola con la que Jesús sugirió cómo será el juicio sobre la vida humana es hoy con toda razón invocada como clave de una situación activa y social de la esperanza “Me diste de comer, me diste de beber”.
- El humanismo cristiano del amor y de la esperanza solidaria es también Humanismo de la Justicia. Por que su mirada a lo trascendente no olvida la realidad presente. Es por eso, un humanismo de lucha por la justicia, allí donde la justicia no es realidad.¹⁸

En síntesis, el humanismo de inspiración cristiana no es un mero saber del hombre, sino un crecer consciente como hombre, un optar por la persona de Jesús, Hijo de Dios e Hijo de María, y por su misión de llevar plenitud a todos los hombres. El humanismo cristiano contempla al ser humano, se acerca al ser humano desde Jesús. Desde ahí se solidariza con él, le da firmeza a su responsabilidad y fundamenta su diálogo en una relación esencialmente personal.

A la relación de este proyecto global del humanismo cristiano se debe llevar, como aportación específica, la luz del ideal fraterno del amor, de la esperanza y de la justicia. Así enunciado el proyecto global del Humanismo Cristiano abarca todas las dimensiones de la existencia humana y las orienta en la dirección trascendente. Humanismo y Cristianismo. Un Dios profundamente humano y unos hombres y mujeres no eclipsados sino enaltecidos por Él y llamados a la plena fraternidad de los “Hijos de Dios”.

18 Mag. Héctor Trejo Chamorro. Aportes Cristológicos y Mariológicos al Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Investigación profesoral. 2006.

El quehacer de la universidad Católica debe consistir en ver hacia donde puede lo cristiano inspirar los diversos aspectos de la vida en las circunstancias actuales de la humanidad, especialmente de los y las jóvenes que forma. Hay que recordar que para la operatización de este proyecto global de Humanismo de Inspiración Cristiana, el cristianismo no tiene un modelo definido que proponer, sólo marca su viabilidad, su sentido, su orientación, su destino, su envergadura y su apoyo. Señala también sus postulados básicos:

- Dejar que Dios sea más que los límites de la razón.
- No dejar que el hombre sea menos que hombre, ni desde luego, menos que las cosas.
- Insertar el Humanismo de Inspiración Cristiana en la sociedad a la que nos debemos, en la que nos realizamos y existimos.
- No buscar su comprensión desde lo humano sino desde la fe.
- Tratar que todos respondan a las exigencias de la fidelidad a Cristo.

No obstante para la relación de este proyecto ya concreto cristiano del hombre se tiene como referentes las encíclicas de Juan Pablo II “Ex corde ecclesiae” y “Fides et Ratio” y los documentos del Episcopado Latinoamericano. En estas encíclicas y en estos documentos se expresan las líneas de orientación y tareas que deben llevar las Universidades de Inspiración Cristiana, como la Universidad Mariana y que deben ser objeto de estudio y análisis para ir definiendo la identidad del Humanismo de Inspiración Cristiana de la Institución y el proyecto Cristiano de ser humano que se quiere formar.

Esta reflexión es una invitación a que se confiese que el humanismo cristiano puede seguir teniendo hoy su peculiar atractivo y quizá, incluso, mayor que en otros momentos en razón precisamente de la congenialidad del proyecto con las tendencias humanistas de hoy.

Lo dicho es un reto, pero un mundo que no tenga retos es algo que no vale la pena vivirse. Tomando el reto de hacer que el humanismo de inspiración cristiana sea el que inspire y oriente el quehacer educativo de la Universidad Mariana para entregar a Colombia, Nariño y al mundo los seres humanos competentes, sobresalientes, y capaces de defender y sembrar los valores del ideario, la vida el espíritu solidario, el amor, la esperanza y la justicia, necesarios para vivir humanamente y hacer que los demás hombres vivan también una vida humana. El

Humanismo de Inspiración Cristiana debe salir de las aulas para llegar, a través de todos los miembros de la comunidad educativa, a la sociedad que pretendemos servir y ofrecerle los valores que tanto necesita. El humanismo cristiano debe ser auténtica formación humana.

1.5 La Formación Cristiana de la Universidad Católica

En una universidad católica como la Universidad Mariana, tanto la formación humana, humanística y la formación cristiana, contribuyen a la formación de personas integrales, comprometidas, solidarias, cultas y competentes. Pero en la tarea educadora de la Iglesia, la Universidad Católica debe aportar a dicha formación con calidad académica y un sello auténticamente universitario particular. La formación cristiana es sólo parte –aunque fundamental– de esta tarea que, en su conjunto, compete a toda la Universidad, en respuesta a las inquietudes intelectuales, vivenciales y espirituales de sus miembros.

¿Qué significa formarse como cristiano? ¿Cuál es el aspecto constitutivo de la formación cristiana?. Formarse como cristiano significa, hoy como en el siglo I, conocer con todo el rigor posible la fe y las enseñanzas de la Iglesia (las enseñanzas de Jesús, el Magisterio de la Iglesia y las Sagradas Escrituras.) y, con ayuda de la gracia de Dios, esforzarse por convertir esas enseñanzas en hechos de la propia vida o en prácticas de la vida. “Una fe sin obras es muerta”

Por esa razón, no es lo mismo “formarse” que “informarse”; ni “conocer el cristianismo” equivale, sin más, a “ser cristiano”, porque se puede ser un “experto teórico en cristianismo” sin ser auténticamente cristiano. ¿Qué se entiende por una persona cristianamente formada en una Universidad Católica? Un cristiano formado es una persona madura en su fe, que se esfuerza por traducirla en obras de fe, y que conoce las enseñanzas de Cristo con un nivel adecuado a su preparación intelectual o profesional. Es una persona que pone, día tras día, los medios para seguir actualizando su formación cristiana y procura actuar de forma coherente con su fe, comenzando y recomenzando una y otra vez, con humildad, en el combate espiritual. Una persona cristianamente formada encuentra recursos espirituales, doctrinales, etc. para afrontar las dificultades de la vida, que se presentan de forma similar a una carrera de obstáculos.

Por ello, una formación cristiana encarnada en la vida académica y en los currículos es consustancial al proyecto educacional de una Universidad Católica, y compromete una formación apropiada de los docentes y una ejemplaridad testimonial de ellos. ¿Qué se necesita para formar cristianamente a los educandos y por ende a la comunidad universitaria que se confiesa católica-franciscana?

En primer lugar, se necesita dar buen ejemplo con la propia vida y darse cuenta de la necesidad de formarse mejor uno mismo y poner los medios. Esto exige conocer la Sagrada Escritura, el Evangelio de Jesucristo, y meditar sobre ellas; acudir a medios formativos (cursos de Biblia, teología, cristología, eclesiología, etc.) estudiar y reflexionar sobre los principios de la fe católica, las creencias, las prácticas religiosas, la espiritualidad; conocer las Enseñanzas del Pensamiento social de la Iglesia desde la perspectiva latinoamericana, etc.

No basta con desear ser un buen cristiano, de hablar del Evangelio, de manifestar que la educación se rige bajo los principios del Evangelio. Es importante aprender a serlo, y cualquier aprendizaje exige esfuerzo; es decir, esforzarse por ser buen discípulo en la escuela de Cristo, que es el verdadero Maestro; dejarse llevar por el Espíritu; y aprender a pensar y a vivir en esa Escuela de Cristo como un verdadero cristiano. Mediante ese esfuerzo formativo los jóvenes cristianos de este momento histórico –si están unidos a Jesucristo mediante los sacramentos, la oración y penitencia; si estudian con seriedad- podrán dar sus respuestas personales a los retos que les plantea ahora la sociedad actual y les irá planteando la del futuro. Por ese camino podrán ir construyendo la “civilización del amor,” expresión del Papa Pablo VI.

En segundo lugar, significa tener autonomía para decidir, optar y expresar los sentimientos de adhesión a Jesucristo. Esta autonomía se la entiende como seguimiento que según los evangelios sinópticos, Jesús, aunque a veces parece incitar al seguimiento de Dios Padre (Mt 5,48; 6,35s), de hecho pide al discípulo que sea seguidor suyo. Él personalmente, en cuanto Hijo de Dios, más que imitar, convive en una unidad existencial con Dios Padre (“el Hijo no puede hacer nada de por sí que no vea hacerlo al Padre, y lo que éste hace lo hace igualmente el Hijo”: Jn 5,19-20), mientras que como hombre obedece enteramente a la voluntad del Padre (“mi alimento es hacer la voluntad del que me ha enviado”: Jn 4,34; 6,38). El trata como hermano al que se ajusta a la voluntad de su Padre (Mt 12,50; Mc 10,17; Jn 8,12). Jesús exige que el discípulo le siga, pero le da autonomía para

decidir. Seguir a Jesús es completamente diverso de seguir a un maestro judío. Jesús mismo elige y llama con autoridad a sus discípulos (Mc 1,16ss; Mt 8,22); los educa en no conducirse según la tradición, sino en disponerse para la inminente venida del reino (Lc 9,59)¹⁹.

En el evangelio de San Juan, el seguimiento de Jesús se describe como un camino de libertad que nos conduce a una intimidad y amor progresivos con Jesús (Jn 1,43; 15,14s), orientándonos al goce esperanzador en la vida caritativa. El seguimiento no es ante todo un compromiso en la misión apostólica, sino un camino para el progresivo descubrimiento del misterio de Jesús, que en la intimidad revela a sus amigos sus secretos más profundos (Jn 15,14-15). Así pues, un seguimiento no reducido a simple obediencia ni a simple sumisión a una voluntad exterior, sin adhesión de corazón.

Finalmente cabe otra pregunta: ¿Qué ámbitos abarca la formación cristiana en la universidad Católica? Abarca la persona entera en el mismo sentido de la formación humana. La formación cristiana debe ser tanto espiritual como sistemática. Su objetivo es poseer un profundo sentido, un criterio cristiano de la existencia; no adherirse a un conjunto de criterios y prohibiciones rígidas, escasamente aplicables a la vida cotidiana. Es una formación del carácter y del corazón; formación de las virtudes humanas y de las espirituales, de las facultades, cualidades, dinámicos y dimensiones a las cuales les apunta la formación humana en la universidad Mariana.

La formación del carácter y del corazón cobra unos acentos y prioridades distintas en cada época, en cada tiempo, en cada ambiente. Juan Pablo II, recordó cómo se puede ser cristiano y moderno. Esa formación ayudará a cada joven a ser una persona de criterio. En su Declaración sobre la Educación Cristiana recordaba el Concilio Vaticano II: “Hay que ayudar, pues, (...) a los jóvenes y las jóvenes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma. Hay que iniciarlos, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual. Hay que prepararlos, además, para la participación en la vida social, de forma

19 Mag. Héctor Trejo Chamorro. Aportes Cristológicos y Mariológicos al Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Investigación profesoral. 2006.

que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los otros y presten su fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común²⁰.

¿Qué nivel intelectual debe tener la formación cristiana en la Universidad Católica? Un nivel similar al que cada persona tiene en otras esferas de su vida. Un estudiante universitario, por ejemplo, deberá profundizar intelectual y vitalmente, en las enseñanzas de Cristo y de la Iglesia con un nivel adecuado a la formación universitaria que ha recibido. En este ámbito, la universidad tendrá en cuenta la libertad de culto, creencias y prácticas religiosas estipuladas como derechos de cada persona.

La universidad católica debe ser un ámbito en el que el cristianismo sea vivo y operante. Es una vocación irrenunciable de la Universidad Católica dar testimonio de ser una comunidad seria y sinceramente comprometida en la búsqueda científica, pero también caracterizada visiblemente por una vida cristiana auténtica. Esto supone, entre otras cosas, una revisión de la figura del educador, el cual no puede ser considerado únicamente como un simple transmisor de ciencia, sino también y sobre todo como un testigo y educador de vida cristiana auténtica²¹

La universidad católica debe ser formadora de hombres y mujeres realmente insignes por su saber, dispuestos a ejercer funciones comprometidas en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo. Finalidad que hoy es indudablemente decisiva. A la formación moral y cristiana, no considerada como algo que se añade desde fuera, sino como un aspecto con el que la institución académica resulte, por así decirlo, especificada y vivida. Se trata de promover y realizar en los educadores y en los educandos una síntesis cada vez más armónica entre fe y razón, entre fe y cultura, entre fe y vida. Dicha síntesis debe procurarle no sólo a nivel de investigación y enseñanza, sino también a nivel educativo-pedagógico.

La Universidad Mariana como institución de educación superior de carácter católico debe hacer efectiva esta invitación, en tanto ésta surge del corazón de la Iglesia. Su respuesta educativa y apostólica debe evidenciarse en el estilo de formación que promueve desde cada ámbito institucional. No sólo ha de ser efectiva

20 Declaración sobre la educación cristiana. Roma, en San Pedro, 28 de octubre de 1965. Disponible en: www.vatican.va/holy_father/documents/hf_h-ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html - 28k.

21 Discurso de Juan Pablo II a los estudiantes de las universidades católicas de México. Miércoles 31 de enero de 1979

formación humanística de ciertas asignatura de las ciencias humanas y sociales, sino una auténtica formación humano-cristiana, enriquecida con una verdadera espiritualidad franciscana que se fundamenta en una legítima antropología franciscana, la cual hace visible y posible, el primado de la persona, el desarrollo de la iniciativa individual, al considerar a cada persona y criatura un don de Dios, la relación dialógica fraterna, que tiene una connotación muy significativa para propiciar el respeto, la participación, el reconocimiento y la aceptación, y una genuina y significativa pedagogía del amor que conlleva una reveladora referencia al legado de la Venerable Caridad Brader Zahner.

1.6 Principios Pedagógicos de la Beata Caridad Brader²²

JOSÉ RAFAEL CAICEDO

Con el propósito de hacer explícitos los aportes formativos que hace la espiritualidad franciscana al quehacer pedagógico en la Universidad Mariana, es importante hacer referencia a las vivencias y exhortaciones que a través de una vida de entrega a Dios, a los demás y de sacrificio sin límites, hizo la Beata Caridad Brader Zahner. Para la Universidad y toda su obra misional, proyecto de vida ejemplar que coadyuva a la formación humana y cristiana de los educandos.

Para cumplir con la misión de la Universidad hay necesidad de partir del principio ético primordial, el valor de toda vida humana, de todo ser humano, es decir, de su dignidad humana; de él se derivan otros principios básicos. A través de ellos, se proporciona elementos de importancia y trascendencia para llevarlos a la práctica en las actividades que hacen parte del quehacer formativo en el aula en particular y en general en la cotidianidad de la vida universitaria. Todo ello, en concordancia con posiciones pedagógicas y didácticas que buscan la participación activa y comprometida de los educandos, atendiendo a los planteamientos del constructivismo y otros enfoques de importancia.

²² Texto elaborado a partir de los resultados de la investigación titulada: Elementos Pedagógicos en el pensamiento de San Francisco de Asís y de la Beata Madre Caridad Brader que aportan a la identificación de los lineamientos generales del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana, realizada por lo educadores Lydia Acosta de Muñoz, Luis Gerardo Argoty Hidalgo y José Rafael Caicedo Díaz, Centro de Investigaciones y Publicaciones, Facultad de Formación Avanzada, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, 2006, 350 p.

1.6.1 La Acción Formadora Debe Estar Mediada con Cariño, Amor y Afecto hacia la Persona.

José Antonio Merino retomando el pensamiento de San Buenaventura, impregnado de Franciscanismo y del cual se apropió la Beata Caridad Brader anota que “sin amor no existe ningún conocimiento perfecto”. El amor desencadena la motivación y estimula la inteligencia y se constituye en factor fundamental para alcanzar la afición por el estudio y los hábitos mentales que incentivan el auto aprendizaje, el espíritu crítico y emprendedor.

La pedagogía del amor tiene especial implicación en el campo de la interacción social y debe llegar a convertirse en testimonio para fomentarse en las aulas universitarias. Además, debe convertirse en un medio para llegar al corazón y a la mente de los educandos y a todas las personas que hacen parte de la comunidad universitaria, puesto que no sólo se aprende en el aula, sino en todos los escenarios y momentos de la vida universitaria, considerados ambientes de aprendizaje que deben ser aprovechados al máximo.

Un educador comprometido con la formación de las personas en donde integra las cualidades y características que debe tener como ser humano y como profesional, pedagógicamente debe buscar los mejores caminos para lograr estos propósitos. Dicha formación debe hacerse sin maltratos; es importante que se corrija con amor de una manera oportuna y de una forma caritativa, absteniéndose de las preferencias e injusticias, que algunas veces se cometen en las aulas.

La Beata Caridad Brader acuñó como educadora esta frase: “aplicar castigos aflictivos como golpes o maltrato desdice de la dignidad de una educadora”, refiriéndose a las hermanas. Es verdad que esta clase de comportamientos no se evidencian ya en el aula, pero en el desempeño cotidiano se pueden generar acciones que por aparentemente triviales pueden pasar inadvertidas y acarrear serios peligros educativos como el desconocimiento de un estudiante, el anonimato, la poca atención a las diferencias individuales y el desconocimiento de sus problemática. Todo lo que incide en la vida de los estudiantes debería interesar y preocupar a los docentes y adquieren importancia inusitada en los procesos de aprendizaje.²³

En todas las actuaciones de los educadores, bien sea en el aula o en otro espacio previsto para desarrollar el currículo, es importante que el discurso esté respal-

23

Hna. MARTHA ESTELA SANTA CASTRILLON, Rectora Universidad Mariana.

dado con el testimonio para así promover justicia social, traducida en actitudes de solidaridad y como una expresión social del amor. En este sentido un amor verdadero es aquel que incluye a todos. No sólo a los más competentes, los más aventajados, a los más amigos y los más cercanos. “Los niños se guían mas por lo que hacemos que por lo que decimos, de aquí viene la necesidad del constante buen ejemplo” (Beata Caridad Brader).

Es fundamental que los escenarios físicos y ambientes emocionales de aprendizaje estén permeados por un clima de comprensión y respeto mutuo. El buen trato y la cortesía deben caracterizar la orientación de los procesos. Desde la espiritualidad franciscana se expresa que la cortesía es hermana de la caridad y que donde haya odio se fomente de manera permanente el amor.

Todas las universidades están afrontando el problema que genera el ingreso de educandos cada vez más jóvenes. La iniciación temprana de la formación a la vida profesional exige trabajar con personas que requieren de mayor apoyo no sólo en la parte académica sino de formación personal. Por lo tanto desde la Universidad Mariana es necesario tener presente que la adolescencia y la juventud necesita de mucho amor, ternura y misericordia cristiana. La manera más indicada para llegar a los jóvenes, según la Beata Caridad Brader, es a través del acompañamiento permanente y acogiéndolos tal como son; con sus cualidades y defectos.

1.6.2 La Formación de la Persona Humana así como el Aprendizaje Debe Realizarse de Manera Procesual.

Como el acto educativo y en especial el proceso de aprendizaje demandan la integración y articulación de múltiples factores para lograr una formación en donde se aborden las dimensiones del ser humano, desde los aportes de la Beata Caridad Brader hay que tener en cuenta la relación con los demás y su idiosincrasia; el camino para llegar a ello es a través de la amabilidad y el cariño. Desde esta visión se tiene certeza que con un trato afectuoso se logra la empatía y con ello la confianza y cercanía de los demás.

Desde el campo de la psicología humanística y la antropología social, todos los procesos relacionados con la interacción social y con la motivación hacia la construcción de un proyecto de vida alimentado por lo profesional y lo personal, la

dulzura aporta más que la agresividad y el consejo que los duros reproches en los momentos de corregir los errores que se cometen. Se debe tener en cuenta como lo plantea el constructivismo que más que desaciertos, los errores se tienen que convertir en oportunidades de formación y de aprendizaje.

En las oportunidades en las cuales se pedía orientaciones a la Beata Caridad Brader, para poder llegar con mayor facilidad a las personas, no dudaba en insistir que el mejor camino, que la herramienta más efectiva era rechazar y a la vez no permitir ningún comportamiento que atente contra la integridad del ser humano. Desde la espiritualidad de la fundadora de la Congregación de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada, se reiteraba en la humanización de los procesos; en llegar al corazón para tener a toda la persona. Cognitiva y antropológicamente significa preocuparse por el diseño de ambientes educativos adecuados para que los procesos de aprendizaje sean más productivos y de mayor significancia.

Por lo tanto, prioritariamente de acuerdo con los fundamentos de la epistemología, la psicología y la didáctica a través de un análisis concienzudo, es importante conocer las generalidades y particularidades del grupo de educandos para llevar a cabo las acciones que permitan corregir a tiempo los problemas que se vislumbren y a la vez desarrollar de manera cuidadosa y coherente cada una de las fases que hacen parte del proceso de aprendizaje.

Es importante tomar conciencia que un educador que se preocupa solamente por la dimensión cognitiva del ser humano, está cumpliendo con su responsabilidad de manera parcial; lo importante en los procesos de formación de los jóvenes es tener la capacidad de llegar al corazón, lo que se deposita en el alma, queda grabado para toda la vida, al estilo del aprendizaje significativo.

Además de tener una actitud de beneficio común, es fundamental que se respeten los ritmos de aprendizaje de las demás personas. No todos servimos para todo ni nos gusta todo. Con procesos adecuados de indagación personal, se podrá identificar las individualidades y potencialidades de los demás y de esta manera adaptar los procesos a esas circunstancias. La Beata Caridad Brader exhortaba siempre que cuando se escucha a los demás, cuando existe un acompañamiento permanente y cuando se ayuda a los demás, es porque se está atendiendo a las necesidades particulares de los otros.

1.6.3 El Aula de Clase y los demás Espacios de Aprendizaje Deben Generar y Propiciar Momentos de Actividad Lúdica.

Es verdad que todo ser humano tiene problemas y dificultades, pero también es verdad que tenemos la capacidad de adaptarnos a las adversidades. Para lograr la formación integral, desde los aportes de la Beata Caridad Brader se propone que siempre debemos estar alegres; disfrutar de la vida, del trabajo, de las oportunidades de aportar a los demás. Las actitudes contrarias a la ternura y al amor interfieren los procesos de aprendizaje que exigen concentración, disposición anímica y afectividad.

Se insiste que hay que pasar de la cultura del mal humor a la franciscana dimensión de la alegría. Es común escuchar frases de agresividad y disgusto cuando se presentan problemas o conflictos en el aula. El educador debe recurrir a la paciencia, al afecto y hacer de los lugares y momentos de discordia y enfrentamiento, un espacio de comprensión y respeto por las circunstancias que rodean a los demás.

La Beata Caridad Brader insistía con mucha vehemencia a sus hermanas formadas con sus principios pedagógicos: “LA LETRA CON PLACER ENTRA Y LA LABOR CON AMOR”, contrario a la visión que se tenía en el pasado que la letra con sangre entra.

En los actuales momentos, en el campo pedagógico, la lúdica es una propuesta que se la utiliza para motivar a los educandos y lograr con mayor facilidad y propiedad el aprendizaje significativo; condiciones necesarias para obtener las competencias profesionales que demanda la sociedad globalizada del momento.

A través de la lúdica se propicia en el aula mayor participación, colectividad, entretenimiento, creatividad, competición y obtención de resultados favorables en situaciones problemáticas.

1.6.4 A través del Trabajo en Equipo, además de Aprender se Vivencia los Valores de la Fraternidad.

Para la Beata Caridad Brader todas las ideas, todas las posiciones y en general todas las personas tienen cabida en el corazón; amar a los demás tal como son,

con sus cualidades y con sus defectos, sin pretender encerrarlos o encasillarlos en esquema predeterminados. Propender más por la cultura de la inclusión que de la exclusión, porque como hermanos todos tenemos cabida en una gran familia que para nosotros hoy se llama universidad.

El éxito de una empresa o de cualquier profesional está en un valor clave, la responsabilidad. Esto, no se logra a través de amplias disertaciones, sugerencias y recomendaciones; las raíces, según el franciscanismo, está en la orientación a través del amor, la comprensión y ayuda permanente que los educandos requieren.

Con la sensibilidad social que se tenga se podrá aportar de manera efectiva a la solución, por lo menos en parte, de los múltiples problemas que aquejan a la sociedad actual. Una manera para llegar a ello, es a través de la abstención de los deseos egoístas, buscar el bien común, el bienestar de los demás desde el aporte y compromiso de cada persona.

Para lograrlo es conveniente que siempre se someta a la reflexión y crítica constructiva de los demás las acciones que se hacen. Esa crítica tiene que convertirse en una autorreflexión permanente que se debe hacer de todo aquello que se hizo o se dejó de hacer. Es por eso que se insiste inicialmente en una severa crítica a sí mismo. Esto es importante porque siempre habrá innovación y cambio en la manera como se orienten los procesos de aprendizaje.

En esa cultura de la integración, es preciso hacer mención a un aporte de trascendencia en el acto pedagógico, el trabajo en equipo. Hoy la vida invita a unirse, solidarizarse y agruparse. Con estos elementos estamos siendo más competitivos porque se fundamentan en las competencias necesarias para desempeñarse de manera eficiente en la labor que corresponda realizar.

En relación al trabajo con los demás y desde esta visión, se aporta que a través del él se hace y favorece la escuela en fraternidad, vivir en armonía y como hermanos. En él se aprende de todos, de los sencillos y de los sabios. Todos los integrantes desde su particularidad, cuando se tiene la mente abierta a las ideas de los demás, aportan elementos para saber más cada día.

1.6.5 El Diálogo en el Aula de Clase Facilita el Conocimiento de la Persona y Promueve el Aprendizaje.

Debido a los avances logrados en el campo de la tecnología y posiblemente por la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso pedagógico por parte de los educadores, se ha pensado que su papel de formador ha cambiado. Desde los aportes de la Beata Caridad Brader se piensa que la responsabilidad sigue igual o superior, por cuanto además de dominar los aspectos inherentes a la disciplina en la cual fue formado y está compartiendo con los educandos, es importante que desde la visión humanística y cristiana en los escenarios de aprendizaje sea testimonio de vida. Ser consciente que las demás personas se guían más por lo que hacemos que por lo que decimos. Desde esta posición se considera que la ciencia, antes que una serie de leyes y principios irrefutables, es la sencillez y el ejemplo en todas las acciones.

En atención a los enfoques curriculares contemporáneos que buscan la articulación y la integración de los contenidos, desde la espiritualidad de la Beata Caridad Brader, también se insiste en la necesidad de integrar todos los acontecimientos que rodean al acto de aprendizaje. Para lograr una verdadera formación a través de la integración, no se selecciona mentalidades, culturas, personas, sociedades; se trabaja con una actitud de respeto y aceptación a todos. Es decir, abiertos a todos los mundos posibles de los educandos.

Desde estos aportes del trabajo en constante dialogo y comunicación se desarrollan las capacidades y competencias para aceptar, vivir, y producir con los otros; en escenarios donde es posible la comunicación permanente en doble dirección. Pero hay que ser conscientes en el poder de la palabra, porque así como puede hacer mucho bien también es capaz de generar grandes conflictos. Desde el franciscanismo se dice que la vida y la muerte están en el poder de la lengua. Si hay amor y comprensión se utilizarán las palabras que motiven y estimulen el trabajo de los demás y con ello el aprendizaje a nivel individual.

1.6.6 La Creatividad y la Innovación Deben Caracterizar los Procesos que Diseña el Educador para Formar desde la Integralidad.

Además de diseñar ambientes de aprendizaje adaptados a las características e intereses de las personas en cada una de las actividades que se desarrollan en

el aula, se busca, en lo posible, la perfección en todo lo que se haga. Unida a esta característica de los trabajos eficientemente realizados se debe incentivar y potencializar la creatividad e innovación. Diseñar estrategias metodológicas para que los educandos tengan la oportunidad de aprender, no sólo algoritmos y procedimientos, sino de plantear nuevos caminos, esto es, desempeños creativos avanzados. Esta es una competencia que el mundo de hoy está exigiendo en los profesionales del momento.

La creatividad en el aula evita la monotonía y rutinización de los procesos y aporta de manera efectiva a la utilización de estrategias metodológicas no convencionales. En este sentido el educador trata de hacer las cosas de manera diferente, acepta los retos para solucionar problemas que afectan directamente a la vida del ser humano.

La formación del momento exige del educador la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad para potencializar todas las capacidades de los estudiantes y estimular su talento creativo.

1.6.7 La Práctica es el Complemento más Efectivo de la Fundamentación que se Logra en el Aula.

Es importante que tanto educandos como educadores trabajen en función de lograr compromisos sociales serios. Ser conscientes que cuando se busca la preparación académica no debe ser únicamente para obtener un título, conseguir trabajo y satisfacer las necesidades básicas particulares, sino que desde la espiritualidad de la Beata Caridad Brader, ante todo cualquier profesional debe ser virtuoso por caridad cristiana, antes que sabio por curiosidad. No sólo se debe orientar los procesos a conocer cada día más sino a aprender a ser cada vez más persona y más sensible ante los problemas y necesidades de los demás, en especial de los menos favorecidos y marginados de la sociedad.

Para diseñar los trabajos que se realizan individualmente o a través del trabajo en equipo, el educador debe ser consciente que la práctica es el complemento más directo y eficaz de la fundamentación teórica. Se recomienda poner en práctica todo lo que es motivo de enseñanza. Aquello que mejor se aprende es todo lo que se lo lleva a la práctica. La integración entre la teoría y la práctica es fundamental para propiciar en los estudiantes un aprendizaje más duradero y menos volátil.

En especial se busca que los conocimientos adquiridos en la Universidad sean compartidos con los demás y aplicarlos en función del bien común, en especial en aquellos lugares en donde más se necesiten y que aporten al mejoramiento de la calidad de vida del ser humano.

1.6.8 La Verdadera Formación Integral es Aquella que Logra en los Educandos Sensibilidad Ecológica.

Desde el proyecto de vida de la Beata Caridad Brader, no se habla de un ser humano aislado, sino de un ser humano como persona, con rostro, con nombre, con historia. Una persona que vive en armonía con otros seres humanos y con el entorno. Una persona preocupada por todo cuanto sucede y con una visión de la ecología que aporte a la conservación y recuperación del medio ambiente y no con la destrucción a través de actitudes depredadoras y de irresponsabilidad como sucede en la mayoría de lugares del planeta. En este sentido cabe preguntarse: ¿Qué tipo de escenarios les vamos a dejar a las nuevas generaciones?

Para responder a dicho interrogante, desde los aportes que hace el franciscanismo al quehacer universitario en aspectos de formación del ser humano, es importante tener en cuenta que hay necesidad de trabajar en función de una adecuada concepción ecológica. La formación debe hacerse con un criterio ambiental fuerte, de tal manera que sea capaz de lograr sensibilidad y conciencia de la conservación y protección de la naturaleza. El respeto hacia los demás, obviamente, incluida la naturaleza y todo cuanto existe en nuestro entorno, implica que el educador siempre debe buscar el desarrollo científico, tecnológico y humano desde la sostenibilidad. Reflexionar y tomar conciencia que como personas que hacemos parte de una sociedad tenemos responsabilidad de lo que sucede y a cada uno nos corresponde una parte de ese compromiso.

1.6.9 Formación en la Vida y para la Vida²⁴

“No está en los muchos conocimientos sino en la preparación para los deberes de la vida, el éxito de la educación”. Beata Caridad Brader.

Esto es educar para la apertura al crecimiento a lo largo de toda la vida. Por ser la educación un proceso que dura toda la vida, la educación franciscana intenta infundir una alegría en el aprendizaje y un deseo de aprender que permanecerá más allá de los días pasados en la escuela. Más quizá que la formación que les damos vale la capacidad y el ansia de seguirse formando que sepamos infundirles. Aprender es importante, pero mucho más importante es aprender y desear seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

1.6.10 Educar en el Sentido de Dios

“Toda la educación debe estar impregnada del sentido de Dios y tener como centro la Eucaristía” Beata Caridad Brader.

Todos los aspectos del proceso educativo pueden conducir en definitiva a adorar a Dios presente y activo en la creación y a reverenciar la creación, como reflejo de Dios. Adoración y reverencia son partes de la vida de la comunidad escolar y se expresan en la oración personal y en otras formas apropiadas de culto comunitario. El desarrollo integral de la afectividad, de la imaginación como el desarrollo físico de cada estudiante todo puede ayudar a cada educando a descubrir a Dios activo en la creación, en la historia.

1.6.11 Educar para el Desempeño Competente

“Que las verdades no se queden estacionadas en la inteligencia de las alumnas, sino que las acepten sus corazones y en lo futuro les sirva de regla de vida y de brújula en los peligros”. Beata Caridad Brader

Cada disciplina tiene un método y unos contenidos propios. Respetando esta particularidad la formación franciscana desde sus orígenes pretende formar para la vida hasta trascender para la vida eterna. Gran preocupación de la educación franciscana es educar para que el educando se haga apto y competente para desempeñarse con eficiencia y prestar un servicio a la comunidad humana, circunstancia que le abrirá horizontes para alcanzar niveles de calidad de vida.

CAPÍTULO 2.

PROCESOS DE APRENDIZAJE - COMO APRENDER – COMO ENSEÑAR²⁵

“Antes de ir a clase la hermana franciscana
debe invocar el auxilio divino, tener el método adecuado
y una idea clara de lo que va a enseñar”

Beata Caridad Brader Zahnner²⁶,

HNA. MARIANITA MARROQUIN Y.

2. 1. Consideraciones generales

El aprendizaje en las aulas universitarias es un laboratorio de afectos, de relaciones sociales donde se comparte el conocimiento construido por el educando de forma permanente y global. El pensar, el construir conocimiento, el aprender, el enseñar, es algo integrado con los lineamientos filosóficos y pedagógicos en general y en particular con los principios de la “Pedagogía del amor” que caracterizó a nuestra fundadora la Beata Caridad Brader Zahaner. El puntualizar sobre el enseñar, sobre el aprender se hace con la finalidad de profundizar y enriquecer los contenidos que ya poseen los educadores profesionales con que cuenta la Universidad Mariana.

Sobre procesos de aprendizaje se ha consultado a algunos autores que abordan el tema desde un enfoque constructivista, puesto que se ha optado institucionalmente por este enfoque para el enseñar y para el aprender y en general para integrar todo en los procesos de formación. Haciendo referencia a las teorías de aprendizaje, se mencionan las revoluciones cognitivas que se refiere a los cambios paradigmáticos del enseñar y del aprender. Revisando el aporte de algunos autores, se referencia a Juan Ignacio Pozo, uno de los autores que realiza un recorrido por las diferentes “Teorías cognitivas del aprendizaje” (1997:243), Rafael Porlán,

²⁵ Hna. Marianita Marroquín Yerovy, Maestra Superior, Licenciada Filosofía y Teología, Magíster en Docencia Universitaria con énfasis en Metodología, Candidata a Doctora de la Universidad de Valencia-España, Coordinadora Investigación Profesorado Universidad Mariana, Pasto.

²⁶ Beata Caridad Brader Zahnner, Fundadora de la Congregación de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada, Principios Pedagógicos, 1893.

J. Eduardo García y Pedro Cañal son compiladores del tema de nuestro interés, en el libro titulado “Constructivismo y enseñanza de las ciencias” obra que aporta de manera significativa las teorías validadas sobre procesos constructivistas desde los modelos piagetianos enfatizado en el artículo “La experiencia personal y la construcción de conocimiento en ciencias” de M. Pope/ J. Gilbert (1995:77). Además es importante destacar los aportes sobre la tarea docente en el artículo: “Enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias” de R. Driver y Oldham; además, se ha consultado las reflexiones de un reconocido pedagogo de nuestro medio nacional, Rafael Flórez Ochoa en su obra “Hacia una pedagogía del conocimiento”. También es justo hacer una mención a los pedagogos, los hermanos Julián y Alberto De Zubiría, exponentes de la Pedagogía conceptual.

Para desarrollar los procesos de formación docente en la Universidad Mariana es necesario seguir profundizando en investigaciones de pedagogos, psicólogos educativos y filósofos aceptando como válidas sus teorías respecto de la forma cómo el estudiante aprende. Juan Ignacio Pozo, refiriéndose a la “crisis del conductismo” expresa que a pesar de disponer de un núcleo teórico y metodológico común, consistente en un asociacionismo psicológico y una concepción positivista del método científico, el conductismo fue incapaz de elaborar esa teoría unitaria del aprendizaje que con tanto anhelo buscaba²⁷ puesto que el pensar del ser humano es complejo como compleja es la realidad que se pretende asimilar a través del manejo de esquemas mentales para lograr la aprehensión del mundo circundante. Pedagogos e investigadores han incursionado en el tema del cómo aprende el niño, el adolescente y, en el caso que nos interesa, el educando universitario. Otros han buscado caminos de reconciliación intermedia o mixta.²⁸

Dentro de este proceso de aprendizaje es necesario centrar la atención en los actores que intervienen: educadores y educandos; y si bien es cierto que la pregunta parece que se la hace desde el educando, ¿Cómo se aprende? también surge la pregunta ¿Cómo se enseña?. Es saludable preguntarse. ¿Qué me aporta el reflexionar sobre procesos de aprendizaje? ¿Para qué me sirve el comprender la estructura mental y el conocimiento como uno de los resultados fundamentales?

En el acto de enseñar y de aprender intervienen algunos aspectos como la motivación por un mejoramiento de la acción docente. Es algo que no se consigue

27 Pozo, J.I. Teorías cognitivas del aprendizaje, citando a Yela, 1980, Edición Morata, Quinta Edición, Madrid, 1997, pág.30.

28 Pozo, J.I Teorías cognitivas del aprendizaje Op. Cit. Pág. 31

sólo con el repaso de unas líneas que se refieren a la pedagogía; es algo más. Un aspecto que puede ayudar es la autoevaluación de la docencia universitaria que ejercemos y nunca será suficiente este autoevaluar, ni en extensión ni en profundidad porque la actividad docente es siempre nueva y enfrenta cada día nuevos retos. Si se atiende a la pregunta ¿qué es el aprendizaje? se afirma que es una acción que pertenece al manejo de procesos mentales que pueden ser asociados a escenarios académicos debidamente asistidos a través de la práctica de la docencia, luego se involucra de forma unificada el enseñar y el aprender.

La reflexión sobre el contenido conceptual de la metodología pedagógica pretende ser una ayuda para la formación de educadores profesionales quienes ubicados en distintas áreas del conocimiento, participan de una exigencia común, asumiendo la necesidad de una preparación pedagógica. Autores reconocidos como Piaget de quien se asume los procesos de desarrollo como la aurora del constructivismo de Ausubel, (aprendizaje significativo), de Vigotsky, (aprendizaje social) Novak (cómo aprender a aprender) y otros, con sus aportaciones sobre el aprendizaje, han superado los paradigmas de un transmisionismo que por décadas se impuso en las aulas escolares no sólo para el aprendizaje sino también “para la enseñanza”.

El constructivismo es una corriente que se la puede considerar hegemónica; se ha tratado de progresar en nuevas definiciones, pero el concepto básico es el mismo; se considera que “el conocimiento y el aprendizaje humano son una construcción mental activa y personal producto de la interacción sujeto cognoscente-objeto conocido, (...)”²⁹ El profundizar en cómo aprender y cómo enseñar contribuyen a la formación de educadores profesionales, y evitar que un docente universitario que quiera incursionar en docencia desde su área de conocimiento sin preparación pedagógica pueda ser consciente que los educandos serían los más afectados.

2.2 Componentes del hecho de aprender

Los educandos y educadores son personas situadas con identidades propias que constituyen un factor que no se puede desconocer; así se expresa J. I. Pozo: “Las características socioculturales, las categorías espacio temporales, determinan los fenómenos de comunicación, mediatizan los códigos, la información y la naturale-

²⁹ Flórez Ochoa, Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento, Editorial Mc. Graw Hill, Bogotá 1994, pág.234.

za de los mensajes”³⁰. La tarea del educador profesional responde a las categorías: del “aquí” y del “ahora”; esta relación remite a la relación escuela- universidad, aula y extraescolaridad, aula y sociedad; de forma bidireccional, una interacción donde los dos escenarios se influyen creando una dinámica social transformadora.

En este contexto se propone el estudio de cuatro componentes de la acción de aprender y de enseñar: se hace necesario, vincular los componentes psicológicos, epistemológicos, didácticos y evaluativos.

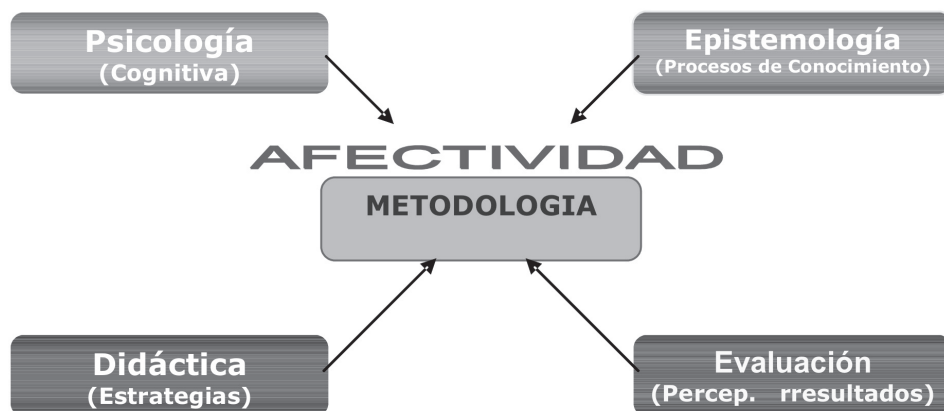


Gráfico 1 Componentes metodológicos que actúan en los procesos de aprendizaje.

2.2.1 La Psicología Cognitiva (Componente 1)

La psicología cognitiva se refiere al estudio de la cognición, es decir, al estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Por cognitivo entendemos el acto de conocimiento, en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos. Está situada dentro de lo que se denomina el hexágono cognitivo junto con la biología, la psicología, la lingüística e incluso la informática. Respecto de las teorías psicológicas del aprendizaje es obligado referirse a la obra de Piaget, a pesar de no haber tratado sobre el aprendizaje exclusivamente en su amplia producción, sin embargo distingue en-

30 J.I. Pozo op.cit. pág 67

tre “aprendizaje en sentido estricto –adquisición del medio información específica- y aprendizaje en sentido amplio – progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración “³¹.

Las menciones que se hacen respecto de la obra de J. Piaget, superan los tres estadios de maduración del ser humano (Piaget, 1970a) y se enfatiza en las reflexiones referidas a la responsabilidad frente a los procesos de aprendizaje de adolescentes y jóvenes estudiantes. Es innegable que el aprendizaje tan motivado de los primeros años de escolaridad se va debilitando a medida que se avanza en años de escolaridad, dándose un proceso contrario al esperado; a mayor tiempo de escolaridad, mayores grados de complejidad en el aprendizaje. Asistimos a una realidad diferente que por múltiples causas, aquella disposición para la creatividad y el autoaprendizaje ha sido reemplazada por la pasividad y la atención a múltiples distractores que ofrece la sociedad de consumo y que obstaculizan la formación profesional en las aulas de Educación Superior. “Por tanto, en este punto se incluye la siguiente paradoja: mientras el estudiante posee mayor capacidad cognitiva, mayor cantidad de información sobre numerosas cuestiones, sin embargo,(...) su interés por la institución educativa suele ser mucho menor que en los primeros cursos.” ³² ¿Cómo superar esta situación?. Se debería acompañar el proceso de desarrollo del educando, y motivando para incursionar en situaciones cada vez más complejas, asegurando así el aprendizaje significativo.

2.2.2. Lo Epistemológico (Componente 2)

Responde a la pregunta: ¿Cómo se da el conocimiento? Se aplica la reflexión al proceso dialéctico y dialógico del pensamiento filosófico respecto del conocer; es decir que se debe saber sobre los postulados de las corrientes que abordan el “conocer”. Por ahora, se comienza con la afirmación de que sí existe la posibilidad de construir conocimiento objetivo, subjetivo e intersubjetivo afirmación que depende del sujeto, la elaboración del concepto, el tipo de conocimiento construido y además, se da paso a la construcción social del conocimiento, el cual se configura en la comunicación entre los sujetos cognoscentes (pueden ser los educadores o educandos). Las referencias de este componente del “aprender” tiene como propósito la distinción de algunos tipos de conocimiento para orientar la acción de enseñar. Pueden darse clases de conocimiento: “Conocimiento vulgar,

31 POZO, J. I Op cit pág. 177

32 CARRETERO, M., Constructivismo y Educación, Editorial Luis Vives, Zaragoza, 1993, pág. 18-19

técnico, simbólico, social, político, religioso, científico y filosófico;”³³ todos tienen sus características peculiares que hacen que el conocimiento sea el resultado de los procesos aplicados en y fuera del aula. Como por ejemplo el conocimiento científico es el resultado de un proceso investigativo propiamente dicho que garantiza el conocimiento objetivo y sistemático, o el conocimiento etnográfico caracterizado por la reflexión-acción-reflexión, el crítico social en la investigación-acción-participación. Cada tipo de conocimiento interactúa con otros, haciendo más interesantes los resultados y su aplicación, desde los más simples hasta la elaboración de las grandes representaciones conceptuales.

En la segunda revolución cognitiva (primera 1953) con antecedentes piagetianos se perfila el paradigma sobre la forma de aprender; este paradigma es “el constructivismo”. Pero, ¿qué es el Constructivismo? Es la idea, el constructo que está compuesto de aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento humano. No es solamente un producto del ambiente, ni solo el resultado de las disposiciones internas sino una “construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos tres factores”.³⁴ De esta manera la posición constructivista de varios autores propone que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Cómo lo hace? Lo abordaremos mas adelante.

2.2.3 Aplicaciones Didácticas o Estrategias de Aprendizaje? (Componente 3)

La Didáctica, se refiere al manejo de ayudas para el aprendizaje. Responde a la pregunta; Qué medios o qué estrategias pueden facilitar los procesos de construcción de conocimiento.? La didáctica se hace explícita a través de medios y de las concepciones sobre “estrategias de aprendizaje”. El concepto como tal es abordado por varios autores. Según Winstein y Mayer, “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. A veces se utiliza indistintamente la mención de estrategia de aprendizaje como acción pero es necesaria la aclaración que se refiere además a procesos. La didáctica luego como componente sería el uso de los materiales de docencia, la apertura de escenarios de aprendizaje, las acciones que pueden proponerse para

33 BARRAGAN, L. Hernando, Epistemología, USTA, Bogotá, 1984, pág.13

34 Carretero Mario, Op.cit. pág. 21

proporcionar un ambiente propicio en el aula y fuera de ella, apoyados en las concepciones sobre “estrategias de aprendizaje”.

El término “estrategia de aprendizaje” es uno de los conceptos mas utilizados en la psicología cognitiva y la pedagogía en general. La mayoría de investigadores y teóricos de la educación sostienen la idea de que las capacidades mentales manifestadas por los sujetos representan únicamente una pequeña muestra de lo que podrían ser y como consecuencia de esto, es necesaria la comprensión y distinción entre un material de docencia y los procesos mentales llamados “estrategias de aprendizaje”, tanto desde el docente como desde el estudiante. De esta manera, los educandos que son conscientes de este aspecto aplicado a su aprendizaje, pueden alcanzar mayores niveles de efectividad en su rendimiento académico. Al respecto dice J. Soler Pérez “para seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas a las demandas de las diferentes tareas así como la capacidad para equilibrar las propias habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales, es una característica típica de lo que podemos denominar “estudiantes expertos.” Es importante mencionar y reforzar la idea de que los procesos mentales del conocimiento no están aislados de una formación total de la persona tanto del educador como del educando. El conocer no es algo diferente del SER persona. Es una totalidad. Lo ideal es conseguir que el “estudiante experto” sea una persona académica y humanamente competente.

2.2.4 Evaluación (Componente 4)

Se hace una mención a la evaluación como una acción consecuente y coherente que significa la relación entre lo que se construye respecto de los significados en las sesiones de aprendizaje y lo que se puede referenciar en los procesos evaluativos. Luego se precisan unas preguntas dentro de este cuarto componente. ¿Existe el interés por suscitar procesos de aprendizaje constructivistas, metacognitivos y autorreguladores de parte del docente universitario? ¿Qué niveles de apropiación del conocimiento tiene el estudiante? ¿Qué niveles de desempeño se ha alcanzado? Para lograr las respuestas óptimas, los procesos de construcción de conocimiento han de ser acompañados por el docente quien es la persona que propone y crea el escenario del aprendizaje de manera preferencial. Mas adelante se incluye una ampliación del tema sobre evaluación.

2.2.5. La Afectividad – Transversalidad.

Dentro de la “pedagogía del Amor” eje articulador de toda acción pedagógica, que la asumimos como herencia de la Beata Caridad Brader, la afectividad es un componente que se incluye, abarca y da sentido a toda la acción pedagógica, formadora y transformadora.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista se concibe la autonomía como un valor agregado de los procesos de aprendizaje, constructivista metacognitivo y autorregulado. Es importante destacar la doble tarea que se da en el aula desde los actores del aprendizaje; APRENDER A APRENDER Y ENSEÑAR A PENSAR.

El educando debe aprender a aprender y
El educador debe enseñar a pensar!!!!

Las nuevas estructuras y actitudes, desarrolladas por la asimilación, reflexión e interiorización, permiten valorar y profundizar las diferentes situaciones vitales en las que tiene que tomar una opción personal, integrando los pensamientos con los sentimientos y las acciones, logrando el desarrollo de una actitud crítica y la capacidad para la toma de decisiones.

Los pensamientos y los sentimientos en relación, son valorados por los investigadores “...la teoría no tomaba en consideración el papel de los sentimientos, que son parte importante en el proceso de determinación de cómo las personas eligen comportarse.”³⁵

Al referirse a procesos cognitivos, esquemas mentales, relaciones y nuevas proposiciones y en general en el proceso de construcción del conocimiento puede parecer que los sentimientos están ausentes pero se integran a todos los procesos porque el ser humano es integral y actúa con todo su ser. En el aula y durante el proceso se van conformando un cuerpo axiológico que en el campo de las competencias tienen nombre propio y son las actitudes frente a los aprendizajes.

Hacer una referencia conceptual pormenorizada de valores como la autonomía, la creatividad, la criticidad la sociabilidad, la responsabilidad y otros, sería impro-

³⁵ Novak, J.D. Ayudar a los alumnos a aprender. Cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador Artículo presentado en la inauguración del III Congreso sobre Investigación (...) Santiago de Compostela Journal Enseñanza de las ciencias 1991.

cedente porque en este contexto no se trata de estudiar el contenido ontológico del valor, sino la intención de destacar la presencia de valores en escenarios donde se expresen los valores en hechos concretos de parte del estudiante.

La autonomía está inmersa en los procesos que debe vivir durante el hecho de aprender sin las posturas autocráticas que se daba en modelos actualmente superados. En la socialización como momento del compartir los logros, es el momento de la expresión del espíritu crítico, del respeto por la palabra del otro y el interés de que el grupo sea el que salga adelante en un contexto de autoreferencia a los conceptos más estructurantes propuestos por el docente y dejando la heteroreferencia que no estimula el verdadero crecimiento personal y colectivo.

En un contexto de valor se consigna unas proposiciones de Hans Aebli³⁶ sobre “aprendizaje autónomo” Quien ha aprendido a aprender está en condiciones de autoregular su aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo capaz de aprender por sí mismo. Primero planteamos una pregunta: ¿para qué el aprendizaje autónomo? Las respuestas se las ha consignado de tal manera que puede ser ampliado por todos los interesados en el tema.

- Aprendizaje autónomo para aprender más
- Aprendizaje autónomo para promoverse a otro nivel escolar
- Aprendizaje autónomo para desarrollar competencias laborales
- Aprendizaje autónomo para poder responder a las exigencias de la vida ciudadana y la vida privada
- Aprendizaje autónomo para hacer más enriquecedor el tiempo libre.

2.3. Proceso Estratégico en el Hecho de Construir Conocimiento.

La descripción que se expone a continuación ayuda a percibir un proceso que puede darse por etapas como en los aprendizajes proposicionales; pueden ser un micro proceso; es decir que puede darse en un momento muy corto. Lo importante es (, Fig. 1 ³⁷) la descripción, para cualificar el saber pedagógico, compartir experiencias y buscar consensos respecto de la práctica docente en la Universidad Mariana.

³⁶ Aebli, Hans. “Factores de la enseñanza que favorecen el Aprendizaje autónomo. Narceo, S.A. de Edición, Madrid 1991 Cap 4. Aprender a aprender. Pág. 151 (material fotocopiado)

³⁷ Hna. Marianita Marroquín Yerovi. Graficación de los procesos que se interactúan respecto de proceso de construcción de conocimiento. Programa de Capacitación docente de la Universidad Mariana, 2007

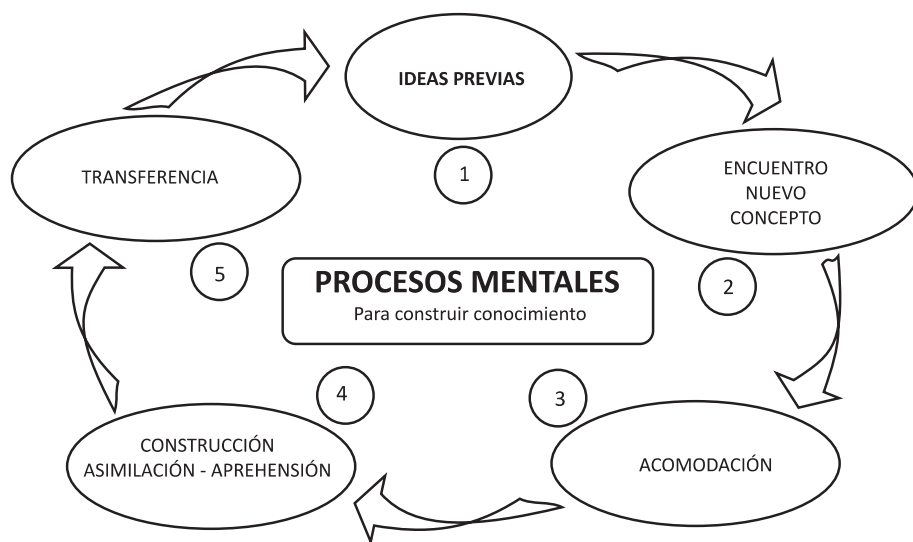


Gráfico No.2. Proceso de construcción de conocimiento.

2.3.1 Ideas Previas

La idea fundamental de la “teoría de asimilación” de Ausubel³⁸ es considerar los conceptos que el alumno ya sabe como punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos científicos. En tal sentido, concibe el autor que el proceso de adquirir nuevos conceptos depende preferiblemente de aquellos conceptos previos. Ausubel también hace referencia a los organizadores previos que son ayudas que se facilita al educando con anterioridad al tema nuevo (pueden darse a través de materiales de textos, gráficos o situaciones análogas al tema a tratar). La principal función del organizador previo es llenar el vacío entre lo que ya conoce y lo que necesita saber antes de que él pueda relacionar y aprender exitosamente la tarea a mano. Los organizadores previos juegan un papel importante para la construcción del nuevo conocimiento. Al respecto, se precisa “la principal función del “organizador previo” es tender un puente entre lo que el educando ya sabe y lo que necesita saber. El efecto positivo de esta facilidad de aprendizaje depende de la excelente presentación del material que se use para este fin de parte del educador. Es importante tener presente esta frase típica:

- “si tuviese que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enuncia-

38 David P. Ausubel, Josef Novak, Helen Hanesian, Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo, Trillas, primera edición en español, México 1976 y última reimpresión Diciembre 1995, pags 118-122.

ría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el mas importante consiste en lo que el estudiante ya sabe (...)” Ausubel 1968: 6)

Las ideas previas constituyen la plataforma donde se construye todo el conocimiento. Si estas ideas son adecuadas, se dará el conocimiento de manera más ordenada y eficaz. Si las ideas previas no son suficientes será difícil construir un nuevo conocimiento de calidad. Esta estructura cognitiva juega un papel importante en la vinculación o afianzamiento de nuevos conceptos. Este proceso se denomina inclusión derivada cuando es complementaria a un concepto ya elaborado. Si se da el caso de una elaboración o modificación de conceptos que ya posee el estudiante, el proceso de inclusión se denomina correlativa; es decir, que los aprendizajes son enriquecidos con datos nuevos y conocimientos nuevos.

2.3.2 Encuentro con el Nuevo Concepto

“Lo que plantea el constructivismo es que; el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante que logra modificar su estructura mental hasta alcanzar un mayor nivel de complejidad y de integración. (...) El verdadero aprendizaje humano, es una transformación de esos estímulos iniciales producto de las operaciones mentales del aprendiz sobre tales estímulos”³⁹. Los nuevos conceptos son asimilados por el intelecto humano y se produce el desequilibrio conceptual dándose luego la acomodación. En el encuentro con el nuevo concepto se da un proceso de enriquecimiento conceptual y una red de aprendizajes que se amplía permanentemente. Esta red puede comprender las siguientes relaciones:

- Relaciones jerárquicas que se dan entre los conceptos constituyéndose la relación entre conceptos generales y particulares donde los primeros incluyen a los segundos.
- Relaciones de horizontalidad conceptos ordenados de acuerdo con la consistencia interna del significado de un concepto es decir interconceptos.
- Relaciones verticales entre diferentes conceptos destacando los conceptos más amplios o mas inclusivos y los que son incluidos.

2.3.3 Procesos de Acomodación

Este proceso “de transformación” llamado “Acomodación” puede darse en un momento muy pequeño, o también se puede entender como microproceso; o puede ser mas extenso un macroproceso que se refiere a los aprendizajes prácticos. Este proceso de transformación o acomodación, depende de varios factores tales como la motivación, la memoria, el tipo de estrategia cognitiva y sobre todo las actitudes afectivas frente al conocimiento. Según Mario Carretero luego del proceso de acomodación, no siempre se da el caso de la “integración” a sus conocimientos previos; es decir que este proceso que se está describiendo cuenta con el trabajo del estudiante, y si éste no es efectivo no hay aprendizaje. Por lo tanto se tiene presente que:

- Las actitudes también desempeñan un papel importante a la hora de organizar y estructurar nuestro mundo mental.
- De este modo las actitudes de interés de motivación, permiten categorizar la información que llega como consecuencia de nuevas experiencias y con ellas, simplificar lo complejo, interpretar y comprender el mundo.
- La acomodación puede ser un proceso en el que se dé un primer paso hacia una nueva concepción aceptando alguna de sus afirmaciones y modificando después, gradualmente, algunas de sus ideas, al darse cuenta con mayor amplitud del significado y las implicaciones de los nuevos compromisos. “La acomodación es sobre todo en el aprendiz mas bien un ajuste gradual de sus propias concepciones de manera que cada nuevo ajuste sienta las bases de ajustes posteriores, un proceso cuyo resultado es una reorganización sustancial de los propios conceptos centrales. No se puede pensar que este proceso es como una repentina inspiración, en la que las ideas caen para ser reemplazadas por otros puntos de vista, ni por una progresión lógica de un compromiso a otro. En su lugar implica bastantes rodeos, muchas salidas falsas y errores y cambios de dirección frecuentes.”⁴⁰

2. 3.4 Aprehensión del Conocimiento - Abstracción.

La construcción del conocimiento es personal en el momento mismo de la construcción y aprehensión del concepto. Este conocimiento es una construcción del

40 PORLAN, Rafael, GARCIA Eduardo y CAÑAL, Pedro. “Constructiismo y enseñanza de las ciencias” Serie Fundamentos No.2 Colección investigación y enseñanza, Sevilla 1995, pág. 105.

sujeto e implica una interacción del sujeto y el medio. En la mente del sujeto se dan variados procesos de relación consigo mismo con el mundo; es decir, con los objetos. Estos objetos son interiorizados y reflexionados y mediante el proceso de abstracción se produce el conocimiento. La historia de las ciencias da razón del modo como desarrollan nuevas estructuras, nuevas formulaciones y esquemas. Por medio de éstos, pueden llegar a postular ideas diferentes como consecuencia de la lógica de las deducciones. Encontrar las estructuras lógicas que subyacen en el razonamiento del estudiante es complejo. No siempre son las mismas que maneja el educador.

2.3.5 El Aprendizaje Significativo

Como consecuencia del hecho de conocimiento se produce el aprendizaje significativo. Se lo ha incluido como tema aparte para una mejor comprensión y no para atomizar el conocimiento. La intencionalidad de este documento así lo exige; es decir, que la consulta debe dar unos resultados de comprensión y de aprendizaje.

- El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. Ausubel (1976: 134) Además se puede entender el aprendizaje significativo como la relación no arbitraria y sustancial entre conceptos nuevos y los conceptos que el alumno ya sabe. La relación “no arbitraria y sustancial” se refiere a que las ideas se relacionan con algún aspecto ya existente específicamente en la estructura conceptual dándole mayor significado. La “estructura arbitraria” es la que se impone por parte del educador como lo sería un aprendizaje memorístico, expositivo sin refuerzos o desarrollo de temas sin tener en cuenta las ideas previas.
- El aprendizaje significativo es un proceso activo y personal. Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando y personal, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando. El material utilizado también debe ser significativo debe poseer una estructura interna organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacio-

nen de modo no arbitrario. (...) La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales y psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos.”⁴¹

Existe una bibliografía relativa al aprendizaje significativo, que puede ser consultada por los educadores profesionales de la Universidad Mariana con el interés de una autocapacitación pedagógica. Los aspectos aquí consignados pretenden abrir un espacio para la comprensión de la actividad elemental que se realiza entre el educador y el educando; incluidos los diferentes ambientes educativos, que no siempre es el aula de clase.

Sobre la construcción de conocimiento como hecho personal y social, se puede referenciar autores como: Ausbel, Vygotsky, Ricardo Lucio, Carretero y otros, quienes afirman que el conocimiento es una apropiación personal basada en el contexto, propósitos y participación activa del sujeto para su propia construcción conceptual. Se construye mental, social y afectivamente mediante la palabra, el signo, la imagen, una fórmula matemática o el uso adecuado de otros materiales de docencia. Este proceso permite construir el mundo objetivo, interactuar con él y producir el conocimiento. Si se atiende al concepto vigotskiano de “zona de desarrollo próximo” a través de ella el autor expresa: “no es otra cosa que la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero capaz”. Aquí se entienden dos situaciones: la posibilidad de crecer en capacidad de aprendizaje y lo social que se puede aplicar al proceso; por esto, Vigotsky es un exponente del aprendizaje social y cultural.

2.3.6. Modalidades del Aprendizaje Significativo⁴².

En la teoría de asimilación, Ausubel concibe tres grandes modalidades de aprendizaje significativo.

41 Ausubel D., Novak, J., Hanesian, H, Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo, Trillas, 9ª Edición, México 1996, pág.46.

42 PEREZ, S., op.cit págs 134-135.

1. Aprendizaje subordinado
2. Aprendizaje supraordinado
3. Aprendizaje combinatorio

El aprendizaje subordinado (inclusivo) es aquel en el que la nueva idea que hemos aprendido se relaciona jerárquicamente a una idea ya existente pasando a ser dependiente o subordinada de la más amplia, dándose la jerarquización de conceptos mencionados anteriormente. Como ejemplo mencionamos lo siguiente: vemos un sauce y lo ubicamos dentro del concepto –árbol- éste, no cambia; pero sí se ha enriquecido, distinguiendo al sauce entre otros árboles. Ausubel distingue dentro de este tipo de aprendizaje algunos modelos que se pueden consultar en la amplia bibliografía sobre las teorías del autor. El aprendizaje supraordinado es una modalidad más compleja y requiere que se produzca una estructura correlacional entre varias ideas ya existentes en el sujeto y por abstracción, se genere una idea nueva de índole superior. Por ejemplo, un proceso de estas características seguramente tuvo lugar en la mente del conocido científico Isaac Newton cuando paseando por un huerto de árboles frutales vio caer una manzana. Cuentan que al mismo tiempo vio la luna en el cielo y se planteó que si la fuerza que hacía caer la manzana se extendiera hasta tan lejos como la luna, eso podría explicar por qué la luna permanecía en su órbita. A través de varias ideas ya conocidas como la fuerza, masa, distancia, etc., su mente gestó la llamada ley de la gravitación universal. Por último, el aprendizaje combinatorio es aquel que promueve una nueva idea en relación con otras ya existentes que comparten algunas de sus características.

El conocimiento es una construcción social, porque la objetividad de los distintos conceptos y experiencias de cada sujeto, solo se resuelve en la crítica, el análisis y el consenso de las partes involucradas, donde cada una aporta sus diferencias y semejanzas. "La tradición constructivista o interpretativa ha sido evidente en la investigación educativa de muchas formas: por ejemplo, proveyó los fundamentos racionales para los enfoques de investigación cualitativa como la etnografía, el estudio de casos y la observación participante." (Magoon 1977)": ⁴³

43 Porlan Rafael, op.cit pag. 115

2.3.7 La Metacognición Como Proceso Mental.

- **Aproximación histórica al término “metacognición”**

El término como tal, aparece en el ámbito de la psicología en los años 70, “siendo Flavell (1971) uno de los que empezó a utilizar este término (...) aplicándolo inicialmente a la metamemoria”.⁴⁴ Este concepto fue siendo relacionado con otras estrategias pedagógicas, como la lectura, la comprensión, la atención, el trabajo interactivo en el aula etc. (Markman 1977 y otros). Posteriormente en los años 80 ya se aplica muy definidamente el término en general y se delimitan sus alcances definiendo sus postulados teóricos y sus estrategias. (Borkowski, 1985; Yussen, 1985, Brodwn, 1987; Garner y Alexander, 1989).

- **Metacognición – naturaleza**

La metacognición es un hecho mental-motivacional que se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. Es el proceso mental que le permite a la persona ser consciente de sus errores de razonamiento y sus fortalezas que compensan las debilidades. Si hay conciencia de los resultados positivos del aprendizaje, el educando busca que su aprendizaje sea autorregulado como consecuencia esencial del ejercicio metacognitivo y un paso importante hacia el “aprender a aprender”. Se ha desarrollado el tema en búsqueda del perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en doble dirección: es beneficioso que el educador profesional lo profundice para promover estos procesos mentales y para que conociendo el tema pueda motivar al educando y mejore su aprendizaje; en otras palabras pueda aprender a aprender.

En consecuencia, el tema sobre metacognición incluye conceptos como aprendizaje, conocimiento y pensamiento autorregulado entre otros. Cada uno de los conceptos enunciados hace referencia a enfoques teórico-prácticos. Para el manejo conceptual de la metacognición, en primer lugar es necesario reflexionar sobre la naturaleza y sus principales modalidades, así como la descripción de las variables que permiten definirla funcionalmente.

44 MAYOR, Juan. Estrategias Metacognitivas. P. 51

Puntualizando en las aproximaciones iniciales al concepto de metacognición se refieren tanto a la conciencia del propio conocimiento como al control o regulación de su proceso de conocimiento. Luego la metacognición representa, el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios estados y procesos cognitivos y también el control que el individuo ejerce sobre dichos procesos; es decir, se manifiesta tanto en la descripción abierta del conocimiento como en el uso efectivo que los sujetos hacen del mismo (Brown y Otros, 1983). Este componente de control es el responsable de la aplicación de los procesos cognitivos básicos, incluyendo los de atención y memorización, de la regulación del uso y su modificación, cuando estos procesos son juzgados como ineficaces por los propios sujetos.

Es importante enumerar algunas consecuencias la metacognición: análisis de informes verbales, análisis de objetivos de aprendizaje, análisis del sistema de procesamiento de la información, y sobre todo la aplicación de la autorregulación y la heterorregulación”⁴⁵. La heterorregulación se entiende como la regulación de procesos de aprendizaje que tiene relación con otras personas interesadas en los mismos procesos. No hace alusión al trabajo en equipo. Es una búsqueda de “adeptos” para actuar entre personas que buscan mayores niveles de aprendizaje.

Un poco mas sobre el tema: Uso del prefijo “meta”

En la actualidad el prefijo meta, estaría andando de alguna manera en la comunidad psicológica. “A juzgar por la polisemia del término y por la ausencia de una teoría unificadora que le dé sentido, lo meta sigue siendo, aún hoy en día, una palabra mágica. (Martí 1995) Con estos presupuestos hemos de poner mucho interés por la metacognición y aplicarla a procesos de aprendizaje y sobre todo a los procesos de construcción del conocimiento.”⁴⁶

“El paradigma conductual cognitivo que preside gran parte de la investigación en Psicología de la educación actual, ha puesto de manifiesto la vinculación entre los procesos de conocimiento en el desarrollo del aprendizaje y los procesos de adquisición de esos conocimientos así como la evaluación y regulación de esa cognición. Todo este entramado se denomina metacognición”⁴⁷

45 MAYOR, J., Op cit . P. 52.

46 POZO, J. I., y MONEREO, C.,. El aprendizaje estratégico, citando a Eduardo Martí en Metacognición y estrategias de aprendizaje. p. 111

47 PÉREZ GONZÁLEZ, Francisco. Estrategias de Aprendizaje Humano, citando a Vallarín 1995. P. 415.

2.3.8 Estrategias Metacognitivas

En referencia a la metacognición podemos considerar el uso de estrategias de aprendizaje como uno de los factores que indican una conducta inteligente; la metacognición junto con los conocimientos básicos, las estrategias de procesamiento y los procesos ejecutivos se combinan para dar cuenta de las conductas de los seres humanos y que son fuente de inferencias individuales y además de adecuada utilización en el proceso de aprendizaje.

Las actividades metacognitivas serían aquellas habilidades cognitivas que son necesarias para la adquisición, uso y control del conocimiento. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. “Desde este punto de vista, la sensación de saber, la sensación de aprendizaje o las sensaciones de que no sé o de que no estoy aprendiendo son reconocidas como experiencias metacognitivas”⁴⁸

El entrenamiento en metacognición tendría como objetivo convertir al aprendiz en un usuario hábil del conocimiento, no solamente es conveniente tener una serie de conocimientos específicos sobre el tema en cuestión, sino también un conocimiento sobre el cómo y el cuándo es conveniente aplicar ese conocimiento dentro de contextos específicos.

Como se ha dicho, la metacognición implica ir más allá del “aprender” y supone en cierto modo una manera de “aprender a aprender”. Las habilidades metacognitivas más relevantes y más significativas son las siguientes:

- Planificación
- Utilización de estrategias eficaces
- Control y evaluación del propio conocimiento y ejecución.
- Reconocimiento de la utilidad de una habilidad
- Recuperabilidad

2.3.9 Tipos de Metacognición

Flavell distingue tres tipos de metacognición en su taxonomía tripartita del conocimiento metacognitivo:

⁴⁸ SOLER PÉREZ, J. Estrategias de Aprendizaje Humano, citando a Vicente Alfonso Benlliure. P. 281.

1. **Metacognición de persona**, que implica un conocimiento de las aptitudes y limitaciones que tienen las personas en general y de sí mismo en particular. La metacognición de persona permite la revisión personal y permanente de los procesos integrales de la formación. En el contexto institucional no solamente se refiere al pensar de forma desarticulada del SER.
2. **Metacognición de la tarea**, que implica el saber cómo una dificultad, se relaciona con aspectos concretos de una tarea de aprendizaje; de igual manera las facilidades y no solo las dificultades.
3. **Metacognición de estrategias**, que implica el saber qué cosas se pueden hacer para mejorar el rendimiento académico.

Algunos Ejemplos de Estrategias Metacognitivas⁴⁹

- Explicar el uso del material de aprendizaje (de un tema) a alguien y discutirlo
- Planificar las tareas a emprender.
- Pensar qué estrategias son apropiadas para un trabajo a realizar.
- Rehacer o modificar propósitos de aprendizaje.
- Hacerse preguntas a sí mismo para comprobar la comprensión etc.
-

2.3.10. Construcción Social del Conocimiento y Transferencia

El enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción de conocimiento se da permanentemente en los sujetos, de forma independiente de cualquier intervención pedagógica explícita. “Los conocimientos no son la finalidad última del aprendizaje, sino el propósito es abrir nuevos caminos al conocimiento en la óptica de un diálogo del individuo y su entorno físico y social y bajo el supuesto de que se posee una teoría válida sobre lo que es y como se produce el aprendizaje.”⁵⁰

El conocimiento ya construido es para ser compartido y el hecho de la comunicación entre sujetos se produce ya no como una construcción personal e individual, sino como una construcción colectiva y social del conocimiento. Es en la crítica, en el debate y los consensos, donde se da un conocimiento social. Esto implica la socialización del conocimiento como principal proceso.

49 F. PEREZ, S., y VENLLIURE. Alfonso Op.cit pág, 405

50 GALLEGU-BADILLO Rómulo, Pérez M., R, “Corrientes Constructivistas” De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual, citando a Asunción López. Editorial Mesa Redonda Magisterio Bogotá 1994, pág 101.

2.3.11 Papel del Profesor

Según Rafael Porlán (1995), el educador que opte por el rol de clarificador de ideas y presentación de información no es adecuado para ayudar a los educandos crear nuevos conceptos. Se sugiere que el docente debe asumir además de compañero de aprendizaje, o facilitador del mismo, dos funciones importantes: ser un “adversario”, y “modelo de pensamiento científico”. Adversario, en el sentido del tutor socrático; es decir, manejar muy bien la pregunta. Este desempeño es importante sobre todo para el estímulo de preguntas de orden superior que suscitan debates y aportan nuevas ideas. Como “modelo de pensamiento científico”, podría incluir, entre otros aspectos, una gran demanda de coherencia interna de las creencias del educador y de su praxis; en otras palabras, lo que sabe y lo que lleva a la práctica.

2.4 La Didáctica

El proceso de aprendizaje requiere de una inmensa actividad por parte del estudiante quien debe establecer relaciones; además de ser el centro, es interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger y construir su información, explorar el medio, descubrirlo! La didáctica para ser explícita lo hace a través de las estrategias de aprendizaje, a través de tareas si se quiere entender también con este término. Como estrategias constructivistas se mencionan: los mapas conceptuales, los talleres integrales pedagógicos, mapas mentales – Ned Herrman (Wilmer Toro Rueda) con temas de fondo sobre “inteligencias múltiples de Howard Gardner (1986) y mentefactos (Alejandro de Zubiría Sanper)⁵¹. La V de Gowin se cataloga como estrategia investigativa con aplicaciones combinadas con mapas conceptuales y el Seminario Alemán o Seminario investigativo. El seminario puede ser desarrollado para estudiantes o para docentes. Se comienza con esta estrategia por ser una de las acciones que la institución ha adoptado para seguir un plan de formación pedagógica.

2.4.1 Seminario Investigativo

El seminario investigativo es una estrategia para un aprendizaje activo, donde los participantes deben buscar por su propios medio la información en un clima de

51 Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Educación para el desarrollo del pensamiento, Talleres del Especialista Wilmer Toro Rueda y Dr. Alejandro de Zubiría Samper, Bogotá, Abril 2007. (Disponibles en el Centro de Investigaciones de la Universidad Mariana.

recíproca colaboración. Esta estrategia cumple una función específica en el proceso de formación de estudiantes o capacitación docente. Implica un acuerdo concertado que garantice una voluntad colectiva de acción y una activa participación de cada miembro del grupo. El Seminario es fundamentalmente una práctica. En el Seminario Alemán, el estudiante sigue siendo discípulo pero empieza a ser él mismo, profesor.

Objetivos del Seminario Investigativo

1. El fin del Seminario es esencialmente práctico. Prepara a los participantes, no sólo para recibir los frutos de la ciencia sino fundamentalmente para hacerla.
2. El Seminario se convierte en el mejor laboratorio para profundizar en un tema, para conseguir los planes de capacitación, de autocapacitación, desarrollo de temas de espacios académicos, Trabajos de Grado, artículos etc.
3. El Seminario investigativo permite la articulación de varios saberes, de varios espacios académicos. Pueden aplicarse procesos heteroreguladores.
4. Puede ser desarrollado como Seminario de Profesores.

Seminario de Profesores

Esta es la columna vertebral del desarrollo armónico institucional y tiene como finalidad de mantener al docente profesional en continua investigación sobre su área de conocimiento evitando correr el riesgo de caer en el típico “profesor de texto” y estimular la continua actitud crítica frente al proceso de conocimiento a través de la interdisciplinariedad, interés primordial de los seminarios de profesores y profesoras.

El tema es el eje central sobre el cual gira la dinámica de todo el seminario. Cuando el tema es muy complejo puede subdividirse en subtemas los mismos que deben ser asumidos por los participantes y ventilados en las sesiones subsiguientes.

Características del Seminario Investigativo

La principal característica del Seminario es la intervención y la participación activa del estudiante o docente; así en este orden, además en el Seminario el educando

entra en estrecho contacto con el educador quien colabora en el aprendizaje, le ofrece en los ejercicios y trabajos, el medio para desarrollar sus capacidades y de profundizar en sus conocimientos, al mismo tiempo que le permite controlar unas y otras. Profesores y estudiantes trabajan conjuntamente para la solución de problemas y tareas las cuales fueron colocadas para la realización del Seminario. En el Seminario el estudiante investiga, compara, saca conclusiones, descubre caminos y el profesor busca conseguir sus fines por medio de enseñanza-aprendizaje dialogal.

Funciones:

- Director(a), Es la persona que coordina la dinámica del Seminario.
- Relator(a) Tiene el rol de hacer una exposición sobre el tema del Seminario ofreciendo datos que ha encontrado respecto del tema. Su discurso puede tener un tiempo de 20 minutos.
- Correlator(a) Su rol está encaminado a evaluar la intervención del Relator o Relatora. Complementa con algunas ideas y formula los interrogantes para la Discusión.
- Protocolante. Es el rol que permite llevar las memorias del Seminario. Comienza su rol desde el momento de iniciación del Seminario. Redacta el primer protocolo de la primera sesión o Pre-seminario, donde lleva memoria de la distribución de los roles entre los participantes.⁵²
- Discusión. Es el momento de la construcción social del conocimiento. Se ventilan inquietudes fruto de la experiencia: tanto en la consulta de los temas como en la aplicación de los consensos. Si no hay práctica, si no hay consultas bibliográficas, no hay contenidos para la discusión.

2.4.2 Mapas Conceptuales.

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o mas términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. En su forma simple, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición; por ejemplo: “el cielo es azul” representaría un mapa conceptual simple que forma una proposición válida referida a los conceptos “cielo” y “azul”.

“Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que debe concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un mapa conceptual también puede hacer las veces de “mapa de carreteras” donde se muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos de forma que resulten proposiciones.(...) los mapas conceptuales deben ser jerárquicos; es decir los conceptos mas generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos mas específicos y menos inclusivos, en la parte inferior. Las relaciones subordinadas o supraordinadas entre conceptos pueden cambiar en diferentes segmentos de aprendizaje, por lo que en ocasiones utilizamos la analogía de la membrana de goma para explicar que, en un mapa conceptual, cualquier concepto puede “elevarse” a la posición superior y seguir manteniendo todavía una relación proposicional significativa con otros conceptos del mapa.

Ejemplo:⁵³

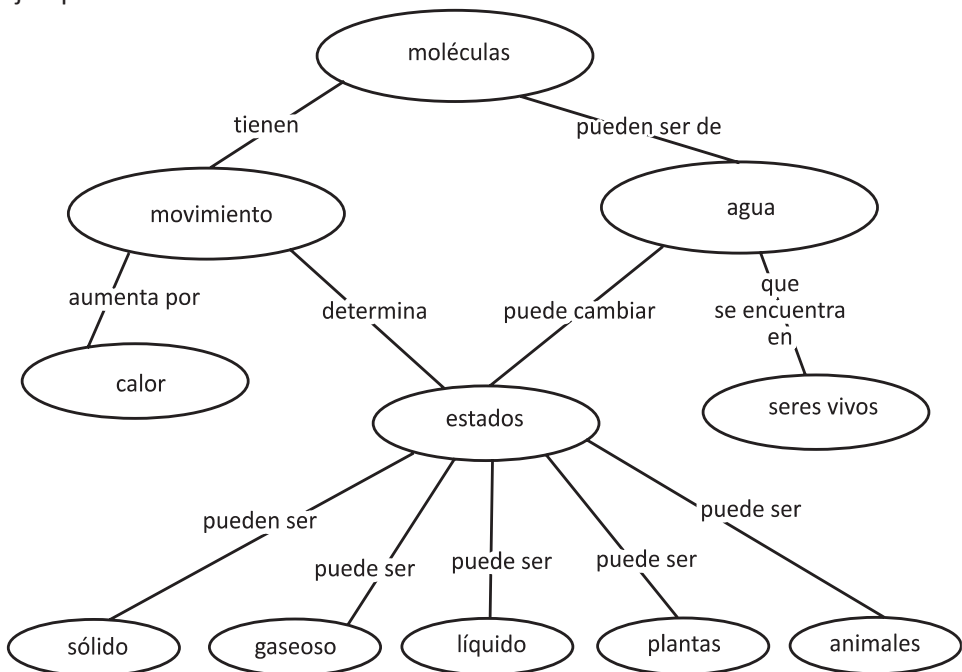


Gráfico No. 3 Ejemplo de mapa conceptual

Jerarquía

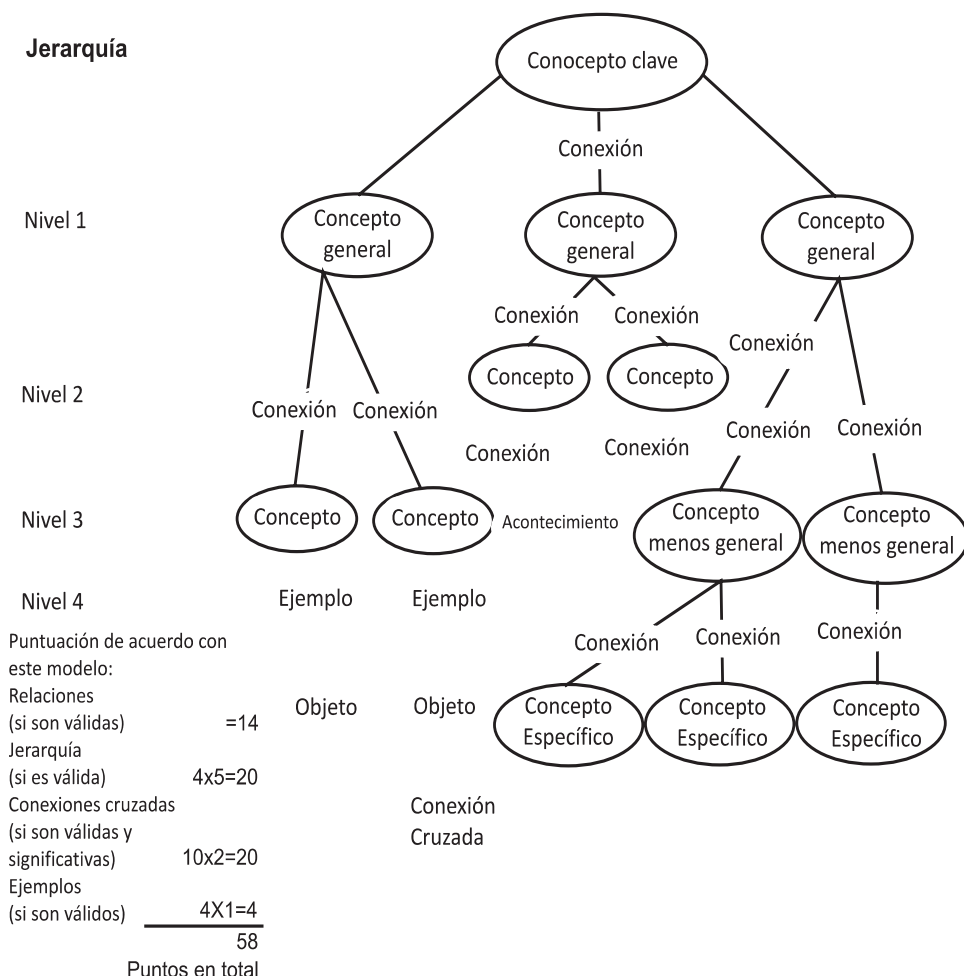


Gráfico No. 4 Modelo de evaluación del trabajo de los estudiantes con mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988)

Los mapas conceptuales constituyen una ayuda didáctica que implica conocer a profundidad la estrategia en sí misma y las aplicaciones variadas que esta estrategia de síntesis o evaluación comporta. La deficiente aplicación en el aula de parte de un docente puede distorsionar el proceso de aprendizaje en lugar de constituir una ayuda didáctica.

Se incluye otros ejemplos⁵⁴ a continuación que no se ubican desde una temática previamente elegida; solamente cumple el papel de ejemplos, en cuyos gráficos se sitúan los conceptos mas inclusivos y los menos inclusivos estableciéndose una “jerarquía de conceptos”, además se pueden distinguir los cruces y relaciones múltiples.

2.4.4 La V Heurística.

LA V heurística, desarrollada por B. Gowin⁵⁵ es una herramienta que se utiliza para resolver un problema o para comprender un proceso. Las líneas de la V que se cortan en la base enfatizan especialmente en que esos son los componentes fundamentales a tenerse en cuenta en una determinada investigación. Los conceptos direccional la selección de los eventos y objetos sobre los que se decide observar, así como los registros que se hacen sobre ellos. Si los conceptos son inapropiados, las indagaciones realizadas tendrán dificultades; si los registros son deficientes no se confirmarán los hechos, como registros válidos y no habrá transformación que conduzca a afirmaciones válidas.

Es necesario mencionar que en la intersección que forma la V, se ubica el hecho u objeto de estudio; evento u objetos que están en la base de todo conocimiento; y que si bien los componentes que están sobre la izquierda de la V dan luces sobre lo que se está indagando, son constructor que se han ido desarrollando por mucho tiempo; en cambio los de la derecha, se construyen en función del trabajo que se está realizando en el momento. Según el autor de esta estrategia constructivista es aconsejable introducir a los educandos en la práctica de los mapas conceptuales a fin de facilitar la comprensión de la relación entre concepto (izquierda) y objeto (derecha).

En este resumen que se ha elaborado para facilitar la práctica de una docencia que permita la aplicación de aspectos de una pedagogía activa, además es necesario además considerar la existencia de un componente afectivo o relacionado con los sentimientos, en las afirmaciones sobre conocimientos y en los juicios de valor. Las afirmaciones y los juicios de valor no son independientes.

54 Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego-Badillo, *Corrientes Constructivistas*, págs 33-34
55 NOVAK, J. GOWIN, B. “Aprendiendo a aprender” Martínez Roca, 1988, págs. 76-84.

El gráfico No.5 que se ha incluido en este texto es otro ejemplo de proceso investigativo según el esquema de la V de Gowin.

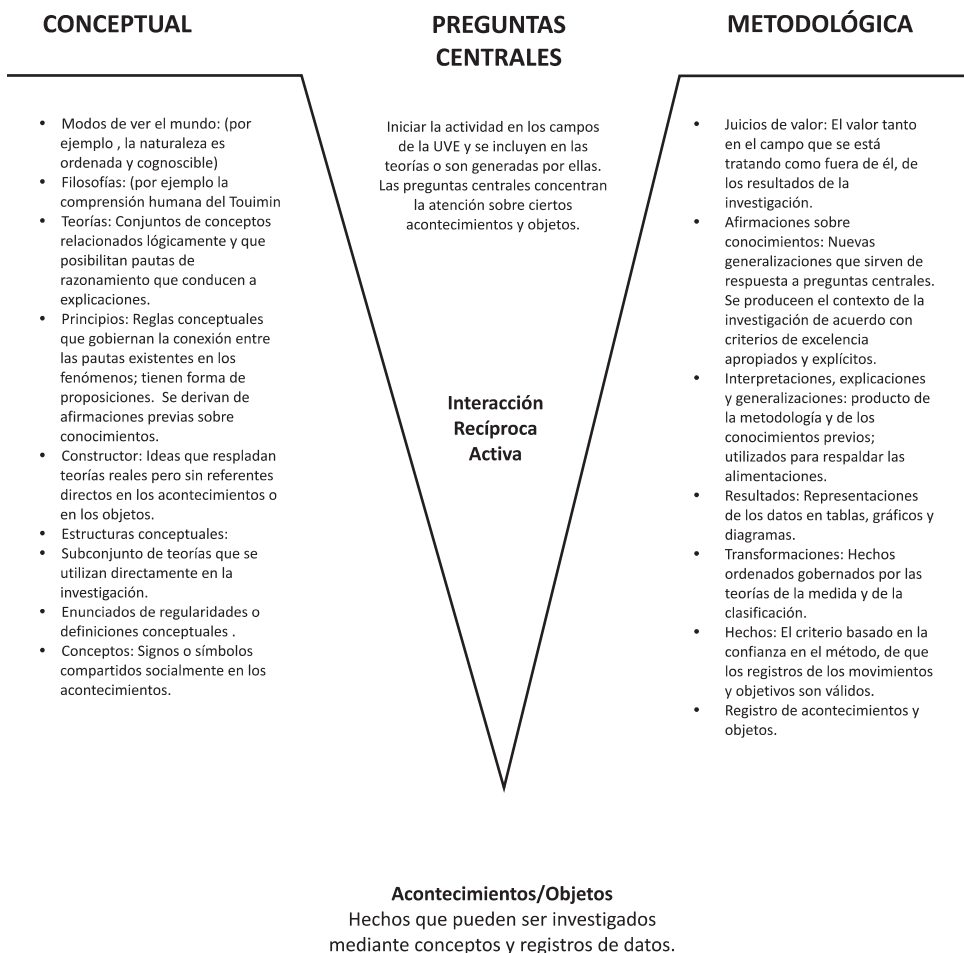


Gráfico No. 5 Proceso Investigativo según el esquema de la V de Gowin.

Gráfico 5. Técnica heurística UVE ideada por Gowin¹ para ilustrar los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento o en el análisis de clases o documentos en los que se presente algún conocimiento. Para ampliar el tema existe bibliografía adecuada.

1 Novak Op.cit pág. 21

2.4.5 Redes Semánticas ⁵⁶

Las Redes Semánticas, son un modo de representar la compleja estructuración a nivel cognitivo de nuestros conocimientos. Las redes semánticas ilustran la intrincada red de interconexiones entre los componentes semánticos de los conocimientos que poseemos y que se encuentran almacenados en nuestra memoria.

Los dos elementos básicos de una red semántica son los “nodos” o “nodulos” y los enlaces o relaciones. Los nodos facilitan las articulaciones de la red y pueden contener registros genéricos, características de conceptos, valores particulares de información como el aspecto, el tamaño o el color y las proposiciones, que son enunciados que caracterizan las propiedades que se aplican a los nodos de la red. Los nodos pueden representarse con figuras, según el tipo de registro que contengan. Los enlaces representan las relaciones entre diferentes nodos y junto a ellos llevan asociado el nombre indicativo del significado de la relación que une a tales nodos (“nombre”, “es un ejemplo de”, “clases”, “se aplica “ etc)

La aplicación de esta estrategia constructivista sirve para percibir el grado de apropiación conceptual y las relaciones que poseen los educandos en determinado tema. Se diferencia del Mapa Conceptual por no tener una jerarquización de conceptos e ideas porque los nodos pueden expresarse si alguien considera que se debe enriquecer con aplicaciones y comentarios algún concepto.

Tema de Aplicación de la Estrategia Red Semántica – Investigación

Se considera esta estrategia muy apropiada para construir y reconstruir una serie importante de enlaces y relación de conceptos que tienen a su vez varias aplicaciones tanto dentro del proceso de aprendizaje como en el proceso de evaluación de la temática que se ha escogido como ejemplo de aplicación.

El proceso puede ser tanto deductivo como inductivo. Deductivo si se tiene presente que la red sirve para visualizar las relaciones temáticas e inductivo cuando se realiza la red como medio de evaluación de todo los conceptos en juego en el proceso de comprensión y ejecución de un proceso de investigación. (Fig. 4)

⁵⁶ J. Soler Pérez y Vicente Alfonso Benlliure. “Estrategias de aprendizaje humano” Promolibro, Valencia, 1996, pág.230-231.

El trabajo de educadores profesionales y educandos en el aula de clase es dinámico y creativo siempre y cuando haya sido posible apropiarse de variadas estrategias que promuevan el aprendizaje. El tema siguiente se ha considerado una estrategia de aprendizaje, una alternativa de calidad, que llevada a la práctica constituye una oportunidad para obtener mayores resultados.

2.4.6 Investigación en el Aula – Relación Docencia e Investigación

ROBERTO GARCÍA CASTAÑO⁵⁷

2.4.6.1 El Sentido de la Propuesta.

El vínculo entre docencia e investigación debe entenderse como una estrategia para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una forma distinta de ejercer la docencia, pues se trata de utilizar conceptos, métodos y técnicas propias de la investigación en el proceso formativo, convirtiendo la docencia en crítica, creativa y transformadora, para dar cuenta no sólo del proceso sino de los resultados de un objeto de conocimiento. Se trata de usar los procedimientos de la investigación para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández Rincón, 2006: 21 y 22)

Se trata de formar investigadores, es decir educandos que puedan participar con el maestro en la construcción de interrogantes y en la búsqueda de respuestas a los mismos. Como lo expresa Hidalgo Guzmán (2006), la idea es involucrar al estudiante en la dialéctica de los investigadores y en la producción de la ciencia. En este sentido, la construcción del programa de una asignatura puede considerarse como una investigación pues, con base en el dominio del área o materia, se plantean allí hipótesis y objetivos respecto al conocimiento, habilidades y destrezas a alcanzar por parte de los estudiantes, además de la reflexión sobre las condiciones en las que se genera el conocimiento que se desea comunicar ⁵⁸

⁵⁷ Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Mariana; Magíster en filosofía latinoamericana, Universidad Santo Tomás, Candidato a Doctor de la Universidad de Valencia, España. Director del Centro de Investigaciones y Publicaciones Universidad Mariana.

⁵⁸ RUIZ DEL CASTILLO; Amparo. Docencia e investigación: vínculo en construcción. En Perfiles educativos, julio – septiembre, número 61. Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F.pág. 10

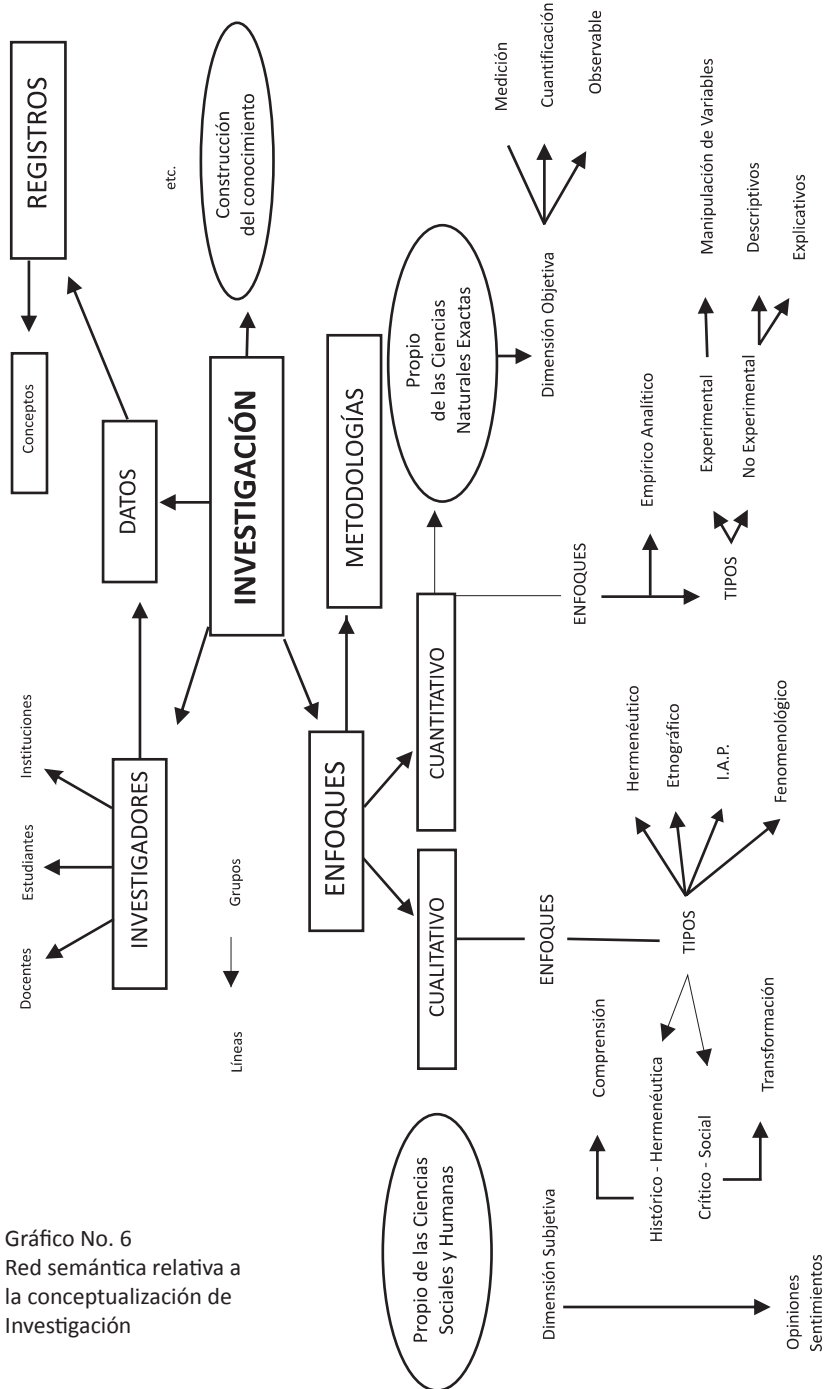


Gráfico No. 6
Red semántica relativa a
la conceptualización de
Investigación

2.4.6.2 El Aprendizaje Investigativo.

Es fundamental que los educandos se apasionen por la pregunta; que conviertan la indagación en un hábito, en un comportamiento espontáneo y cotidiano, en un estilo de vida académica. Si en una institución educativa, cualquiera que ella fuere, hay amor por la pregunta, por la reflexión crítica y por aprender siempre de un modo creativo, allí se puede hablar de una escuela de calidad. Si el aprendizaje es construcción de conocimiento, no puede menos que seguir las mismas pautas de la tarea investigativa, en una interactividad permanente entre educandos y educadores.

Jean Francois Lyotard en su escrito “Los derechos del otro (1994:99-101) califica como demagógica la pretensión de convertir la interactividad en principio pedagógico. Distingue entre capacidad de hablar y derecho a hablar. La capacidad de hablar la tiene el educando; pero el derecho a hacerlo debe conquistarlo, y para ello debe callarse. Ese silencio, afirma Lyotard no amenaza el derecho de hablar pero sí enseña el precio. Guardar silencio es un ejercicio necesario para la excelencia de la palabra. Pero se trata de un silencio activo, tremendamente reflexivo y crítico.

En otras palabras, y continuando con Lyotard, la capacidad de hablar sólo se convierte en derecho a la palabra si ésta puede decir otra cosa distinta de lo ya dicho. Si anuncia algo. Si no anuncia nada se convierte en repetición y en conservación de las significaciones adquiridas. En consecuencia, es justo el reclamo por el derecho a hacer oír su voz, a decir su propia palabra, pero no para repetir lo mismo, para no decir nada. Para “hablar, para ser protagonistas en el proceso de aprendizaje, es necesario construir, crear, anunciar algo nuevo.”⁵⁹

Por eso educandos y educadores desarrollan permanentemente su espíritu investigativo – científico porque entienden que el aprendizaje depende de su curiosidad, de su propia búsqueda, de su capacidad para sorprenderse, de la atención, del interés y del placer que pongan en la tarea por conocer y por compartir su conocimiento.

Todo estudiante posee una determinada visión del mundo, adquirida desde su propia experiencia de vida; puede que esa visión del mundo sea limitada pero

59 LYOTARD, Jean Francois. Los derechos del otro. En Aportes 37. La Hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación. Dimensión educativa. Santafé de Bogotá, D. C. 2ª ed. 1999. Págs. 99 y 100/111

bien empleada en un proceso de aprendizaje donde a través de la competencia comunicativa se comparten experiencias y significados contribuye eficazmente a una construcción colectiva de significados frente a los objetos de estudio o de conocimiento. La ventaja es que no serán ya significados impuestos por otros autores, por otras escuelas, por los docentes ni por la escuela misma, sino contruidos y aceptados libremente. O se construye la propia visión de la realidad o se la asume ya construida. O se elaboran los propios significados o se tienen que aceptar de forma impuesta.

La interacción pedagógica entre educadores y educandos, y sobre todo aquélla que se fundamenta en la investigación, debe estar orientada por la toma de conciencia crítica respecto a cualquier experiencia de aprendizaje.

2.4.6.3 La Investigación en y Desde el Aula.

La articulación entre docencia e investigación puede hacerse realidad a través de la estrategia denominada investigación en y desde el aula, entendida el aula un espacio para la socialización del conocimiento, un espacio para la formulación y discusión de problemas de conocimiento y en la posibilidad para desarrollar procesos que permitan encontrar soluciones a los interrogantes que surjan en la dinámica educativa, estrechamente vinculada a la concepción del estudiante como ser social en permanente interacción con su cultura.

Ahora bien, si el aula de clase se convierte en el encuentro del docente con los estudiantes para la socialización del conocimiento, la verificación de experiencias de aprendizaje, la interacción entre personas y el ejercicio en la práctica y, sobre todo, la incorporación de lo aprendido a la vida cotidiana del estudiante, estaríamos hablando de un aula de clase sin muros o sin paredes y de una Institución educativa o universidad en la sociedad, en la comunidad y en relación directa con los problemas que ocurren. Eso es hablar de aula de clase como ambiente el ambiente educativo y, en tal sentido, como fuente inagotable de problemas y procesos investigativos.

La investigación en el aula es posible en el momento en que el Educador pasa de ser un trasmisor del conocimiento a un orientador del proceso, y el estudiante pasa de ser un sujeto pasivo a ser un sujeto activo en su aprendizaje.

En este sentido la investigación en el aula busca promover la formación de sujetos que se pregunten acerca de lo que sucede en el entorno, que sean activos en su aprendizaje y que asuman permanentemente una actitud científica.

Pero la idea no es convertir a los estudiantes en investigadores (en el estricto sentido de la palabra) sino desarrollar en ellos una actitud investigadora, lo cual requiere que el docente como guía del proceso de aprendizaje, posea conocimientos sobre investigación, condición que muy pocas veces se cumple.

La investigación en el aula requiere rigor, pero también apertura, misterio, creatividad y flexibilidad, disposición a escuchar y agudeza en la observación. Requiere también del estudiante una mirada investigativa, capaz de ver el duende travieso que lo llene de curiosidad, de preguntas y de admiración por las cosas aparentemente triviales, lo cual supone: capacidad de asombro y capacidad para formular preguntas legítimas. Los que tienen la sensación de saber mucho generalmente preguntan poco; los que se perciben como incapaces de hacer búsquedas también evitan preguntar. Es necesario pasar de la pedagogía de la respuesta a la pedagogía de la pregunta.

La investigación en el aula promueve la observación como condición indispensable para preguntas, la reflexión y el análisis. Esto permite un análisis sobre las propias experiencias, apropiarse de ellas y elaborarlas para comprenderlas. Esta reflexión sobre la propia experiencia, sobre el aprendizaje puede convertir lo rutinario en vivencia extraordinaria. Todo esto es posible siempre y cuando la investigación en el aula sea un proceso voluntario, automotivado y altamente participativo, en estrecha relación con el aprendizaje problémico.

Cuando las formas de trabajo propias de la investigación se articulan adecuadamente con las formas de relación con el conocimiento que se dan en la relación pedagógica, estamos hablando de constructivismo, pues el verdadero aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que, en gran medida, es responsabilidad fundamental del estudiante, pero donde el docente adquiere una importancia grande por el apoyo y la orientación que brinda.

En un proceso constructivista, caracterizado por el aprendizaje de tipo investigativo, el trabajo de aula, sólo es un momento del proceso de aprendizaje, importante y decisivo tal vez, pero es un momento solamente, ya que el aprendizaje lo

realiza el estudiante mediante la interacción académica con los compañeros, mediante sus lecturas y mediante la reflexión personal. Porque no se aprende sólo del maestro, sino de los otros miembros del equipo de trabajo, de los textos y de las consultas personales realizadas por fuera del aula; de ahí que puede resultar muy útil vincular estas distintas fuentes de saber de una manera coherente. ¡Qué importancia tan grande, entonces, tendría el trabajo independiente del educando, si éste conociera su verdadera dimensión formativa!. Por su parte, el educador debería aprovechar al máximo el tiempo de encuentro e interacción con los estudiantes para proponer trabajos realmente significativos, para aportar herramientas para realizarlos y para reorientar el trabajo que se está elaborando.

Qué interesante sería lograr que la clase (sesión presencial de aprendizaje) sea asumida como el espacio de un grupo de investigación heterogéneo, en donde está el maestro que funciona como un líder del grupo y los estudiantes como co – investigadores en una tarea que se comprende y se concibe como un producción de conocimientos.⁶⁰

Debemos convencernos cada vez más que ser-investigador no es una función o una tarea, aunque todavía el acto investigativo se encuentre reducido a un tortuoso requisito para adquirir un título. Necesitamos que el acto investigativo se convierta en actitud y, en consecuencia, en estilo de vida. “Aprender e investigar” son dos acciones que no se oponen, al contrario se implican mutuamente.

Bibliografía consultada.

BORRERO CABAL, Alfonso. S.J. Administración de la investigación en la universidad. La investigación unida a la docencia y el desarrollo de la actitud investigativa. Simposio permanente sobre la Universidad. No. 26- XXXII Seminario general Nacional. Bogotá, D.C. 2004.

CASTILLEJO, Alejandro. Poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia. Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de antropología e Historia, y Colciencias. Bogotá. 1ª ed. Arfo Editores Ltda. 2000. 296 p.

60 HENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de caldas” – Colciencias. Bogotá 2002. Págs. 82 a 84/407

FERNÁNDEZ RINCÓN, Héctor. Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. México: Red Perfiles Educativos, 2006.

ENAO WILLES, Myriam, y otros. Educación superior. Sociedad e investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de caldas” – Colciencias. Bogotá 2002. 407 p.

HIDALGO GUZMÁN, Juan Luis. Docencia e investigación. Una relación controvertida. Perfiles Educativos, julio – septiembre, número 61. Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F. 1993.

LYOTARD, Jean Francois. Los derechos del otro. En Aportes 37. La Hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación. Dimensión educativa. Santafé de Bogotá, D. C. 2ª ed. 1999. 111 pp.

MARTÍN, Antonio. Ideas prácticas para innovadores críticos. . Díada editora S.L. 2ª ed. Sevilla – España. 1995. 85 p.

PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Díada editora S.L. 4ª ed. Sevilla – España. 1997. 194 p.

RUIZ DEL CASTILLO; Amparo. Docencia e investigación: vínculo en construcción. En Perfiles educativos, julio – septiembre, número 61. Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F.

2.5 Evaluación

2.5.1 La Evaluación es una Actividad en Relación

La evaluación se desarrolla con algunos elementos conceptuales que son presupuestos fundamentales para una verdadera práctica evaluativa. La evaluación como actividad educativa es continua, dialógica, holística y sinérgica porque funciona estableciendo relaciones permanentes con el modelo pedagógico institucional, con una metodología epistemológicamente coherente, con una didáctica en línea y el desarrollo de estrategias, que permitan crear el espacio adecuado para los procesos de aprendizaje. Es necesario crear conciencia de la necesidad

de la revisión de los modelos conceptuales pedagógicos que guían el quehacer docente, haciendo reajustes con las exigencias de nuevos paradigmas y compartiendo la formación a profundidad con el educando.

2.5.2 Evaluación de los Procesos de Conocimiento.

Surgen unas preguntas. En qué momento se construye el conocimiento? En qué momento se efectúa el aprendizaje? Se da el conocimiento cuando su aprendizaje se hace significativo, cuando entra en juego la propuesta significativa del docente? cuándo se da la dinámica de ideas y de pensamientos que el ser humano posee en su capital simbólico y sus múltiples relaciones? En este contexto, la evaluación se convierte en un proceso de acompañamiento y motivación por la necesidad de hacer explícitos en los estudiantes sus avances o también sus retrocesos.

Estar en un aula de clase es abrir la posibilidad de interactuar desde los diferentes universos conceptuales de los estudiantes y el universo conceptual del docente, estableciendo puntos de encuentro a favor del aprendizaje y la autoformación. Conviene además reflexionar sobre qué pasaría si no existieran puntos de contacto mediante el diálogo, la concertación y la interacción? Qué pasaría cuando el estudiante se enfrente a diferentes maneras de concebir el aprendizaje de los educadores profesionales? Qué pasaría cuando cada docente sea una isla y no forme un conjunto de personas interesadas en coordinar el fomento de la cultura científica mediante la indagación, la consulta y la investigación? Será posible coordinar, acompañar y evaluar los avances en los procesos de aprendizaje? Esto siempre será posible cuando se posea una definición consensuada del rol que desempeña el docente como facilitador y guía de la construcción del conocimiento, y el estudiante quien aprende construyendo significados.

Evaluar coherentemente en referencia a la aplicación de procesos de aprendizaje con enfoque constructivista, implica en primer lugar la comprensión de aspectos fundamentales relativos a la manera cómo piensan los estudiantes, cómo construyen sus significados y cómo son capaces de compartir sus resultados de aprendizaje.

COTIDIANIDAD. “Profe” dicen algunos...”qué vamos a “ver” ahora? Si analizamos esta expresión, pueden denotar una dependencia, porque el “ver” demuestra

que la decisión sobre contenidos y procesos depende del docente. Cuál es entonces la actitud adecuada del docente constructivista? En primer lugar, urge diseñar estructuras de clase que promuevan la participación estudiantil, responder de entrada con la frase precisa, la actitud inteligente para que afloren los mejores sentimientos. Al respecto expresa Novak “...el papel de los sentimientos es parte importante en el proceso de determinación de cómo las personas eligen comportarse”; luego, las actitudes que se manifiesten en los educandos, son dignas de reconocimiento y deben ser estimuladas en el aula de clase.

Cuál es la importancia del primer impacto? En este momento es clave el grado de preparación académica que se posea; en el caso que nos ocupa, el manejo de estrategias constructivistas de aprendizaje aplicable a “todas las áreas del conocimiento”⁶¹, la afectividad que se haya logrado con la comprensión, la motivación y la amistad con el estudiante. Cada sesión de aula es definitiva, se crece en motivación dependiendo del grado de relación con los educandos; o puede darse la situación contraria; la pueden perder, sobre todo, aquellos, que desean trabajar con “máximos y no con mínimos”.

Se percibe en los estudiantes, múltiples emociones y sentimientos; el pedagogo trata de canalizar todo en función del aprendizaje dando lugar a la más interesante integración docente – estudiante. Si desea evaluar, indague sobre sus “ideas previas”: es el momento adecuado para valorar el resultado del aprendizaje de la sesión anterior. Será significativo? Será superficial? J.A.Pozo., y Sanz, A., expresan: “De hecho, en las modernas teorías cognitivas del aprendizaje, la adquisición de conocimientos es un aspecto difícilmente separable de su representación.”⁶² Mientras mas claridad se posea sobre las ideas de los estudiantes, mejor será nuestra percepción para evaluar y mejor aun para “registrar” en “nuestro cuaderno de notas”; esta práctica puede vivirse en cualquier día de nuestra cotidianidad docente.

RESPETANDO IDEAS DE AUTORES. Acudiendo a Ausubel, el aprendizaje si no es “sustancial” sino “arbitrario”, es decir el que recurre solamente a la memoria “a corto plazo”, no dejará en los esquemas mentales del estudiante las ideas previas que son necesarias para hacer el enlace con “el nuevo concepto”.

61 Conclusión de la participación docente en la Discusión del Seminario Alemán de Abril 2007.

62 Pozo, J.A., Sanz, A., Gómez Crespo, M.A. y Limón, M. “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia : Una interpretación desde la Psicología Cognitiva. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, Publicado en la Revista: Enseñanza de las Ciencias 1991.9(1). 83-94.

La Evaluación, para que sea “permanente”, debe ser parte del proceso mismo del aprendizaje; así, las valoraciones sobre los resultados obtenidos por los estudiantes pueden ser codificadas es decir; pueden ser “registradas” Perciba si hubo interés, buena voluntad, apatía o desdén. Ante ésta miscelánea de actitudes, aptitudes y saberes que se da de forma integrada en los estudiantes, es muy válido hacer un “trabajo de campo”, donde se establezca un registro de datos sobre la situación intelectual y afectiva respecto de los aportes del estudiante, la jerarquización de las ideas, el reordenamiento y la modificación en su estructura mental. En este momento crucial, además del trabajo de campo utilice otra estrategia: la elaboración de “mapas conceptuales” donde sean reconocidos los niveles de aprendizaje, los mismos que pueden ser “registrados” de manera personalizada. Puede darse una diferencia entre valorar, evaluar, registrar y calificar. Evaluar es la percepción atenta e intencionada de los procesos de aprendizaje, ya sea en avances o retrocesos. El registrar constituye la tarea de anotar por que dichas anotaciones pueden ser obtenidas de varias maneras y en varios momentos y, calificar constituye los resultados numéricos que, dentro de nuestro sistema vigente, son necesarios dar razón para la promoción de estudiantes. Es necesario distinguir entre las estrategias de evaluación que pueden ser muy variadas y no necesariamente son registradas por su complejidad.

El docente debe hacer varias “lecturas” en una sesión de aprendizaje; por ejemplo aprovechar los momentos claves en el desarrollo de una socialización de trabajos que facilita hacer los respectivos “registros”.

No siempre será posible indagar los resultados de todos los estudiantes, pero si se puede aprovechar varias sesiones donde es posible “registrar” expresiones de aprendizaje en los trabajos, en los pequeños talleres, en el manejo de elementos de laboratorio, en los resultados de las guías de consulta de Internet, en el uso de las tecnologías, como “foros”, chats académicos y materiales de simulación y otros. El cuadro siguiente se refiere a la necesidad de la evaluación numérica que, para que sea promovido el estudiante, necesita ser registrada. No es el momento de ganadores y perdedores, sino de una recapitulación del saber en el sentido más amplio de la palabra.

2.5.3 Evaluación Coherente

Una buena docencia establece procesos coherentes de aprendizaje y evaluación. Cuando en el aula se orienta la actividad hacia el aprendizaje autónomo, ésta se demostrarán fuera del aula y en los procesos de evaluación en su sentido amplio y en relación directa entre trabajo docente y evaluación de conceptos. (ver gráfico No. 7) El aprovechamiento del tiempo para el trabajo independiente es el escenario para el cultivo del pensamiento y trabajo autónomos, la metacognición y la autorregulación.

Modelos conceptuales de aprendizaje y evaluación se relacionan y de esta relación surge el interés por definir el logro de competencias o dominios de aprendizaje estableciendo estándares de rendimiento, en referencia a las metas, las competencias en lo cognitivo, procedimental y axiológico dentro del perfil profesional.

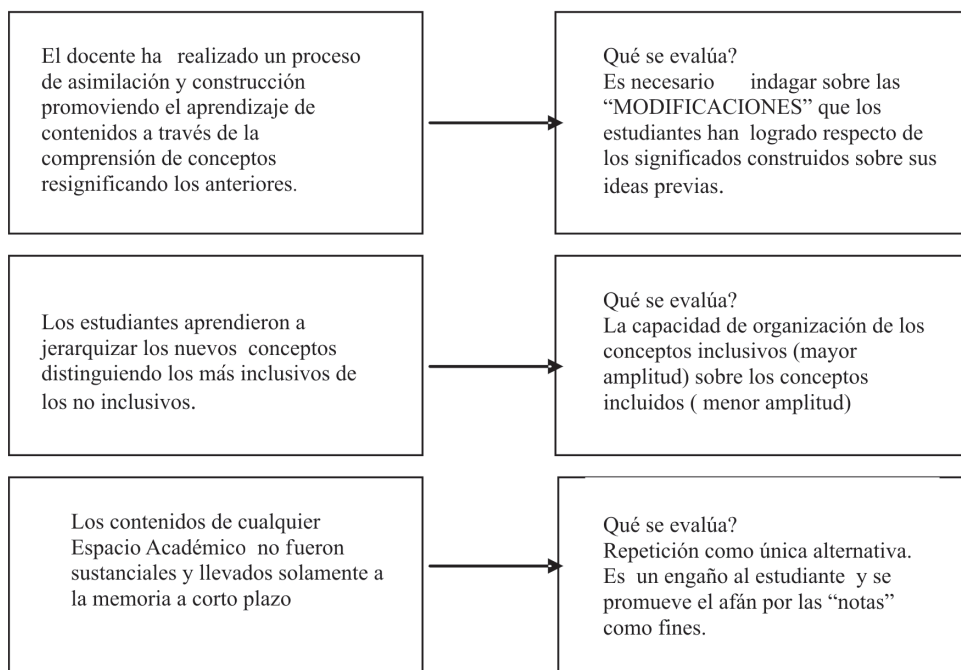


Gráfico No. 7. Relación proceso de aprendizaje en el aula y evaluación.

Bibliografía:

AUSUBEL, David P NOVAK, Josef, HANESIAN, Helen Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo, Trillas, primera edición en español, México 1976 y última reimpresión Diciembre 1995.

AEBLI, Hans. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Nancea, S.A de ediciones. 365 p.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Editorial Luis Vives. Zaragoza España, 1993.

CLARET ZAMBRANO, Alfonso. El Constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky. En: Actualidad Educativa No. 12 ISSN 0121-9944 (año 3 – 1996); p. 20-31.

ESPINOSA DE ANGULO, Luz María, Metodología de la labor educativa. Capítulo 3. Material fotocopiado. Págs. 23 y ss.

EDUCACIÓN Y CULTURA: No. 34. Santafé de Bogotá: FECODE, 1994. ISSN 0120-7164.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Santafé de Bogotá: McGraw-hill interamericana, S.A, 1999. 226 p.

GONZALES, Freddy E. Metacognición y los procesos constructivistas. Maracai, Venezuela, 1990. p 9.

LAFRANCESCO, Giovanni M. Aportes a la didáctica constructivista de las ciencias naturales. Santafé de Bogotá D.C: Editorial Libros & Libres S.A, 1997. 231 p.

MARROQUÍN Y, Hna. Marianita “Evaluación de procesos constructivistas de aprendizaje. Reflexión en torno a una práctica docente, Mayo 2007

MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y GONZÁLES MARQUEZ, Javier. Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar. S.A. Vallehermoso, Madrid, 1993.

MEDINA, Antonio. La enseñanza y la interacción social en el aula. Colección didáctica 2. Cincel Kapelusz. 168 p.

NOVAK, J. D. “Ayudar a los alumnos a aprender a aprender- Cómo aprender. La opinión de un profesor investigador” Artículo presentado en la inauguración del III Congreso sobre Investigación y Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas, Universidad de Compostela Septiembre, 1989.

NOVAK, J. GOWIN, B. “Aprendiendo a aprender” Martínez Roca, Barcelona 1988.

PORLAN, Rafael, García J, Eduardo y CAÑAL, Pedro (Compiladores). Serie fundamentos No.2. Colección Investigación y enseñanza. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Diada Editora S.L. Sevilla España, 2 Edición 1995.

SOLER PEREZ, J. y BENLLIURE V, Alfonso. Estrategias de aprendizaje humano. Editorial Promolibro, Valencia España 1996.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA POTENCIAR LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO. Madrid: Ediciones Pirámide.

SOTO LOMBANA, Carlos Arturo. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas: Pensamiento Postformal y Metacognición. Medellín 1998.

2.6 EL Modelo Construcccionista y la Educación Abierta, a Distancia y Virtual⁶³

MAG. FRANCISCO JIMENEZ

La Educación abierta representa una experiencia más reciente que la modalidad a distancia y que puede ser combinada con diversas modalidades y tecnologías. Sin gran margen de error puede ubicarse su aparición y difusión en la década del '60.

Según Keagan (1990) y Escotet (1980), la educación abierta puede definirse como: “La combinación de viejos y nuevos métodos de aprendizaje (impresos, asignaciones escritas, cara a cara, televisión, teléfono, computación, etc.) para atender a las crecientes necesidades de aprendizaje de los adultos”. Igualmente Sarramona

⁶³ FRANCISCO JAVIER JIMENEZ ORTEGA. Licenciado en Educación Especialidad Química, Universidad de Nariño, Especialista en Docencia de la Química Universidad de Nariño, Magíster en Modelos de Enseñanza Problemática, Universidad INNCA, Abogado Universidad de Nariño.

(1985), define “Un sistema abierto es aquel que ensancha las posibilidades y vías de acceso, que aumenta los medios de comunicación empleados y los objetivos de aprendizaje, respecto de las otras instituciones o universidades similares o afines”.

La Educación Abierta es totalmente compatible con la Educación a distancia, tomando como principio articulador, el de flexibilidad. Se incluye la referencia a esta modalidad como una mediación dentro de los espacios de formación que ofrece la Universidad Mariana. Esta modalidad participa de todos los lineamientos filosóficos, pedagógicos y de enfoque optados institucionalmente. Las diferentes formas de organización propias de esta modalidad son aspectos administrativos que se insertan en todo el modelo pedagógico de la Universidad. Se ha argumentado (Nipper, 1989; Kaufman, 1989) que hay tres generaciones de educación a distancia. La primera se caracteriza por el uso predominante de una sola tecnología y la falta de una interacción estudiantil directa con el maestro instructor. La educación por correspondencia es una forma típica de educación a distancia de la primera generación.

La segunda generación se describe por un enfoque de diversos medios integrados a propósito, con materiales de estudio específicamente diseñados para estudiar a distancia, pero con la comunicación bidireccional todavía realizada por una tercera persona (un tutor, en lugar del autor del material pedagógico). Las universidades autónomas de enseñanza a distancia son ejemplos de la educación a distancia de la segunda generación.

La tercera generación se basa en los medios de comunicación bidireccional que permiten una interacción directa entre el maestro autor de la instrucción y el estudiante distante, y a menudo entre los mismos estudiantes distantes, en forma individual o en grupos. Las tecnologías de la tercera generación proporcionan una distribución mucho más equitativa de la comunicación entre estudiante y maestro (y además entre estudiantes).

Kaufman (1989) describe las tres generaciones como un aumento progresivo (desde la primera hasta la tercera generación) en el control de estudiantes, las oportunidades para el diálogo y el énfasis puesto en las habilidades mentales, en lugar de la simple comprensión. De manera más significativa, la enseñanza a distancia de la tercera generación producirá nuevos tipos de organización educativa. La Educación Superior a distancia es aquella metodología educativa que se carac-

teriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto, superar la docencia por exposición y el aprendizaje por repetición, así como las barreras espacio-temporales y las limitaciones de la realidad objetiva mediante simulaciones virtuales, adelantar relaciones reales o mediadas y facilitar aprendizajes por indagación y mediante la colaboración de diversos agentes educativos⁶⁴

A pesar de su capacidad extraordinaria para ofrecer alternativas viables para muchos de los problemas educativos del país, la Educación a Distancia no es exótica ni ajena a la realidad educativa. Las preocupaciones actuales con la educación convencional son también preocupaciones pertinentes a la Educación a Distancia y «...muchos de los problemas relacionados con la elaboración del curso de Educación a Distancia son idénticos a los de la elaboración del material de la enseñanza general.» (Holmberg, 1985, p. 45).

Se reconoce además el doble reto de atender a las nuevas necesidades educativas que la evolución de la sociedad y el desarrollo de las tecnologías de información generan, lo que obliga a anticiparse a los futuros requerimientos de la educación, conforme a:

- Una sociedad que exige una fuerza de trabajo cada vez más versátil, con destrezas básicas para una economía avanzada de la información (educación para el empleo).
- Una demanda cada vez mayor por entender la complejidad social y lograr el cambio de paradigma sobre cómo ganarse la vida al de un aprendizaje constante acerca de cómo vivir (educación para la vida).
- La necesidad de comprender el impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad, por lo que las perspectivas multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar son una exigencia. (educación para el mundo).
- La exigencia de desarrollar las facultades críticas y propositivas, con énfasis en las comunicacionales y de organización (educación para el autodesarrollo).

64 RESOLUCION 2755 DE 2006 (junio 5) Por la cual se define las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL.

- La importancia de impulsar el uso constructivo del tiempo de ocio y convertir la educación en una actividad placentera, incentivando la búsqueda y descubrimiento de los objetos de aprendizaje, bajo una mirada de interés, atracción y disfrute (educación para el ocio).

Sin duda, estos requerimientos determinan la aparición de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje, en los que cada cambio tendrá sentido única y exclusivamente en el conjunto de las interrelaciones y fundamentos que definen los complejos procesos donde se involucran docente y estudiante, independientemente de la mirada teórica y la lógica propuesta para construir sus vinculaciones conforme a un espacio y tiempo específicos; por tanto, es sólo en su inserción dentro de las prácticas culturales y la dinámica educativa, cómo las innovaciones podrán hallar significado y establecer su relevancia para la comunidad académica.

De acuerdo con esa perspectiva, es en la creación de nuevos escenarios para desarrollar las experiencias educativas, que el uso de las tecnologías de información cobra relevancia, por incrementar las oportunidades de acceso al conocimiento y facilitar la configuración de servicios integrados más eficientes. Sin embargo, esa utilización de la tecnología debe estar fundamentada en sólidos principios psicopedagógicos, comunicacionales y sociológicos para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a sus fundamentos, la Modalidad Virtual lidera estructuras caracterizadas por ser:

- Flexibles, dadas sus posibilidades para adaptarse a una variedad de necesidades y situaciones.
- Accesibles, dependiendo básicamente de las regiones y tiempo en que se presenta la demanda del estudiante.
- Diversas, en función de los apoyos de tecnologías, medios y recursos para el aprendizaje.

Consolidar esas estructuras en la práctica educativa, implica distinguir el trabajo de frontera en el que la innovación recupera experiencias y logra ponderar los factores básicos para la creación de los ambientes de aprendizaje, así como la orientación de sus actores principales: docentes y estudiantes.

2.6.1 Características de la Educación Abierta, a Distancia y Virtual.

La Educación abierta también se caracteriza por la acreditación de la experiencia previa de los estudiantes, por la flexibilidad de la administración de su tiempo, y cambios substanciales en las relaciones entre profesores y estudiantes. Las modalidades de apertura se refieren a los siguientes aspectos:

- **Ingreso:** todos pueden acceder **Lugar:** No existe un sitio único al que haya que acudir para aprender
- **Métodos:** Existen varios modos de aprender
- **Ideas:** Existen muchas doctrinas y teorías y es posible tener acceso a todas.
- **Organización del Aprendizaje:** El sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo.

Un sistema de educación abierta es tal, en la medida en que concrete todas o algunas de dichas modalidades de apertura. La educación abierta implica la responsabilidad y la disciplina en la programación del propio aprendizaje y la no-separación de una persona de su entorno social, sobre todo de su trabajo, que puede convertirse en una verdadera fuente de aprendizaje.

Dentro del modelo pedagógico, como telón de fondo de las actividades de enseñanza-aprendizaje institucional, puede tenerse en cuenta las tecnologías de información y comunicación, que favorecen la interacción sincrónica y asincrónica de estudiantes y docentes, sin distinguir su espacio preferente para el cumplimiento de la actividad académica. Así, más que resaltar los medios y recursos empleados dentro de Modalidad Virtual, éstos se caracterizan por ser: interactivos, multimediales, abiertos, sincrónicos y asincrónicos, accesibles (sin limitaciones geográficas) con recursos on-line y de comunicación horizontal.

Una de las principales ventajas de la Educación a distancia, reside en la posibilidad de atender demandas educativas en muchos ámbitos de la geografía nacional. Las ventajas a las que aluden la mayoría de las personas que usan este método son: poder acceder a este tipo de educación, independientemente de dónde residan. Además, respeta la organización del tiempo, respetando la vida familiar y las obligaciones laborales. En cambio, sus desventajas se refieren a la desconfianza que se genera ante la falta de comunicación entre el profesor y estudiantes, sobre todo en el proceso de evaluación del aprendizaje.

2.6.1.1 Los Procesos

La teoría que explica la relación del estudiante con el texto y la intermediación del contexto, sostiene que la comprensión es un proceso cognoscitivo que opera con apoyo de estructuras cognitivas organizadas en la memoria. (Rumelhart, 1984; Pinto y Gálvez, 1996). Se afirma que gran parte de la información necesaria para comprender el texto no es proporcionada por el propio texto, sino que debe ser extraída del conocimiento de personas, objetos, acciones o eventos externos. (D'Alton, 1994). El proceso hacia el conocimiento es un componente integral de la comprensión. El procesamiento de la información no se da en el vacío, pues exige como base las estructuras organizativas del conocimiento previo. El conocimiento previo se presenta y opera en la memoria en forma de esquemas, definidos como "...estructuras cognitivas genéricas de alto nivel, jerárquicas e interconectadas que contienen una serie de conceptos o representaciones, (que) son instrumentos esenciales de inferencia..." (Pinto y Gálvez, 1996, p.147). Pero, ni la universidad, ni los mejores textos pueden subsanar la ausencia de conocimientos previos y enlaces contextuales que operen como esquemas y como fundamento para la integración del aprendizaje.

La educación a distancia, especialmente la universitaria, no puede corregir los defectos de la educación de base. La propuesta del constructivismo supone una teoría cognitiva que sostiene, como uno de sus elementos principales, que le permite al individuo interpretar y construir la realidad. El individuo es capaz de entenderse en su contexto y es capaz de integrar racionalmente sus finalidades y sus conductas, y de esta manera se convierte en un aporte al mejoramiento de la vida de los ciudadanos.

2.6.1.2 Los Programas

Dentro de las características, es muy importante mencionar los Programas; éstos deben estar:

- Más orientados a los procesos y menos al contenido.
- Enfatizados hacia el desarrollo de habilidades y menos en la adquisición de conocimientos.
- Enfatizados hacia el desarrollo de habilidades como: investigación, procesamiento y evaluación.

- Más enfocados a la resolución de problemas reales.
- Enfatzados en habilidades de comunicación e interacción social.
- Más enfocados al desarrollo personal.
- Enfocados hacia el manejo de las TICs.

A partir de estas condiciones se debe determinar el enfoque en el cual se centra la educación mediatizada por las herramientas desde lo sistémico; se las considera especialmente adecuadas para analizar y profundizar en el conocimiento de los procesos de mediación, para lograr una ubicación en el sistema y así esperar unos logros más amplios y de mayor cobertura.. Porque la sistémica apunta a la construcción de modelos adecuados de sistemas complejos, con modelos que deben ser a la vez funcionales y estructurales.

En tal sentido Charles François nos da algunas pautas; para ello, al señalar que el primer problema relativo a cualquier modelo, es su grado de correspondencia con la realidad y que no construimos el modelo por amor al arte sino para usarlo en la práctica.

Se presenta aquí una revisión de los elementos de la mediación configurados como sistema. Los cibernetas se apoyan, como sabemos, en los bucles de retro-alimentación, como operaciones que sirven para regular la dinámica de los sistemas. La pérdida de este bucle puede conducir a la pérdida del control del sistema y, por consiguiente, la desestructuración de éste. El mensaje constructivista cibernético subraya la necesidad de articular un lenguaje plural (interdisciplinar), combinar posturas, planteamientos, enfoques; abandonar una postura egocéntrica o unilateral en la formulación del problema, exhortando a todos los observadores a problematizar previamente el problema antes de resolverlo.

El valor del constructivismo cibernético como meta teórica reside en su grado de abstracción y, por tanto, su posibilidad de ser aplicado a diferentes contextos. La reformulación de algunos conceptos básicos, directamente vinculados con la realidad educativa pueden ayudarnos a explicar, a partir de este nuevo enfoque, de qué modo podemos optimizar nuestros sistemas educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y reflexionar, ubicándonos en estas realidades de segundo orden, acerca de nuestro papel activo y no sólo reactivo o condicionado, en la organización y estructuración de nuestra relación en el medio. Incluso podría desprenderse de esta metateoría, sin caer por ello en idealizaciones falsas y acríticas,

un modelo ético que apela a la responsabilidad del hombre en el desempeño de su acción y el principio ético de la colaboración, la cooperación y la comunicación, como bases de un nuevo modelo para la regulación de un espacio común y plural. ¿Tal vez no sea éste un modelo que se adapta a las exigencias democráticas de nuestro tiempo?.

La experiencia de los modelos educativos virtuales tiene como fin transformar los procesos educativos, la enseñanza y el aprendizaje, así como ampliar la posibilidad de acceso a un mayor número de personas a la educación. (Carlos Ramírez Sámano)

Por lo tanto, queda explícito que los modelos educativos virtuales no aparecen como competencia a las estructuras presenciales del sistema educativo, sino como nuevos procesos educativos que dan cuenta del encuentro entre el desarrollo científico tecnológico y la educación, en la sociedad actual.

2.6.2. Características de los Actores Educativos

2.6.2.1 Los Educandos

En general, es frecuente encontrar que la perspectiva para definir el concepto y funciones del estudiante dentro del proceso educativo, suele establecerse considerándolo como sujeto activo que distingue los niveles de dificultad de la tarea, la relevancia de las técnicas y procedimientos para efectuarla, así como las estrategias para organizar el conocimiento disponible, incorporando nuevos contenidos que faciliten las vinculaciones conceptuales y la resolución de problemas.

No obstante, las prescripciones pueden encontrar limitaciones en la consideración de los factores afectivos, motivacionales y sociales, entre otros, por focalizar exclusivamente la mirada en uno de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta consideración, lleva a establecer la necesidad de mirar a docentes y estudiantes integralmente como sujetos reflexivos, activos y creativos ubicados espacial y temporalmente para construir y reconstruir el conocimiento, partiendo de sus historias personales y sociales dentro de un contexto sociocultural que incide en sus concepciones de hombre y mundo.

Asumir esa perspectiva implica partir del estudiante como sujeto que:

- Posee ideas y concepciones previas que inciden en la comprensión y aplicación de los saberes propuestos dentro de un programa analítico.
- Alcanza mayores niveles de complejidad conceptual al reconocer sus propios estilos y estrategias de aprendizaje, optimando su aplicación conforme a sus intereses y expectativas.
- Establece los alcances de sus procesos de aprendizaje, autorregulando sus esfuerzos y motivaciones conforme a metas claramente definidas.
- Crea su propio ambiente material de aprendizaje, haciéndose de los recursos básicos para estar libre de tensiones y distracciones.
- Establece diferentes tipos de interacciones sociales para el cumplimiento de sus propósitos de aprendizaje.
- Participa en procesos de difusión del conocimiento que den cuenta de sus niveles de maduración, éxito y satisfacción personal.
- Logra reconocerse como responsable último de su proceso de aprendizaje, asumiendo que reconstruye los saberes de su grupo cultural modificándolos en los nuevos contextos.
- Identifica en el docente a un orientador que puede compartir sus dudas y requerimientos de mayor conocimiento, involucrándose en un diálogo constructivo para confrontar saberes y experiencias, del que ambos obtendrán nuevos conocimientos.

2.6.2.2 Los Educadores

Así como las concepciones del estudiante en los modelos pedagógicos entran en controversia al delimitar los paradigmas que los fundamentan, también la manera de concebir las funciones del docente son objeto de amplias discusiones en que un extremo demanda un profesor eficaz, definido en función de las características

y aptitudes personales, pasando por las relaciones proceso-producto en que los resultados educativos están determinados por las técnicas y estilos de enseñanza, hasta la aparente minimización de la labor del maestro para centrar la perspectiva en el estudiante.

De hecho, aún reconociendo que los docentes en la sociedad actual dejan de ser considerados como fuentes principales del conocimiento académico, viéndose exigidos para atender a dimensiones universales, nacionales y locales, debemos destacar que la definición de sus nuevas funciones dentro de nuestra propuesta implica:

- Identificarse como sujeto social en cambio constante,
- Reconocer el carácter multidimensional, impredecible y complejo del proceso educativo, para orientar la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- Dar importancia esencial a los propósitos e intereses de los estudiantes vinculándolos a los contenidos temáticos, monitoreando los avances personales sin la aplicación de estándares, ya que las diferencias individuales serán la base para identificar los logros académicos.
- Favorecer el aprendizaje mediante una adecuada selección y uso de los medios y recursos, atendiendo a los principios de creación y diseño de ambientes para asegurar la adquisición del contenido y desarrollo de la complejidad conceptual, partiendo de estrategias de colaboración y fomento de la creatividad.
- Fomentar en el estudiante la toma de decisiones, demostrando el cumplimiento de sus intereses y expectativas con respeto a la dignidad y valores.
- Ponderar el uso de las bases de información y conocimiento para estar en condiciones adecuadas que permitan una mejor orientación de las actividades del estudiante.
- Vincular los procesos de construcción del estudiante, con el saber colectivo culturalmente organizado.

- Apoyar los procesos de autodirección, autorregulación y autoaprendizaje que se busca desarrollar en el estudiante, independientemente de la tecnología utilizada como soporte del sistema educativo.

2.6.3 La Administración de Servicios

La Modalidad Virtual y a Distancia que se apoya fuertemente en las tecnologías de información y capacitación, tiene el compromiso de especializar sus servicios administrativos a fin de mejorar los sistemas que permitan informar, implantar y supervisar todos sus procedimientos, tanto los relacionados con las actividades de enseñanza-aprendizaje, como los estrictamente técnicos para diseñar y producir materiales, o bien, de gestión organizacional.

La Modalidad Virtual debe contar con la plataforma tecnológica que permita prestar un servicio eficiente en la interacción estudiante-material didáctico, estudiante-asesor, estudiante-estudiante, estudiante-administración del Centro, siempre bajo esquemas de interacción sincrónica y asincrónicas para el acceso fácil y cualitativamente adecuado a las necesidades de su comunidad académica.

BIBLIOGRAFÍA

Benson, J. Kenneth, "Organizations: a Dialectical View". En: Administrative Science Quaterly, 3, 1977.

Crowther, Warren y Díaz, Luis Fernando, Empresas Públicas. Mito y Realidad, San José: ICAP, 1990.

D'Alton, Cristina, El Análisis del Discurso y los Materiales Didácticos, San José: Universidad Estatal a Distancia, 1994.

Deutsch, Karl, Los Nervios del Gobierno. Modelos de comunicación y control políticos, Buenos Aires: Paidós, sf (original en inglés, 1963)

Díaz, Luis Fernando, "Evaluación Educativa", trabajo crítico sobre el libro Fourth Generation Evaluation de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, Inédito, UNED, Programa de Doctorado en Educación, diciembre de 1998.

Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, México: Siglo Veintiuno, 1970 (reimp.1998).

Gadamer, Hans-Georg, Verdad y Método I, Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica, 6a. ed., Salamanca: Sígueme, 1996.

Gadotti, Moacir, Pedagogía de la Praxis, Buenos Aires: Niño y Dávila Eds.,1996.

Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S., Fourth Generation Evaluation, Newbury Park: Sage, 1989.

Gummesson, Evert, Qualitative Methods in Management Research, Newbury Park: Sage, 1991.

Habermas, Jürgen, "Conocimiento e Interés", (fc) de Ciencia y Técnica como Ideología, Madrid: Tecnos, 1989.

Habermas, Jürgen, La Lógica de las Ciencias Sociales, Madrid: Tecnos, 1996.

Habermas, Jürgen, "On hermeneutics claim to universality". En: Mueller- ollmer, Kurt (1994). En español en Habermas (1996). (Original de 1970).

Mueller-Vollmer, Kurt (Ed.), The Hermeneutics Reader, New York: The Continuum Publishing Co., 1994

CAPÍTULO 3.

FORMACIÓN BASADA EN EL LOGRO DE COMPETENCIAS

“Más allá de aprender, con objetivos para lograr un conocimiento, un Modelo Pedagógico basado en competencias está encaminado a lograr que quienes se involucren en él, desarrollen habilidades y actitudes propias para saber construir el conocimiento”.

Walther H. Suárez

LUIS ALFREDO GUERRERO T.⁶⁵

La problemática de la educación superior ha sido objeto durante los últimos años de amplios análisis críticos, discusiones y concertaciones entre expertos, investigadores y maestros. Este proceso ha permitido establecer nuevas prioridades para la política educativa nacional y replanteamientos normativos sobre la organización y orientación de los procesos pedagógicos y curriculares de las instituciones educativas de educación superior.

En este contexto, la construcción y reconstrucción de competencias, como intencionalidad básica de los aprendizajes y de los procesos formativos, es una idea que paulatinamente ha venido introduciéndose en las prácticas pedagógicas, en la elaboración de los proyectos educativos institucionales y en la estructuración de los currículos de las organizaciones universitarias. Diseñar currículos y determinar estrategias pedagógicas y didácticas para la formación y evaluación en competencias es una exigencia del actual momento educativo.

Los desarrollos contemporáneos de la pedagogía, de las epistemologías hermenéuticas y de las sicologías cognitiva y cultural, el nuevo marco normativo generado por la Ley 1188 de 2008 y sus disposiciones reglamentarias, la creación y desarrollo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

⁶⁵ Maestro Superior, Licenciado en Educación, Economista y Magíster en Educación. Docente de la Universidad Mariana, Excoordinador Académico del Instituto de Formación Avanzada, Exdecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Actualmente ocupa el cargo de Vicerrector Académico.

y del Consejo Nacional de Acreditación, las recomendaciones de las misiones de expertos y la aplicación de las pruebas ECAES, han puesto en evidencia la necesidad de reorientar los procesos pedagógicos hacia la construcción, reconstrucción y evaluación de competencias.

Por estas razones, el nuevo y obligado referente para los procesos de aprendizaje en la educación superior está dado por la formación en competencias. Ella se constituye en el horizonte que permite visualizar las nuevas propuestas pedagógicas. En esa dirección, el modelo pedagógico de la Universidad Mariana define unos criterios para orientar el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje orientados al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso de cada uno de los programas académicos de la Institución en las unidades de formación.

La formación basada en el logro de competencias supone definir las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que permitan alcanzar esa intencionalidad. En primer lugar es conveniente precisar que el modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza; reconocer los aprendizajes previos; el nuevo rol del docente centrado en facilitar la construcción significativa de conocimientos y a la vez activar en el educando la capacidad de aprender por sí mismo; la provisión de situaciones de aprendizaje significativo aprovechando al máximo los materiales y recursos tecnológicos que hoy se ofrece y que forman parte del entorno del aprendizaje; y de una mayor relación entre la teoría y la práctica, que oriente al estudiante a la contextualización de los conocimientos construidos. En esa dirección, en primera instancia se esboza, desde las perspectivas epistemológicas y psicológicas del constructivismo, una primera aproximación al carácter pedagógico de las competencias.

Esta tarea no se puede adelantar sin una comprensión pedagógica previa del concepto mismo de competencia. El acercamiento a esa concepción se hace a partir de los desarrollos actuales de la epistemología, la pedagogía, la didáctica constructivista y de la psicología cognitiva, alejándose de los supuestos empiropositivistas y del conductismo operante que reducen las competencias al desarrollo mecánico de habilidades y destrezas.

3.1 Una Aproximación Pedagógica al Concepto de Competencia

El concepto de competencia es especialmente desarrollado después de 1960, a partir de la llamada Revolución Cognitiva, nombre con el cual se designa tanto al cambio paradigmático ocurrido en la psicología como a la llegada convergente de varias disciplinas para tratar de explicar la actividad cognitiva del ser humano, tales como: la epistemología, la neurología, la sicolingüística y la sociolingüística.

El primer enunciado surgido como producto de la Revolución Cognitiva considera a la cognición no como una capacidad, que existe de manera autónoma e independiente de los contextos socioculturales, sino como una actividad desplegada hacia la ejecución de una tarea particular en un contexto específico.

A partir de esta concepción, las diferencias individuales ya no pueden explicarse en términos de presencia o ausencia de determinadas capacidades y aptitudes sino por la puesta en escena y los usos particulares que los sujetos hagan de herramientas culturales, procedimientos y estrategias en un contexto particular. Es decir, más que determinar la posesión y el grado de capacidades intelectuales de los individuos, se busca establecer su “saber-hacer”, su “saber conocer”, y su “saber ser”.

Centrar el énfasis en el desempeño de la persona frente a las exigencias de una tarea en un contexto particular, en lugar de centrarlo en las capacidades, es situarse en una nueva concepción de las actividades cognitivas, es considerarlas “como funciones que son desplegadas en una situación determinada y que se diferencian de acuerdo con los usos particulares de los procedimientos y las herramientas culturales”⁶⁶

El desplazamiento de la capacidad a la actuación, supone que ésta última es el espacio en el cual se puede observar la utilización, por parte del sujeto, de los conocimientos y capacidades que posee para resolver determinadas situaciones problemáticas. Si la persona fracasa no se deducirá que carece o le falta capacidad, sino que los procedimientos utilizados no fueron exitosos.

En el contexto de esta perspectiva, la competencia puede ser concebida (aclarando que se trata de un concepto complejo no reductible aún a una definición)

66 TORRADO, María Cristina. De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias. Santafé de Bogotá: ICFES, 2004, p.34.

como un “saber hacer” o como un “saber actuar” frente a las exigencias de una situación nueva. Ello implica el “saber-conocer”, el “saber-ser”, y también el “saber usar” y el “saber aplicar” las capacidades, los conocimientos, las habilidades, destrezas, procedimientos, estrategias (en otras palabras, los aprendizajes) en la solución de un problema específico y propio de un contexto particular.

Conviene advertir que no se trata de poner en acción esas soluciones prototípicas que se adquiere para resolver ejercicios o problemas cuyo modelo de solución fue aprendido anteriormente, sino de enfrentar problemas que exigen una solución para la cual no se conocen “caminos evidentes” o “respuestas elaboradas” o modelos homogéneos de actuación que puedan ser aplicados replicativamente en cada situación.

Investigadores, sobre la forma como los estudiantes resuelven problemas en ciencias naturales, revelan que éstos los solucionan recurriendo a la evocación de modelos prototipos, como aquellos que el profesor explica en clase o como aparecen en los textos: “Ante situaciones previamente tratadas, pero con alguna variación, el estudiante responde igual que en la situación prototipo, sin advertir la diferencia; o nota que se trata de una situación diferente, pero no sabe qué hacer. Por ello se aprenden las soluciones de los mismos. . . Estos asuntos sugieren que la novedad debe ser una de las características centrales de las situaciones problema con las que se pretende que el estudiante establezca una relación comunicativa poniendo en juego sus competencias”⁶⁷.

Por ejemplo, cuando se pide a los estudiantes escribir con un propósito real, no como ejercicio, se los enfrenta a una situación problemática nueva, no aprendida anteriormente, cuya solución exige poner en práctica complejos procesos cognitivos y lingüísticos que suceden en forma simultánea y sin ningún orden particular: planeación, organización, estructuración, transcripción de texto, revisión, reescritura, . . . Desde luego, que los ambientes de aprendizaje diseñados para tal fin contribuyen a modelar estrategias de pensamiento y de acción que configuran una especial disposición para escribir correctamente.

Otro ejemplo: cuando los estudiantes aprenden las causas de la guerra de los mil días, las aprenden para ser usadas en situaciones no predecibles, -salvo, claro está-, si únicamente se aprendieron para ser recitadas o identificadas en una lista

67

ICFES. Marcos Teóricos para las pruebas de Ciencias Naturales. Santafé de Bogotá: Icfes, 1999, p.23.

de posibles causas-. En el primer caso, nadie puede anticipar en qué tipo de situaciones problema los estudiantes utilizarán ese conocimiento después de su paso por la universidad y si lo utilizarán en la forma en que lo aprendieron.

El profesor Diego Villada Osorio, de la Universidad de Caldas, al referirse al carácter problémico y no repetitivo que deben tener las situaciones educativas retadoras para el desarrollo de las competencias, afirma: “los procesos educativos deben marcar la pauta, abandonando el marcado sesgo repetitivo e incrementando la problematización dentro y fuera del aula. El mundo está cargado de problemas y precisamente en ellos radica la posibilidad de desempeño y de demostrar qué competencias se posee para su intervención y solución”⁶⁸

Desde luego que se está hablando de contextos educativos y no de contextos de entrenamiento. En el segundo caso, los objetivos conductistas tienen sentido porque los comportamientos esperados pueden ser predecibles. Por ejemplo, si en una institución se trata de entrenar mecánicos automotrices para ajustar frenos de disco, el comportamiento global que los estudiantes deben aprender, puede ser descrito en términos observables y medibles. Las condiciones bajo las cuales el comportamiento debe ocurrir, pueden también especificarse y no son arbitrarias, los criterios que deben utilizarse en la evaluación son igualmente no arbitrarios y predecibles. Si el Manual de Entrenamiento dice que el trabajo debe tardar veinte minutos, este hecho puede ser un criterio de evaluación. Obsérvese que tanto el comportamiento como las condiciones y los criterios pueden predecirse, es decir, se puede prever la situación en la cual el estudiante utilizará finalmente lo que haya aprendido en la institución, porque se trata de un contexto de entrenamiento.

De lo anterior se deduce que una persona no puede llegar a ser competente en algo a través de un aprendizaje mecánico, porque las competencias no son reducibles a habilidades y destrezas adquiribles, mediante un entrenamiento sistemático, con miras al desempeño de un trabajo repetitivo y eficiente. El repetir o copiar no permiten hablar de originalidad, porque no hay producción.

Las competencias no pueden ser reducidas al desarrollo de habilidades y destrezas porque ellas “no son formuladas en términos de operarios, de aquellos que se ocupan de las tareas mecánicas puesto que esas tareas repetitivas están siendo, cada vez más eficientemente realizadas por tecnofactos mecatrónicos. . . Hablar de una educación para el desarrollo de competencias, desde la reducción seña-

lada, parece ser la forma disfrazada de volver a imponer el behaviorismo, y con esta imposición, los compromisos epistemológicos con el empiropositivismo que los sustentan”⁶⁹.

Queda claro entonces que el “saber hacer” de la competencia no está referido al saber aplicar mecánicamente unos conocimientos o destrezas, sino que implica un saber organizar, estructurar o configurar el conjunto de conocimientos y habilidades poseídas en la ejecución de una tarea. Al empírico experto se le entrena, pero se le niega el acceso al conocimiento de los fundamentos conceptuales y metodológicos de los cuales se desprende tales habilidades. Aristóteles, al diferenciar entre tekhné y empiria, compara al maestro de obra con el simple pega ladrillos. El primero es un técnico porque sabe del porqué de la obra y sabe dar razón de ella; mientras el segundo, al no tener acceso a esas razones, es solamente un empírico; a su desempeño no se le puede atribuir el calificativo de competente, porque carece de ese saber.

A continuación se desarrolla algunas de las deducciones que puede inferirse a partir de la comprensión pedagógica del concepto de competencia.

3.2 Las Competencias como Complejas Estructuras Cognitivas, Procedimentales y Actitudinales.

En primer lugar, hay que decir que el ser competente implica hacer un buen uso de los conocimientos, saberes, lenguajes, procedimientos, métodos, habilidades, destrezas, motivaciones, valores y actitudes construidas, y además, saber desplegar las capacidades intelectuales para realizar las operaciones mentales que requiere la solución de la tarea. Por lo tanto, las competencias son estructuras complejas, y en esa dirección, la Universidad Mariana adopta un enfoque integrador, considerando las competencias como una dinámica combinación de atributos que interrelacionados entre sí, permiten un desempeño eficaz. Las competencias se entienden así como un saber-conocer, un saber-hacer y un saber-ser (ver gráfico No. 8)

De la dimensión del saber-conocer (y del saber-aprender), forman parte el conjunto de capacidades, aptitudes, habilidades de pensamiento, procesos cognitivos y operaciones intelectuales que, junto a todas las formas de conocimiento,

69 GALLEGOS B., Rómulo. Competencias Cognoscitivas. Santafé de Bogotá: Magisterio, 2003, p.10 y 23.

UNIVERSIDAD MARIANA

VICERRECTORADO ACADÉMICO



ALGUNOS ELEMENTOS PRESENTES EN UNA COMPETENCIA



Gráfico No. 8. Algunos elementos presentes en una competencia

conforman la tela y la urdimbre de la competencia intelectual. Si una persona es competente, se supone que posee recursos cognitivos y domina un amplio conjunto de conocimientos que deben ser aplicados con propiedad, para enfrentar las nuevas exigencias. Sin el dominio de los códigos de significación con los cuales se produce y se divulga el conocimiento, no es posible alcanzar soluciones exitosas.

“El objetivo de enseñar las habilidades del pensamiento no se debería considerar, por tanto, como algo opuesto al enseñar el contenido convencional, sino como un complemento de éste. La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual y, el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra, nos produciría algo muy distante de una tela de buena calidad”⁷⁰.

Por consiguiente, no debe establecerse una separación entre las competencias y los contenidos conceptuales. El trabajar en la construcción y desarrollo de com-

petencias no implica abandonar o descuidar el aprendizaje de los conocimientos esenciales de las disciplinas, las artes, las tecnologías y las humanidades. El Ministerio de Educación nos recomienda tener presente esta importante observación:

“Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos”⁷¹.

Las recientes perspectivas cognitivas han reconciliado las diferencias que se presentaba entre quienes enfatizaban el desarrollo conceptual y quienes lo hacen en el desarrollo de habilidades de pensamiento (la competencia es una de ellas). En los nuevos enfoques se elimina la separación entre contenidos y competencias al suponer que los conceptos, las habilidades y los valores están trabajando continuamente en contextos de razonamiento y de solución de problemas. No hay, por lo tanto, escogencia que realizar entre un énfasis de contenido y un énfasis de habilidades de pensamiento. No es posible lograr profundidad en uno sin ayuda del otro.

El conjunto de conocimientos preexistente al desempeño competente, y que se evidencia en él, suele designarse con el nombre de conocimiento discursivo, declarativo, demostrativo, lógico o proposicional, o también como un “saber qué”. En él se incluye también al conocimiento procedimental o metodológico necesario para resolver problemas y situaciones. Este tipo de conocimiento es denominado también como un “saber hacer” o “saber actuar”. “En el estudio de las habilidades y destrezas se acostumbra honrar una distinción entre el saber cómo o pericia (el conocimiento tácito de cómo ejecutar algo) y el saber qué (el conocimiento metodológico acerca del conjunto físico de técnicas y procedimientos apropiados para la ejecución)”⁷².

Otro aspecto relevante que debe tenerse en cuenta en la construcción y desarrollo de competencias en la Universidad Mariana es la estrecha vinculación de los procesos cognitivos con la formación en valores sociales, humanos, ciudadanos,

71 MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares para el área del lenguaje. Santafé de Bogotá: MEN, 1999, p.34.

72 GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. México: Fondo de Cultura Económica, 1995, p.104

espirituales, trascendentes y, en general, con todo lo axiológico de la vida humana. El saber-ser constituye la tercera gran dimensión integradora de las competencias y se requiere en la construcción de proyectos para convivir en la diferencia, promover el trabajo cooperativo, superar el egoísmo y fomentar un proceso dialógico de convivencia ciudadana para que las personas asuman sus deberes y derechos con responsabilidad, procurando la conformación de una sociedad solidaria, justa y democrática. El saber-ser articula diversos contenidos axiológicos, afectivos y motivacionales, necesarios para la construcción de la identidad personal y el control del proceso emocional y actitudinal.

La construcción de competencias está, por tanto, estrechamente ligada a la afectividad. Ella influye en la estructuración de actitudes positivas o negativas hacia determinadas actividades intelectuales o hacia determinadas áreas del conocimiento. Negar la relación que existe entre lo cognitivo y lo afectivo significa reducir el tratamiento de lo humano a una visión epistemológica de corte mecanicista. Esta visión pobre e incompleta de la realidad está siendo superada por las visiones epistemológicas holísticas, constructivistas y complejas que, en el caso de la cognición, defienden la unidad dialéctica entre lo intelectual y lo emocional. El carácter complejo de la relación del acto cognitivo con la parte motivacional, requiere de una teoría de la complejidad para elaborar un modelo explicativo–interpretativo de las competencias, que dé razón, por ejemplo, del hecho de por qué los educandos construyen actitudes positivas, negativas o neutras hacia ciertas áreas curriculares y, por consiguiente hacia la construcción o desarrollo de ciertas competencias.

En esa dirección, la influencia de lo afectivo y de lo emocional en los procesos cognitivos ha tenido respuestas muy sugestivas en los trabajos de Gardner, Bruner y Maturana. Más recientemente, Goleman ha dado un tratamiento más riguroso al acontecimiento emocional, hasta elevarlo a una línea de investigación que hoy ya es relevante.

En términos generales, estos desarrollos afirman que no es posible aislar la emoción del conocimiento. En el terreno pedagógico, se sugiere que el aprendizaje es más significativo en cuanto más emoción genere, y que un maestro emocionado por su saber y por su enseñar implica un estudiante emocionado por su aprender: “quizá ningún aprendizaje importante esté exento de un nivel de emoción importante y es posible que la emoción sea el sustento esencial del pensamiento,

en tanto se cruzan incesantemente en una reciprocidad que va más allá de la ya cansada y empobrecida racionalidad subyacente a la gran mayoría de las teorías de aprendizaje”⁷³.

Ahora bien, en el campo de las competencias, la opción por la construcción, reconstrucción o desarrollo de unas determinadas competencias es una elección puramente subjetiva y personal que supone el gusto, la inclinación y el enamoramiento por un saber específico, por una determinada actividad o por una particular área de las ciencias, de las humanidades, de las artes, de las tecnologías o de los deportes. Piaget decía que “no existe amor sin conocimiento ni conocimiento sin amor”, y más antiguamente, a esta inclinación afectiva por lo cognitivo, Platón la denominó “la erótica por el saber”.

Expresiones de una actitud motivacional positiva son el interés, el entusiasmo, la constancia y la autonomía. El interés incide en el gusto que se siente al adentrarse en una actividad, y cuando algo se hace con agrado, esa actividad se convierte en lúdica. La emotividad resultante se convierte en una convergencia de motivos e intereses que deriva hacia un aprendizaje autónomo y hacia un estudio más independiente que produce goce y satisfacciones profundas en quien lo realiza.

Al contrario, en los estudiantes que elaboran actitudes negativas hacia una actividad o área de conocimiento, esas actitudes se traducen en apatía, desinterés, desmotivación y rechazo hacia todo aquello que tenga relación con ese saber o actividad. Incluso, ese rechazo llega al extremo del odio: En Francia existe una expresión para designar a una especie de neurosis que se presenta en los estudiantes que tienen aversión por las matemáticas: la “matemafobia”. “El matemafobo no solamente odia las matemáticas, también odia a cualquiera que sustente el título de profesor de matemáticas”⁷⁴.

3.3 Las Competencias son Visualizadas en Desempeños

La parte visible de la competencia está dada por desempeños, actuaciones o ejecuciones. La parte invisible por las estructuras de conocimientos, habilidades y valores; su organización en esquemas de acción y demás operaciones y procesos

73 BARRAGAN, Bernardo. Emoción y cognición: Apuntes para un debate. En: Cuadernos Pedagógicos. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, No. 10. Medellín, 1999, p.55.

74 GOMEZ, Pedro. Profesor: no entiendo. México: Iberoamérica, 2005, p.13.

intelectuales que ocurren al interior del pensamiento. Pero es claro que las competencias en el nivel de desarrollo alcanzado, sólo es visible en las acciones realizadas en un determinado campo social, cognitivo, cultural, tecnológico, estético o deportivo.

Por oposición al modelo mentecentrista, las perspectivas actuales enfatizan en el despliegue de las potencialidades y estructuras cognitivas hacia la actuación en contextos reales. La competencia, en ese sentido, se define como un “saber en”, o “saber situado”, “descentrado”, “desplegado hacia” . . . Es poner en escena todo el potencial de capacidades, conocimientos y motivaciones en la ejecución de una tarea específica. Por esta razón, se propone que en las actividades pedagógicas, junto al “saber qué”, se trabaje otro, mayormente significativo, que es el “saber en”. En otras palabras, se trata de centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asimilación de conceptos, pautas, procedimientos, valores y lenguajes necesarios para entender un amplio rango de situaciones que, probablemente, enfrentarán nuestros educandos en sus futuros contextos académicos, profesionales, ocupacionales o cotidianos.

La distinción entre una parte visible y otra invisible en la competencia, nos remite a la relación entre objetivo, logro e indicador de logro. En este caso, los objetivos o propósitos hacen relación al nivel de desarrollo que en determinadas competencias debe, hipotéticamente, alcanzar el estudiante en las áreas curriculares; se trata de un nivel deseado, esperado o propuesto. En cambio, el logro hace relación al grado de competencia efectivamente alcanzado por el estudiante en un momento de su desarrollo formativo. “Como tal, se encontrará en la interioridad mental, en la conciencia ética o en la dotación neurofisiológica del sujeto de aprendizaje; es la parte invisible de la competencia. Pero si bien los logros no son observables en sí mismos, si lo son sus manifestaciones teóricas, axiológicas o empíricas. Esas manifestaciones perceptibles, captables y observables se constituyen en indicadores de logro”⁷⁵.

En este punto, conviene hacer una importante precisión: la psicología conductista, al hacer énfasis en el diseño de objetivos comportamentales, se interesa por observar y medir únicamente los cambios ocurridos en los desempeños; mientras que la psicología cognitiva y la pedagogía constructivista se interesan por los objetivos que apuntan al desarrollo intelectual, a la construcción de conocimiento

75

GUERRERO T., Luis Alfredo. Sobre logros e indicadores de logros. Pasto: Universidad de Nariño, 2002, p.4.

y a la asimilación significativa de los conceptos disciplinares, y por tanto, a los cambios que deben ocurrir en los procesos internos de pensamiento y en las estructuras cognitivas más que en los desempeños. Estos últimos no son el fin, sino los medios que permiten inferir el nivel de competencia alcanzado o el nivel de construcción significativa de conocimiento.

3.4 Las competencias se Constituyen en un Obligado Horizonte del Trabajo Pedagógico

Por las razones hasta aquí expuestas, un nuevo y obligado referente para el trabajo pedagógico y curricular está dado por la construcción y reconstrucción de competencias. Ellas se constituyen en el horizonte que permite visualizar las unidades de formación de la estructura curricular de la Universidad Mariana. En esa dirección, una tarea importante para la organización del currículo será la identificación y formulación de las competencias, como también de los ejes conceptuales, los enfoques metodológicos, los campos axiológicos y los ambientes de aprendizaje que permitirán la construcción de esas competencias.

Si las competencias se han convertido en el obligado enfoque para la labor pedagógica y curricular de las instituciones de educación superior, cabe preguntarse hasta qué punto ellas tienen la posibilidad de ser enseñadas y aprendidas. En palabras de Rómulo Gallego: “¿cómo es factible delinear una enseñanza en el interior de un proyecto curricular centrado en las competencias, sobre todo cuando existe el interrogante de cómo hacer competente, apto e inteligente al otro?. . . hasta dónde se puede afirmar que la inteligencia, las actitudes y las competencias son enseñables?”⁷⁶.

La respuesta a esos interrogantes depende de la perspectiva epistemológica y pedagógica que se adopte. Si el conocimiento, por ejemplo, es concebido como producto acabado que se puede aprender bajo los criterios de objetividad, exactitud y precisión empiropositivistas, entonces se podría afirmar que la enseñanza de competencias es posible. En este caso, el modelo es bastante sencillo porque se basa en la linealidad transmisionista sustentada en el principio de causalidad: el profesor transmite (causa) informaciones y entrena en habilidades y destrezas mecánicas y repetitivas al alumno, quien memoriza y repite (efecto) las informaciones y los comportamientos enseñados.

76 GALLEGO, R. Op. Cit. p.91.

Pero otra respuesta la encontramos desde la perspectiva hermenéutica de la teoría de la complejidad y del constructivismo epistemológico y didáctico, en las cuales el conocimiento siempre se considera inacabado, imperfecto, relativo y temporal. Por tanto, sus aprendizajes serán construcciones de sentido o interpretaciones aproximadas a la naturaleza de los eventos de la realidad. En este caso, los conocimientos y las competencias no pueden ser transmitidas ya que son construidas o reconstruidas desde las estructuras cognitivas de quien aprende. En este caso, aprender no es repetir información ni entrenarse para el seguimiento al pie de la letra de algoritmos preestablecidos. Se trata de dar paso a la creatividad en la construcción y reconstrucción de nuevos significados idiosincráticos e intersubjetivos. Todo aprendizaje es la construcción de una interpretación y de una visión por parte de los estudiantes.

Y, dado que las capacidades y competencias no pueden ser enseñadas, el acto de la enseñanza debe ser pensado en términos de producción de ambientes de aprendizaje, diseñados desde perspectivas pedagógicas y didácticas que posibiliten experiencias significativas para la construcción y desarrollo de competencias. Dentro de esta concepción no lineal, la enseñanza no es otra cosa que dar oportunidades para que el estudiante llegue a ser lo que él, desde sí, quiere ser.

Otro aspecto a tener en cuenta en el trabajo pedagógico de competencias es el relativo a los contextos. Si la competencia, según el ICFES, es un “saber hacer en contexto”, es necesario precisar los contextos para la pedagogía de las competencias académicas y laborales. El ámbito universitario ofrece un contexto particular para el despliegue de las competencias necesarias para acceder y usar el conocimiento propio de las disciplinas científicas. A partir del reconocimiento del mundo de la educación superior como un contexto diferenciado del mundo cotidiano, se propone dos tipos de contextos para la pedagogía de las competencias en la Universidad Mariana: los contextos disciplinares (o interdisciplinares) y los contextos profesionales.

En el mundo académico y profesional, la competencia está relacionada con la comprensión y dominio de conceptos, habilidades y valores propios de un campo disciplinar específico y a la capacidad de aplicar ese saber a situaciones y problemas del ejercicio profesional. Cada disciplina posee sus propias formas de comprensión y su propia esfera de situaciones problemáticas. Por eso, los marcos conceptuales de las pruebas ECAES establecen para cada programa académico los

diferentes componentes disciplinares y profesionales como los contextos propios para el trabajo curricular por competencias y las formas pedagógicas de evaluarlas.

Y si en las pruebas Ecaes “las competencias se circunscribirán a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares que hacen referencia, por su parte, a un conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada”⁷⁷, los procesos de programación, desarrollo y evaluación curricular deben estar orientados por un modelo pedagógico pertinente al desarrollo de las gramáticas básicas de las disciplinas.

La organización curricular basada en la estructura de las disciplinas pretende acercar las áreas académicas a la estructura, naturaleza y características de las disciplinas especializadas de las cuales aquellas se derivan. El acercamiento se produce involucrando a los estudiantes en una formación que utilice las pocas ideas verdaderamente fundamentales de las disciplinas para la comprensión de un amplio rango de fenómenos y situaciones.

El modelo curricular centrado en la estructura de las disciplinas se basa en la óptica epistemológica que defiende la posibilidad de derivar los conocimientos en forma deductiva a partir de un conjunto pequeño de ideas generales. De acuerdo con este enfoque, desde ciertos conceptos básicos es posible deducir propiedades teóricas y descripciones empíricas sobre el mundo y sobre la forma como éste realmente funciona. Por ejemplo, una ley en la física newtoniana establece que en cualquier interacción de la materia, la masa y la energía se conservan; esta ley proporciona una descripción precisa de las interacciones físicas reales. En matemáticas las ideas fundamentales son aceptadas como axiomas; por ejemplo, en la geometría euclidiana uno de estos axiomas plantea que las líneas paralelas nunca se cruzan. Claro está que estas ideas fundamentales han sido reinterpretadas con base en desarrollos más recientes de la física de Einstein y de las geometrías no euclidianas. Ello, debido a que las disciplinas pasan por cambios conceptuales radicales, llamados por T. Kuhn “revoluciones científicas”. Estos planteamientos epistemológicos han sido adoptados por el constructivismo pedagógico, modelo sobre el cual se basa la propuesta pedagógica de la Universidad Mariana.

77

ICFES. Marcos Teóricos para las pruebas ECAES. Propuesta General. Bogotá. 2002. p. 17.

Este enfoque ha sido sustentado también por Karl Popper, filósofo alemán, vehementemente contestario del positivismo lógico y principal representante del racionalismo crítico, quien elaboró una visión alternativa del conocimiento científico, después de rechazar tanto al racionalismo clásico como al empirismo clásico. Por lo tanto, el enfoque popperiano se convierte en un importante referente epistemológico para el trabajo pedagógico y curricular del modelo adoptado por la Institución.

El enfoque pedagógico propuesto es muy apropiado para organizar el currículo que pretende formar al estudiante en la construcción del conocimiento y en el logro de las competencias propias de cada profesión y de cada uno de los componentes de las mallas curriculares de la Universidad Mariana. Después de comprender la estructura epistemológica, histórica y metodológica de la disciplina o disciplinas propias de una determinada profesión, el educando estará en condiciones de abordar la construcción del conocimiento interdisciplinario. El trabajo interdisciplinario exige el conocimiento previo de las estructuras lógicas y metodológicas que fundamentan y estructuran el saber de cada disciplina.

Por consiguiente, es conveniente incluir, en el modelo pedagógico de nuestra institución unas metodologías que respondan a esa exigencia. Una de ellas es la de trabajar por proyectos. Las programaciones curriculares centradas en proyectos son organizadas alrededor de problemáticas o temáticas, cuya solución o tratamiento exige la planeación, desarrollo y evaluación de diversos tipos de actividades: consultas, documentación, visitas a archivos y museos, salidas de campo, recolección de información, observaciones, entrevistas, encuestas, elaboración de artefactos, redacción y presentación de informes, sistematización de experiencias, realización de talleres, exposiciones y presentaciones, etc. Como se ve, algunas de estas actividades están relacionadas con aquellas requeridas por un trabajo de investigación. Por consiguiente, el trabajo pedagógico y curricular puede orientarse a la iniciación y acercamiento de los estudiantes a los procesos investigativos, es decir, al desarrollo de lo que Bachelard llama el “espíritu científico”.

La interdisciplinariedad puede ser entendida como la “concurrency simultánea o sucesiva de saberes sobre un mismo problema, proyecto o área temática”⁷⁸. Esa concurrency aparece sobre la marcha, es decir, en la etapa de ejecución del pro-

78 YUNIS, Emilio. Citado por LOPEZ, Nelson Ernesto: Retos para la construcción curricular. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996, p.60.

yecto, de acuerdo a las necesidades que vayan apareciendo. Por esta razón, los proyectos no exigen una secuencia temática rígida y difícilmente se desarrollan en los tiempos y horarios que se pueda prever.

Las bases epistemológicas para la pedagogía por proyectos las encontramos en la filosofía pragmática de John Dewey y en la filosofía de la complejidad o de los sistemas dinámicos no lineales que, en contraposición a la visión reduccionista y mecanicista del mundo, proponen una concepción orgánica, holística, interdependiente y multidimensional de la realidad.

3.5 Sobre la Clasificación de las Competencias

Son varias las categorizaciones de las competencias establecidas por los investigadores y autores que han indagado sobre la materia. La más generalizada contempla tres categorías: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas.

Las competencias básicas, también llamadas esenciales, se forjan en los primeros periodos de formación del ser humano, normalmente en los procesos socioeducativos de la familia y de la educación básica escolarizada, aunque se seguirán desarrollando a lo largo de la vida y, por lo tanto, estarán en permanente reconstrucción y mejoramiento. Son la base para la construcción de las competencias profesionales (académicas y laborales) y, el desarrollo de éstas, a su vez, provocan el perfeccionamiento de las competencias básicas. Suponen el desarrollo de estructuras previas o de las llamadas “competencias fundamentales”⁷⁹; la competencia básica de la lectoescritura, por ejemplo, supone el desarrollo previo de procesos mentales, comunicativos sicomotrices y socioafectivos.

Son ejemplos de competencias básicas: la expresión oral, la expresión corporal, la lectoescritura, el pensamiento lógico, el cálculo matemático básico, la interacción socioafectiva y el comportamiento cívico, entre otras. Estas competencias permiten desenvolverse exitosamente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, académica o laboral. En el mundo del trabajo, se pide como requisito necesario para ubicarse o desempeñarse en una determinada ocupación, profesión u oficio.

⁷⁹ Diego Villada Osorio, en su obra ya citada, hace una interesante clasificación de las competencias, así: competencias formativas, competencias cotidianas y competencias productivas. Cada una de ellas las subdivide en dos subgrupos. Las competencias formativas, por ejemplo, las discrimina en competencias fundamentales y competencias básicas, en donde las primeras constituyen la “plataforma estructural” para el funcionamiento de las segundas.

En la educación superior se requieren en la constitución del perfil de ingreso.

Las competencias genéricas, denominadas también intermedias, generativas o generales, están relacionadas con conocimientos, habilidades y actitudes de labores propias de los diferentes campos de producción, tales como la capacidad de trabajar en equipo, saber planificar y tener la habilidad para negociar. Las competencias genéricas se refieren también a las que son comunes a todas las profesiones o a un determinado ámbito de profesiones, por ejemplo, las competencias comunes a un profesional de la salud, de la administración, de la ingeniería o de la educación.

Actualmente se está planteando agrupar las competencias genéricas en competencias instrumentales e interpersonales. Las primeras son conocidas también con los nombres de intelectuales, procedimentales y prácticas, y comprenden habilidades de orden cognoscitivo, metodológico y tecnológico indispensables para la vida académica y laboral; por ejemplo, habilidades analíticas, sistémicas y creativas necesarias para comprender ideas y pensamientos; habilidades para organizar, planificar, emprender, comunicar y tomar decisiones; habilidades para manejar equipos y tecnologías (incluyendo las TIC) y para gestionar la información.

Las competencias interpersonales, ciudadanas o sociales, por su parte, están relacionadas con los procesos de socialización de las personas, la interacción con otros miembros de la comunidad, la aceptación y respeto de las diferencias, de la diversidad, de la pluriculturalidad, de las ideologías, de las creencias y de las costumbres; el manejo de conflictos; la participación en la vida ciudadana y política, el asumir éticamente los deberes y derechos, la participación activa en la problemática social; la búsqueda de soluciones de manera pertinente con el entorno, la flexibilidad y la capacidad de adaptación.

Las competencias específicas o especializadas están asociadas a capacidades, conocimientos, destrezas y valores que tienen relación con aspectos técnicos muy propios de una ocupación u oficio, y que no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales, tales como: la operación de maquinarias especializadas o la formulación de proyectos de infraestructura. También se refieren a las competencias que son propias de una profesión y que le confieren su identidad; por ejemplo, las competencias propias del psicólogo, del comunicador social, del ingeniero ambiental, del contador público, del licenciado en educación o de la enfermera profesional.



Gráfica No. 9. Clasificación de las Competencias

En esta perspectiva la Universidad Mariana, para orientar sus procesos pedagógicos y curriculares, establece una clasificación de las competencias que, en su primer nivel de jerarquía, las tipifica en dos grandes categorías: competencias básicas y competencias profesionales (ver gráfica No. 9).

Las competencias básicas están bifurcadas en competencias comunicativas y otras competencias básicas. Las primeras pretenden reconstruir procesos hermenéuticos, éticos y creadores para continuar el desarrollo de las competencias comunicativas evaluadas por el ICFES: interpretación, argumentación y proposición. Las segundas se ocupan de proseguir el mejoramiento de las competencias lectoescritoras, del pensamiento lógico-matemático, del pensamiento científico básico y del comportamiento ciudadano, entre otras.

Las competencias profesionales apuntan a la formación humana, académica y productiva del estudiante mariano, y se subdividen en competencias transver-

sales, académicas y laborales. Cada uno de los dos últimos grupos comprenden competencias genéricas y específicas.

Las competencias transversales son comunes a la formación de todos los futuros profesionales de la Universidad Mariana y están referidas a las seis subáreas que conforman el área curricular de formación institucional, a saber: competencias referidas a la formación humano-cristiana, competencias relacionadas con el dominio de una segunda lengua, competencias relativas al desarrollo del espíritu científico e investigativo, competencias referidas al manejo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, competencias para el emprendimiento y competencias relacionadas con la cultura física y el desarrollo volitivo.

Las competencias académicas conforman el segundo subgrupo de las competencias profesionales y están referidas a la formación en los aspectos cognitivos, intelectuales, metodológicos y actitudinales de orden superior propios de toda carrera profesional y los propios de cada una de ellas. Los aspectos comunes a toda carrera conforman las competencias académicas genéricas y, los aspectos particulares de cada una de las profesiones o disciplinas, conforman las competencias académicas específicas. Las competencias académicas trabajan con la construcción, reconstrucción, investigación y producción del conocimiento (no sólo del científico, sino también del popular, cotidiano, intuitivo y empírico), y por esta vía, superan, transforman, reconstruyen e integran las competencias básicas y transversales en estructuras conceptuales, procedimentales y axiológicas de orden superior.

Las competencias académicas genéricas se manifiestan en desempeños tales como: explicación de los principios y fundamentos del conocimiento disciplinar, integración sistémica e interdisciplinaria de conceptos, métodos y valores, elaboraciones transdisciplinarias, interpretación hermenéutica de textos científicos y técnicos, realización de trabajos de investigación, elaboración de ensayos, informes, síntesis conceptuales y argumentativas, reorganización de los apuntes de clase, redacción de trabajos científicos, producción de artículos para revistas indexadas, propuestas para intervenir la problemática natural y social, etc.

El tercer subgrupo de las competencias profesionales lo constituye el de las competencias laborales conformadas por las capacidades, conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desempeñarse exitosamente en las actividades de una

determinada función laboral, según estándares definidos por el sector productivo.

Las competencias laborales se han convertido en centro de atención en las políticas educativas del estado colombiano y, junto a la promoción del bilingüismo y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, han sido adoptadas como estrategias transversales de los planes de desarrollo educativo de todos los niveles de formación, incluido el de la educación superior. Por eso es importante para la Universidad Mariana incluir en sus proyectos pedagógicos y curriculares la formación en competencias laborales. Nuestros educandos necesitan herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desempeñarse con éxito en su quehacer laboral y una propuesta pedagógica que los prepare para enfrentar el desafío de ser productivos.

Las competencias laborales están clasificadas en generales y específicas. Las primeras son aquellas que se aplican a cualquier clase de trabajo y sector económico, mientras que las específicas están relacionadas con el saber propio de una profesión u oficio. Las competencias laborales generales, según la clasificación del Ministerio de Educación Nacional, son de seis clases: intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, tecnológicas y del emprendimiento.

Corresponderá a cada programa académico definir las correspondientes competencias académicas y laborales de carácter específico. En cuanto a las competencias genéricas, tanto académicas como laborales, un importante referente para identificarlas e incorporarlas al currículo institucional, lo constituye el proyecto Tuning inicialmente trabajado en Europa y posteriormente desarrollado en América Latina. En Colombia este proyecto se trabaja sobre cuatro ejes: competencias profesionales, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y formación para la investigación y el desarrollo.

Las siguientes son algunas de las competencias genéricas identificadas en el proyecto Tuning para América Latina y Colombia: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para organizar y planificar el tiempo, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de investigación, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad para buscar, procesar y analizar información, habilidades interpersonales, capacidad para motivar y conducir a metas comunes, compromiso

con la preservación del medio ambiente, habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidad para trabajar en forma autónoma, capacidad para formular y gestionar proyectos, y compromiso ético.

Finalmente, es importante, en la educación superior, distinguir las competencias profesionales, que son aquellas que se adquiere en la práctica profesional, de las “competencias de egreso”, que se construye durante los estudios en las aulas universitarias, y son la base para elaborar el perfil de egreso de los programas académicos.

Esperamos que los criterios aquí expuestos contribuyan a apoyar las prácticas pedagógicas que adelantan nuestros colegas en la Universidad, en desarrollo de los procesos de construcción y reconstrucción significativa de los conocimientos y del logro de competencias para hacer realidad el propósito misional de formar “profesionales humana y académicamente competentes”.

Bibliografía

BOGOYA MALDONADO, D. y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.

BUSTAMANTE ZAMUDIO G. y otros. El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar. Bogotá: 2002.

BRUNER, Jerome. Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva, Madrid: Alianza, 1991.

DE ZUBIRÍA, Miguel. La afectividad humana. Bogotá: Fipc, 2007.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación Pedagógica y cognición. Bogotá. McGraw – Hill, 1999.

GALLEGOS, Rómulo. Competencias Cognoscitivas, Bogotá: Magisterio, 1999.

GARDNER, Howard. Estructura de la mente. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

HERNÁNDEZ, C.A., ROCHA, A. y VERANO, I. Exámenes de Estado: Una propuesta de Evaluación por Competencias. Bogotá: ICFES, 1998.

MALDONADO M. A., Competencias método y genealogía. Bogotá: Ecoe ediciones. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política Pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de estudio. Bogotá. MEN, 2007.

MISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO. Colombia: Al filo de la oportunidad. Colciencias, 1994.

MONTENEGRO I. A., Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Bogotá: Magisterio. 2003.

PERKINS, David y otros. Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1994.

POPPER, Karl. El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones. Buenos Aires: Paidós, 1967.

POSNER, George. Análisis de Currículo. Bogotá: McGraw – Hill, 1998

CARRERA BARNES, J., y otros. Propuestas para el cambio docente en la Universidad. Barcelona: Octaedro ediciones, 2007.

RESNICK, L.B. y KOPFER, L.E. Estrategias para el desarrollo del currículo. Buenos Aires: Aique, 2000.

ROMAN , M. y DIEZ, E. Inteligencia y Potencial de aprendizaje. Madrid: Cincel, 1988.

ROJAS MARÍN, A., Formación por competencias. En: Currículo universitario basado en competencias. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2006.

TORRES CARDENAS E. y otros. El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar. Bogotá: Alejandría Libros, 2001.

TOBÓN T., Sergio. Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe ediciones, 2005.

TOBÓN T., Sergio. Competencias en la educación superior. Bogotá. Ecoe ediciones, 2006.

TOBÓN, S., RIAL, A., CARRETERO, M. A. y GARCÍA J. A. Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio. 2006.

TORRADO, María Cristina. De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias. Bogotá: ICFES, 1998

VATTIMO, Gianni. Ética de la interpretación. Barcelona. Paidós, 1991

VILLADA OSORIO, Diego. Competencias. Manizales: Sintagma Editorial, 2007.

CAPÍTULO 4.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO⁸⁰

“ Si el franciscanismo es vida que aspira a la plenitud, siempre son posibles en él nuevos planteamientos, nuevas preguntas y nuevas respuestas.”

J. Antonio Merino

MAG. OSCAR VALVERDE RIASCOS

El currículo en la universidad Mariana se interrelaciona con los referentes teóricos y conceptuales de la formación humana y cristiana, de los procesos de aprendizaje, de la formación basada en el logro de competencias, descritos anteriormente, y se soporta en los principios básicos definidos en el Proyecto Educativo Institucional.

Del Proyecto Educativo Institucional, el currículo retoma los principios básicos que enfatizan una “nueva visión de la docencia que supone una educación problematizadora”⁸¹, unos criterios generales de pedagogía y una concepción de la pedagogía, entendida como una disciplina socio-humanista y un saber reflexivo del educador, cuyo objeto es la comprensión de la práctica o de la serie de interacciones que se suscita en el fenómeno de enseñar y aprender, su naturaleza y los fines de la actuación educativa. Por tanto, es “válido pensar que la pedagogía responda a interrogantes fundamentales como ¿a qué tipo de persona se quiere ayudar a formar?, ¿qué tipo de sociedad se busca conformar o transformar?, ¿cuáles son los saberes pertinentes en el momento actual y en el futuro?, ¿cuál es la concepción acerca del conocimiento?, ¿cuáles son las estrategias más acertadas para que el ser humano aprenda?, ¿cuál es el rol del profesor y cuál el del

⁸⁰ Magíster Oscar Valverde Riascos. Maestro Bachiller. Normal Nacional Pasto. Economista. Licenciado en Educación Básica con énfasis en matemáticas. Especialista en Computación para la docencia. Magíster en Educación con énfasis en docencia universitaria. Candidato a Doctor de la Universidad de Valencia-España. Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana. Pasto.

⁸¹ PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL PARA LA PAZ. Pasto. Universidad Mariana, 1998. p. 30

estudiante?, ¿qué se entiende por universidad?”⁸². Interrogantes que son analizados, reflexionados y reconocidos en el contexto de la gestión curricular.

En esa misma dirección y como un principio sustancial, se apropia de los criterios tipificados para la gestión curricular, la programación y el desarrollo de los currículos en la universidad. Criterios de gestión curricular, orientados por el carácter totalizador del currículo integrado, que enfatiza en problemas y proyectos, en principios o estructuras de disciplinas y en el establecimiento de síntesis ordenadoras de la realidad⁸³.

Esto de alguna manera se explica, porque la universidad comprende al programa académico como una organización institucional y al currículo como “la concreción de fines y metas educativas, y del Proyecto Educativo Universitario, en una propuesta formativa para los educandos”⁸⁴. De esta manera, el currículo de los programas académicos está configurando a partir de los referentes, los componentes del diseño y desarrollo curricular y las acciones e interacciones de los actores y las unidades académico-administrativas.

4.1 De los Referentes

Los referentes constituyen las concepciones y posturas, la organización, el análisis de contexto general, los aspectos de fundamentación teórica, práctica y metodológica de un programa académico.

Las concepciones acerca de los programas son, por lo general, extensas y diferentes. Alrededor de las concepciones hay diferentes posturas. Las más comunes tienden a identificar al programa con las nociones de plan de estudios o de currículo. De acuerdo con los especialistas (Díaz Barriga, Stenhouse (1997)), entre otros, un programa puede asimilarse a un instrumento de formación. También se considera que es una organización institucional que tiene por objeto ofrecer un proceso educativo capaz de formar profesionales en un área de conocimiento específica. La organización de un programa incluiría personal académico, infraestructura, objetivos y planes de trabajo académico, procedimientos de trabajo

82 ENCICLOPEDIA ARTE Y CIENCIA PARA ENSEÑAR Y EDUCAR. Tomo I. Colombia: San Martín y Domínguez Editores, S.C., 2004. ISBN 958-8230-60-8

83 PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL PARA LA PAZ. Pasto. Universidad Mariana, 1998. p. 33

84 REGLAMENTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD MARIANA. San Juan de Pasto. 2006. p.40

y sistemas de apoyo⁸⁵. Asimismo se piensa que el currículo de un programa se puede describir como un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones, con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciudadanas solidarios, responsables y democráticos⁸⁶.

Desde estas concepciones de currículo, la universidad Mariana asume al programa académico como “una organización institucional que ofrece un proceso educativo capaz de formar personas, ciudadanos y profesionales en una área específica del conocimiento, o en el perfeccionamiento del mismo, conducente a la obtención de un título universitario o un certificado de estudios”⁸⁷. Programa académico que para su diseño y construcción retoma los referentes que identifican claramente las condiciones curriculares que desde el contexto general y específico en el que opera un programa, el conocimiento universal y el área del conocimiento y las finalidades de Educación Superior, inciden en la calidad y la pertinencia de los procesos formativos⁸⁸.

Para el análisis de contexto general y específico se define los problemas y necesidades de la región y del país a la luz de la misión y visión institucional; la fundamentación referida a su campo de conocimiento, campo de la formación y campo de desempeño profesional, precisando un enfoque curricular, un objeto de estudio, unos propósitos de formación y un perfil de egreso. El Perfil de egreso, descansa en un cuerpo de conocimientos especializados y en patrones de intervención práctica, que articulan lo ético y lo praxiológico, “ya que son componentes estructurales de la identidad profesional, que dan sentido de pertenencia a un profesional”⁸⁹.

A partir del análisis de contexto, mediante la revisión del estado del arte o del estudio de factibilidad o del análisis de oportunidades en el área de formación y de la profesión, se configura la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa, abordando el objeto de estudio, el método, el campo de conocimiento, el campo del ejercicio profesional y el campo de la formación profesional (ver

85 INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá. D.C. Colombia: ICFES, 2001. p. 56

86 TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Morata.1994. p. 97

87 REGLAMENTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD MARIANA. San Juan de Pasto. 2006. p.61

88 INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá. D.C. Colombia: Icfes, 2001. p. 46

89 Ibid., p.30

gráfico No. 10). A continuación se describe cada uno de ellos⁹⁰:

- El objeto de estudio hace parte del mundo real, que expresa un grupo de problemas y requiere de un tipo específico de profesional para que pueda resolverlos.
- Los métodos propios se constituyen en la manera de abordar el objeto de estudio para proponer soluciones y aplicaciones. Estos métodos se derivan de las ciencias y responden a la naturaleza de la profesión.
- El campo de conocimiento se constituye en la especificidad de cada programa y garantiza idoneidad al profesional. Este campo se conforma desde el objeto de estudio, el núcleo o saber fundante propio de cada profesión y los aportes que las diferentes disciplinas hacen a la formación profesional.
- El campo del ejercicio profesional posee una lógica interna y se refiere al ámbito de saberes y prácticas que éste delimita y a los tipos de competencias necesarias para abordar la problemática de la realidad que requiere ser intervenida por el profesional formado en un determinado programa. Este campo es complejo, ya que implica una gran diversidad de contextos de desempeño, por ello se apoya en estudios sociológicos sobre los modos de conocimiento y acción de la profesión y su relación con otras profesiones.
- El campo de formación, es el espacio de formación integral y universal, en un marco pedagógico y didáctico, en el que se realiza una selección cuidadosa de escenarios de aprendizaje, metodologías, medios y sistemas de evaluación que permiten desarrollar las competencias y habilidades indispensables para que un profesional pueda resolver problemas sociales específicos.

Acorde con la fundamentación teórica, conceptual y metodológica, se apropia el enfoque curricular por procesos, cognitivo y social, soportado en una teoría curricular práctica, caracterizada por la interpretación de las interacciones que se originan en el aula y ajustado a un modelo humanista, personalista o interpretativo, cuya figura clave es el pensamiento del profesor, por el cual ha de pasar el proceso de formación, en relación con el proceso del educando a quien aquel, ciertamente, tiene en cuenta⁹¹.

90 VALVERDE RIASCOS, Oscar O. coautor de los lineamientos Institucionales. Publicaciones Ciumar. Pasto, 2003. p. 32
91 RODRIGUEZ ROJO, Martín. Hacia una didáctica crítica. Editorial la Muralla, S. A., 1997. p. 145.

Este enfoque orienta los principios, los propósitos y procesos para la formación integral, el objeto de estudio de las diversas corrientes disciplinares e interdisciplinares y los demás elementos necesarios para la formación de los educandos, que dan respuestas a las necesidades del contexto y entorno socio-cultural y económico. En este sentido, la malla curricular de los planes de estudio se soporta en una estructura curricular integral, interdisciplinaria y flexible que se implementa, se evalúa, se reajusta, se reconstruye, se autoevalúa y autorregula para asegurar y fomentar su calidad.

4.2 De los Componentes del Diseño y Desarrollo Curricular

Los componentes curriculares son entendidos como los elementos estructurales para la creación y el desarrollo de un programa académico. Lo conforman los actores, las unidades académico-administrativas, la organización y estructura del programa, y los recursos físicos y financieros⁹². En el caso de la universidad Mariana los programas de formación profesional o disciplinar están organizados en dos componentes: el primero, referido a los principios básicos para la apertura educativa y, el segundo, la estructura básica del plan de estudios.

4.2.1 Apertura Educativa⁹³.

Se entiende como los principios básicos que orientan la elaboración e implementación de los contenidos curriculares. Implica obligatoriamente 'Apertura' en los métodos y criterios de "enseñanza/aprendizaje", 'Apertura' en la administración del currículo, 'Apertura' en las condiciones de ingreso y 'Apertura' en las ideas. El camino hacia la Apertura Curricular en los procesos académicos de la Universidad Mariana está fundamentado en los siguientes principios básicos:

- Flexibilidad. Entendida como "la generación e interdependencia entre sus funciones y las necesidades de la sociedad, entre los procesos académicos y curriculares; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje, la ampliación y diversificación de ofertas, la democratización de las oportunidades de acceso

92 INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá. D.C. Colombia: Icfes, 2001. p. 47

93 VALVERDE RIASCOS, Oscar O. coautor de los Lineamientos Institucionales. Publicaciones Ciumar. Pasto, 2003. p. 30

y de rutas de formación”⁹⁴. Es decir, la posibilidad que tienen los estudiantes de optar por un énfasis en su carrera, una múltiple presencia de oportunidades, ofertas, demandas, procesos, métodos, tiempo y espacios académicos y gestiones administrativas.

- Contextualización. Entendida como la necesidad de ubicar el proceso curricular en términos de su pertinencia y pertenencia. Es pertinente cuando es apropiado para satisfacer los intereses, expectativas y necesidades individuales, colectivas e institucionales, en la región y el país; y tiene pertenencia cuando implica tomar parte en los procesos de desarrollo institucional, más que formar parte de ellos.

- Integralidad e interdisciplinariedad. Es la forma de armonizar los diferentes componentes del currículo de manera integral, interdisciplinaria, secuencial, procesual y dinámica, para lograr la recreación y producción del conocimiento, la formación de la persona y la proyección de la universidad en la sociedad.

- Orientación. Entendida como la capacidad de dirigir los procesos curriculares, de tal manera que se forme para el “aprender a aprender” y se traduzca en hechos de vida para lograr la misión de la universidad.

- Internacionalización. Se entiende como la posibilidad de ofrecer servicios educativos que generen movilidad de la comunidad académica con intercambios y homologaciones de títulos y certificaciones académicas.

Principios de la apertura educativa que establecen las relaciones con los componentes del proceso académico y que deben adecuarse a los nuevos paradigmas de aprendizaje y a la modernización de la Educación Superior, favoreciendo la consolidación, transformación y organización de la información, la redefinición de los métodos, las técnicas y los procedimientos para la autoformación, el aprendizaje autónomo, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

4.2.2 Estructura Básica del Plan de Estudios

El plan de estudios es una propuesta participativa que busca relacionar problemas, contenidos de aprendizaje, metodologías, actividades, recursos y criterios

94 Documento Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Serie Calidad de la Educación Superior No.2 ICFES. MARIO DIAZ.2002.

de evaluación, dándole dinamicidad a las estructuras curriculares, al proyecto educativo institucional y al modelo pedagógico institucional. Para la organización de los conocimientos, prácticas y valores, se adopta un sistema de créditos académicos, es decir, la agrupación de elementos y relaciones que guía la estructura de los planes de estudio, de las normas académicas, administrativas y financieras, que regulan el tránsito de los educandos por los programas académicos.

Por tanto, la estructura básica del plan de estudios está definida por áreas, sub-áreas, módulos integrales e integradores y espacios académicos que articulan un cuerpo de conocimientos especializados, prácticas, competencias y un importante elemento ético, la deontología profesional (ver fig. No.1) y el crédito académico. Dicha estructura del plan de estudios se describe a continuación.

4.2.2.1 Áreas

Son ejes curriculares básicos y fundamentales, que expresados en un conjunto de sub-áreas que integran las ciencias y disciplinas del saber humano, comparten un enfoque o perspectiva de abordaje, con propósitos comunes de formación y reconocidos por una comunidad académica.

El plan de estudios de los programas académico-profesionales o disciplinares consta de tres áreas:

- a) Área de Formación Institucional: comprende los conocimientos, saberes, competencias, habilidades y destrezas comunes a todos los programas y que el educando cursará en forma obligatoria en la universidad. En esta área se establece los espacios académicos deseables y probables que le dan identidad institucional a un programa.
- b) Área de Formación Disciplinar, científica y metodológica: comprende los conocimientos, saberes, competencias, habilidades y destrezas, aglutinados alrededor de una disciplina afín o complementaria a la del programa académico profesional o disciplinar.
- c) Área de Formación Profesional específica: comprende los conocimientos, saberes, competencias, habilidades y destrezas que constituyen el cuerpo central de una profesión y son específicos para un programa académico.

Estas áreas están interrelacionadas con las sub-áreas que le son propias de la formación de la profesión o disciplina y se aglutinan en módulos integrales e integradores desarrollados a través de espacios académicos.

4.2.2.2 Sub-Áreas

Son componentes estructurales que se desprenden de las áreas de formación institucional, disciplinar, científica, metodológica y profesional. Responden a las inclinaciones de formación del estudiante y aborda problemas y temas propios de su futura profesión o disciplina con profundidad y especificidad.

Las sub-áreas poseen un componente obligatorio y flexible. Para el componente obligatorio, del total de créditos, aproximadamente, el 80% son créditos obligatorios y, para el componente flexible, el 20% son créditos electivos. Ellas corresponden a los componentes básicos definidos por cada comunidad académica.

4.2.2.3 Módulo Integral e Integrador

Es el conjunto de macro-problemas o problemas del campo de la disciplina, de la formación y de la profesión que, en relación con el objeto de estudio, dan origen al programa académico, permitiendo la indagación, integración y la relación interdisciplinaria de los conocimientos, los saberes y las competencias a desarrollar.

4.2.2.4 Espacio Académico

Es la unidad mínima de organización curricular que cursará el educando de un programa académico para el logro de los propósitos de formación profesional o disciplinar.

4.2.2.5 Crédito Académico

Para la distribución del tiempo en cada espacio académico se acoge el crédito académico como “el tiempo estimado de la actividad académica del estudiante

en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle⁹⁵”.

Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante. Incluye el tiempo dedicado a exámenes y pruebas parciales pero no toma en cuenta el tiempo dedicado a la evaluación final.

Los programas académicos en su plan de estudios adoptan los créditos académicos electivos y obligatorios, a saber:

- **Obligatorios:** Son aquellos que los educandos deben tomar porque son considerados de formación indispensable y necesaria en su campo profesional. Estos créditos pueden ser homologados en otras instituciones de educación superior del país o del mundo. Son incluidos en todas las áreas de formación.
- **Electivos:** Aquellos que, de una gama de ofertas, el educando selecciona de acuerdo con sus expectativas, valores e intereses. Los créditos electivos son de profundización, de opción complementaria y de electivas generales.
- **Profundización:** Conjunto de experiencias y actividades académicas de enseñanza/aprendizaje especializados que favorecen la apropiación y aplicación de conocimientos en un programa académico. Cada línea de profundización debe constituir, al menos, el 10% del total de los créditos académicos.
- **Opción Complementaria:** Conjunto de experiencias y actividades de enseñanza/aprendizaje de otra área del conocimiento diferente al del programa, que favorece la apropiación y la aplicación de saberes.

Cada crédito de opción complementaria constituye, al menos, el 10% del total de los créditos académicos.

- **Electivas Generales:** Son actividades académicas de libre elección que responden a intereses particulares de los educandos, a actualización permanente de la profesión o disciplina y que podrán efectuarse o complementarse a través de modalidades abiertas. La modalidad abierta es una opción del educando para cursar créditos electivos por la asistencia a eventos internos o externos a la institución, previa autorización del Consejo de Facultad.

95

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. art. 18.

Las electivas generales constituyen alrededor de , al menos, el 10% del total de los créditos académicos de los planes de estudio.

En consecuencia, un programa académico es el resultado de la selección, organización y distribución de los conocimientos, prácticas, experiencias y valores aceptados como legítimos y esenciales para la formación integral. Cada programa académico incluirá los componentes de Ley, de reglamentación o disposición directiva que se haya dispuesto en su momento, por el Ministerio de Educación Nacional o la Institución.

Para complementar la estructuración de un programa académico tendrá en cuenta las acciones e interacciones de los actores y las unidades académico-administrativas.

4.3 De las Acciones e Interacciones de los Actores y las Unidades

Definidas como las realizaciones concretas de los actores y las unidades académicas y administrativas para la organización y desarrollo de un programa, mediante la utilización de unos recursos y de conformidad con los contenidos curriculares seleccionados. Interacciones configuradas por la programación de aula, las prácticas de gestión y las prácticas de bienestar.

4.3.1 Programación de Aula

La programación es la sistematización del trabajo académico en el proceso de enseñanza/aprendizaje, relacionando el trabajo del módulo y del espacio académico en el contexto del aula. Lo fundamental de la programación son los educandos, para ello, los educadores programarán mediante equipos constituidos por módulos, integrando los espacios académicos, revisando la pertinencia en la secuencia de los macro-problemas, competencias, contenidos de aprendizaje y la evaluación del proceso de aprendizaje. Evaluación que tendrá en cuenta la función social y pedagógica para su actualización y mejoramiento permanente.

De acuerdo con el trabajo desarrollado por los equipos de profesores, se dispondrá de la programación de aula, es decir, la unidad de trabajo relativa a un proceso

completo de enseñanza/aprendizaje, que no tiene duración temporal fija, y en la cual se precisa, la identificación, las metas de formación o los propósitos de formación, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la relación educando-educador, las estrategias pedagógico-didácticas y la evaluación, explicitadas en un programa analítico, período tras período académico, para evidenciar el trabajo en el aula. El programa analítico será sometido a seguimiento y evaluación por los comités curriculares, de investigación y de proyección social, para determinar las acciones de mejoramiento y de desarrollo permanente.

4.3.1.1 Las Metas de la Formación o los Propósitos Educativos

La misión obligada de la universidad Católica es la formación integral, concepción que se ha ido construyendo colectivamente con la comunidad educativa de la institución. En su significado, la formación integral se entiende como “una forma de educar, mediante la cual se fomenta el proceso de socialización del educando, se afina su sensibilidad, se desarrolla sus capacidades, habilidades y dominio de interacciones, abriendo su espíritu al pensamiento crítico y a su crecimiento moral”⁹⁶. De esta concepción adoptada se hace necesario extraer los componentes básicos e indispensables para la definición de metas de la formación o propósitos de formación a definir en cada uno de los programas académicos de la institución.

Por ello, los propósitos formativos que emergen y que se hace necesario unificar, integrar y articular, están referidos a la comunicación, los saberes, las competencias, los conocimientos que posibilitan un aprendizaje significativo y que abren horizontes al “aprender a aprender, aprender a crear, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer”, en sus diferentes niveles de formación, la educación para el trabajo y desarrollo humano, la formación técnico profesional, tecnológica y universitaria, en su modalidad presencial, abierta, a distancia o virtual. Desde esta perspectiva de la formación, el aprendizaje significativo es la meta del proceso de enseñanza, dado que los conocimientos previos en virtud de los materiales de conocimiento puestos en juego por los educadores, generan nuevos significados y sentidos a la reflexión del objeto de estudio de las disciplinas o profesiones, vinculándose de manera concreta, clara y estable a innovaciones tecnológicas y productivas. El aprendizaje significativo, se convierte en un proceso de formación que establece relaciones coherentes, emprendedoras y transformadoras entre la

oferta educativa institucional, las expectativas e intereses de los educandos y las necesidades del contexto local, regional, nacional e internacional.

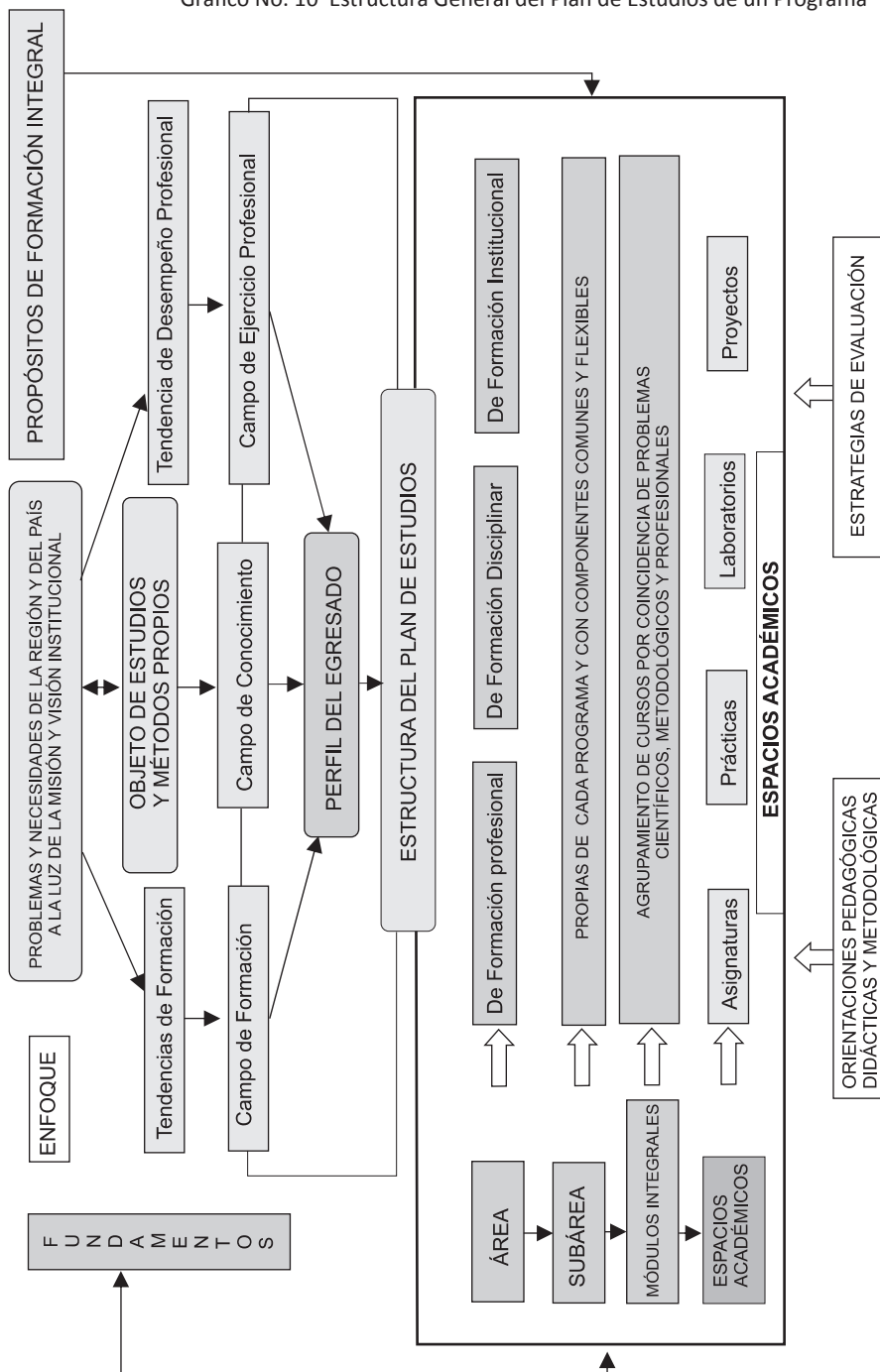
En el diario vivir del ser universitario, desde esta configuración de la enseñanza centrada en el aprendizaje significativo el nuevo rol del educador profesional cambia, posibilitando ser “compañero de viaje” y “facilitador de ambientes de aprendizaje” en el proceso formativo, “mediador” y “socio” en la creación y construcción de conocimiento, donde se perciba el avance de las competencias de los educandos y cuyas vivencias y contenidos movilicen el desarrollo de actitudes, aptitudes, saberes con un gran sentido de responsabilidad y sensibilidad social.

4.3.1.2 Selección y Organización de los Contenidos

La selección y organización de los contenidos del plan de estudios se diseña a partir de una estructura conceptual curricular, soportada en teorías y modelos contemporáneos de carácter práctico y humanista, caracterizados por la comprensión, interpretación e interacción del conocimiento y un método de interestructuración que favorezca el diálogo de saberes, la construcción de conocimientos y el desarrollo de las competencias básicas genéricas y específicas. Dicha estructura conceptual curricular se materializa a partir del espacio académico que se organiza con créditos académicos, con prerequisites, lineales y recurrentes, y por períodos académicos.

El espacio académico se convierte en la unidad básica a cursar por el educando. El crédito académico en la unidad de trabajo académico del estudiante, distribuido en trabajo académico presencial e independiente. El pre-requisito, entendido como la condición para cursar espacios académicos que requieren aprobación previa de otros. Los pre-requisitos pueden ser lineales o recurrentes. Lineales cuando la condición es básica, necesaria y exigible para cursar espacios académicos que requieren de la aprobación previa de otros; y recurrentes cuando la condición es básica, no necesaria, ni exigible para cursar espacios académicos que corresponden a una misma línea de formación. Elementos que se evidencia y se materializa en un período académico, es decir, en un espacio de tiempo progresivo en el que se desarrolla la propuesta formativa.

Gráfico No. 10 Estructura General del Plan de Estudios de un Programa



El conjunto de espacios académicos está dispuesto en un módulo integral e integrador de orden disciplinar e interdisciplinar, recurriendo a identificar los macro problemas del conocimiento y el campo de desempeño profesional. Los espacios académicos y módulos están aglutinados en sub-áreas o componentes propios definidos por las disciplinas, que a su vez se integran e interrelacionan en el área de formación institucional, en el área disciplinar, científico-metodológica y en el área profesional específica.

4.3.1.3 La Relación Educador –Educando.

Para garantizar la praxis del modelo pedagógico con enfoque constructivista y evitar que su formulación sea un recetario más de requisitos para los diversos procesos académicos, es necesario precisar aspectos relacionados con el proceso de “enseñanza-aprendizaje-evaluación” y la relación que prima con el educando y el educador, ya que éstos son el “núcleo fundamental de la vida universitaria” y de la práctica educativa.

La práctica educativa del educador profesional se convierte en un hecho, cuando él desde su realidad educativa, la reflexiona y hace que suscite una transformación en su pensamiento disciplinar y pedagógico. Esta reflexión de su quehacer, propio de la teoría curricular práctica y sustento del enfoque curricular por procesos cognitivo y social. Enfoque curricular que se caracteriza por la interpretación de las interacciones originadas en el aula, propias a un modelo humanista, personalista o interpretativo, cuya figura clave es el “pensamiento del profesor”.

Por ello, el proceso pedagógico debe dejar de reducirse sólo a procedimientos técnicos aislados y dedicarse a ser coherente y pertinente con el tópico o problema de conocimiento tratado, y apoyarse en una didáctica que utilice didácticas cooperativas, materiales de aprendizaje diseñados por los educadores, dinámicas de grupo, juegos y creación de modelos didácticos, propios a cada disciplina que fortalezcan la interacción del educando y del educador. Interacción que se facilita, evidenciando lo aprendido en la actualización pedagógica y didáctica, con el uso de nuevas metodologías y uso de aprendizajes significativos, atendiendo a expectativas, intereses, ideas y conocimientos de los educandos y requerimientos del contexto social en el que se desenvuelven, de manera que posibilite un desarrollo armónico integral en lo cognitivo, afectivo y social.

Formas de interacción del educando y el educador que son posibles por el trabajo presencial-dirigido y el trabajo independiente; con asesoría y acompañamiento en la indagación, el razonamiento y el debate. Estas formas de interacción adquieren un valor agregado en el escenario de actuación descrito en la Ley 1188/2008, en el Decreto 2566/2003, en el Decreto 1001/2006 y en los lineamientos institucionales acordados.

En esos lineamientos, entre otros, se considera el diseño de competencias, la organización de las actividades por créditos académicos, la coherencia con la misión, el PEI y el modelo pedagógico de la Universidad Mariana, el ordenamiento flexible e integral de los elementos constitutivos y la introducción de espacios académicos electivos, la inclusión de proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de mediaciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo y autónomo de los educandos.

Adoptar el sistema de créditos favorece el trabajo académico del educando mediante actividades formativas presenciales y actividades de estudio independiente; el diseño de ambientes de aprendizaje, donde el educando logre los propósitos de formación y el desarrollo de las competencias básicas, genéricas y específicas, y el aprendizaje autónomo y espíritu crítico.

El aprendizaje autónomo y formación del espíritu crítico requiere del trabajo académico presencial e independiente. Para lo presencial, las actividades formativas, entre otras, son:

- Exposición dinámica del tema.
- Disertación o explicación del método, técnica, proceso, procedimiento y plan.
- Facilitar actividades formativas presenciales en sesión de trabajo en el aula, laboratorio, campo, taller, consultorio, biblioteca, entre otros.
- Asesoría o tutoría directa.
- Seguimiento a las actividades de formación independiente.
- Elaboración y desarrollo de pruebas para evaluaciones parciales y finales.

Y para las actividades de trabajo independiente, entre otras, son:

- Estudio de caso.
- Resolución de problemas.
- Consulta, investigación, experimentación, recopilación y organización de in-

formación.

- Sistematización de experiencias.
- Diseño, ejecución y desarrollo de modelos físicos o proyectos.
- Elaboración de informes y representaciones de conocimiento.
- Lecturas, reseña de textos, análisis de videos, películas y documentales.
- Prácticas de entrenamiento.
- Prácticas sociales y empresariales.
- Asistencia a eventos de interés social, académicos y científicos relacionados con el área de conocimiento.

4.3.1.4 La Evaluación

El proceso de evaluación, entendido como una estrategia pedagógica, posibilita una tarea de acompañamiento, orientación, comprensión, verificación y mejoramiento de lo establecido en la propuesta formativa. Para la comprensión de la evaluación, es necesario describir las características de la evaluación en procesos de aprendizaje, la evaluación curricular y la evaluación del desempeño de los educadores.

4.3.1.4.1 De la Evaluación en Procesos de Aprendizaje

En el contexto de una propuesta formativa universitaria, la evaluación en procesos de aprendizaje se caracteriza por una perspectiva formativa, continua, procesual, integral y criterial, teniendo como referencia el perfil de egreso que se plantea para la formación, el aprendizaje significativo, el grado del logro de las competencias, la tarea/actividad, los niveles de socialización y el reconocimiento de sí mismo.

4.3.1.4.1.1 De las Características

Formativa: porque tiene por finalidad conocer logros y dificultades de los educandos en el proceso educativo y utilizar los resultados a fin de retroalimentarlos.

Continua: porque su acción se extiende sin interrupción a lo largo de todo el proceso educativo.

Integral: porque considera todos los elementos, métodos y enfoques de los diferentes componentes del sistema educativo.

Procesual o de procesos: porque optimiza los factores que intervienen en el desarrollo cotidiano de la acción, la tarea desarrollada en el trabajo académico, eficacia en la información y comunicación en las interacciones desarrolladas.

Criterial: porque interesa, a partir de una serie de criterios establecer el nivel de dominio de un conjunto de habilidades de aprendizaje que le han sido propuestos, independientemente los unos de los otros.

4.3.1.4.1.2 Del Objeto de la Evaluación

La evaluación, empiezo por decir, es señalar el valor de una cosa, de algo. La evaluación se confunde con la medición o la simple apreciación. Las antiguas comprobaciones y exámenes no han sido más que una medición de cuánto sabían sobre un tema particular y concreto. Es que la evaluación que muchos homologan a estimación, cálculo, determinación, apreciación y términos similares, está ligada a una cierta escala de valoración.

Para entender la esencia de la valoración, que para unos es el proceso y para otros el momento final del proceso, hay que definir, el concepto de valor. De allí por qué una correcta evaluación, tanto de los propósitos como de los logros del trabajo académico individual y grupal, adquiere sentido en relación con el concepto de valor. El valor se concibe como el “acto de atribuir una valoración a un producto humano, es decir, reconocer los méritos y las cualidades en un proceso desarrollado por una persona”(Hugo Cerda, 2000).

Por ello, la evaluación es la valoración del proceso de aprendizaje, globalmente considerado con atención a todo lo que sucede a lo largo del transcurso del mismo y a sus posibles causas. Tiene carácter procesual (se realiza a lo largo de todo el proceso y forma parte de él) y formativo (detecta los problemas en el momento en que se producen y facilita la puesta en marcha de medidas para corregirlos y continuar el proceso).

La valoración se pone en marcha cuando los elementos cumplen con el valor atribuible: el juicio de valor, el objeto valorado: el acto y el proceso; y el sujeto que valora: el educador o en algunos casos, el educando.

Por lo tanto, es necesario y obligado hacernos la pregunta ¿por qué evaluamos tales aspectos (factores, items, desempeños, logros, procesos o actos) en detrimento de otros?, ya que cobra particular importancia en la experiencia educativa de la universidad Mariana. En las instituciones de Educación Superior, la tarea de evaluar se circunscribe, salvo en contadas excepciones, a exámenes parciales y finales. Por eso, las técnicas y procedimientos evaluativos deben ajustarse al enfoque de enseñanza y aprendizaje establecido en un modelo pedagógico. La relación del enfoque de enseñanza/aprendizaje y la evaluación, darán coherencia y consistencia al pensamiento del profesor y su quehacer en el aula.

Por ello, la Universidad Mariana centra su interés en la evaluación en competencias, entendiéndola como “la valoración del desempeño integral del educando en contextos problemáticos propuestos de la respectiva disciplina o profesión y, por consiguiente, abarca la valoración de manera integrada de conocimientos, habilidades, valores, destrezas, métodos, estrategias, técnicas, procedimientos y protocolos; de las capacidades de comprensión, raciocinio, interpretación, argumentación y creatividad; y de las actitudes hacia el trabajo autónomo y en equipo, entre otras dimensiones del desempeño competente.”⁹⁷

El objeto de evaluación es el desempeño integral mediante el desarrollo de una “tarea/actividad”⁹⁸, ya sea por el trabajo académico presencial e independiente, de forma individual o de grupo. Se considera central, entonces, hablar de “tarea como trabajo intelectual y muscular en sus múltiples formas, niveles y ramificaciones. De manera que ese trabajo central genera, durante todo el proceso de transformación, tareas complementarias que son importantes al evaluar lo que el educando o el grupo aprendió”⁹⁹

La tarea/actividad genera, como es natural, actitudes, aptitudes, comportamientos, debates, reflexiones, intereses, cuyo significado varía entre los educadores y

97 CONSEJO DIRECTIVO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA. Acuerdo No. 002 del 26 de enero de 2007.

98 Se utiliza el término tarea como la propuesta de trabajo que realiza, normalmente, un educador a un estudiante, para organizar un proceso de enseñanza. La tarea es potencialmente generadora de aprendizaje, pero siempre que se organice todo su desarrollo de manera efectiva y se asegure que las actividades que realizan los educandos sirvan para que la potencialidad se convierta en realidad. La actividad, en cambio, es el trabajo que realiza un estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje.

99 OVIDE, Menin. Pedagogía-Universidad. Ediciones Homosapiens. 2002. Rosario Argentina. P.179

las instituciones. Si la tarea/actividad es generadora de estos múltiples factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, cabe preguntarse, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿cómo se evalúa?;

4.3.1.4.1.2.1 ¿Qué se Evalúa?

El educador profesional debe procurar focalizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción o elaboración del aprendizaje, el grado de logro de las competencias que se espera desarrollen los educandos y su tarea/actividad.

Se privilegia en el proceso de construcción del aprendizaje la revisión de las condiciones inherentes a “los procesos mentales”; las ideas previas, el encuentro con el nuevo concepto, el proceso de acomodación, la construcción y apropiación del conocimiento y la construcción social de conocimiento y su transferencia.

Proceso y operaciones que se caracterizan por su visión integradora del aprendizaje significativo, entendido como la meta¹⁰⁰ de todo fenómeno de enseñanza, que favorece que se asimile los nuevos conocimientos de manera clara, consciente y estable, a contextos productivos y con pertinencia social.

Dado que el aprendizaje significativo se considera un proceso de formación que establece interacciones entre los conocimientos previos de un educando, sus intereses, expectativas, ganas y las necesidades de un contexto, se hace necesario y relevante la valoración y validación del “grado” de logro de las competencias integradas y de la tarea/actividad propuestas en el programa.

De esta manera, el grado de logro de las competencias¹⁰¹ se entiende como un estado del dominio alcanzado por el educando para avanzar o progresar en el desarrollo de sus dimensiones humanas. El logro tiene como referencia las metas conceptual, procedimental y actitudinal que deben ser valoradas integralmente en el proceso de aprendizaje.

100 Para María Cristina Rozo Rincón, las metas consisten en un conjunto de resultados concretos que posibilitan la obtención de los propósitos y de la solución de un problema.

101 DIAZ, Faberth. La evaluación integral del aprendizaje. Artículo Gimnasio los Andes. Bogotá. 2004.

La meta conceptual es el conjunto de resultados concretos obtenidos del desempeño logrado por el dominio de conceptos, teorías y hechos relacionados con la formación científica y el pensamiento, que permiten reconocer y apropiarse de conocimientos básicos a través de la abstracción, simbolización y conceptualización. Los grados del logro de las competencias son: el aprender a saber y aprender a conocer.

La meta procedimental es el conjunto de resultados concretos obtenidos del desempeño logrado por el dominio de actividades, en la que se demuestra un grado de habilidades, destrezas, apropiación de la comunicación para la aplicación de los conocimientos adquiridos en su quehacer y en la solución de problemas reales o hipotéticos o en la creación de otras alternativas de solución. Los grados del logro de las competencias son: el aprender a hacer y el aprender a emprender.

La meta actitudinal es el conjunto de resultados concretos obtenidos del desempeño logrado por el dominio de las interacciones personales, inherentes al desempeño social, valorativas y del desarrollo físico, en donde el saber, el saber hacer, el saber emprender sólo tienen sentido en el ser. El grado del logro de la competencia está centrado en la responsabilidad, el trabajo en equipo, sensibilidad social, el respeto y la calidad de vida física y emocional.

Las metas conceptual, procedimental y actitudinal se alcanzan en el contexto de una tarea/actividad integrada, desde el inicio, en el proceso y hacia la finalización del aprendizaje. Lo mejor sería que todo el proceso de “enseñanza-aprendizaje-evaluación” estuviera integrado y lógicamente relacionado. Al respecto, Jesús Goñi Zabala (2005), expresa que “si los alumnos deben memorizar información, la tarea debería incluir, además de exposiciones, algún cuestionario, más o menos abierto, que se trabaje en clase como parte de la tarea y, en ese caso la evaluación se realizaría sobre un cuestionario similar al trabajado en clase. En este caso, la enseñanza y el aprendizaje estarían conectados y la evaluación respondería a la misma lógica. Lo más importante no es si se hace examen o si no se hace, lo importante es si existe o no, coherencia lógica entre las competencias a evaluar y el desarrollo completo del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación”.

Por tanto, durante el proceso de “enseñanza-aprendizaje-evaluación” se debe valorar las tareas de inicio, del proceso y de síntesis. Las tareas de inicio son aquellas que, como su nombre lo indica, se hacen al comienzo del proceso de ense-

ñanza-aprendizaje. Estas tareas suelen tener como propósito presentar el espacio académico y comentar la propuesta curricular, motivar al educando, detectar sus conocimientos previos sobre las cuestiones a abordar, posteriormente y en general, todas aquellas que se considere necesarias para emprender correctamente el inicio de un nuevo proceso de aprendizaje y establecer el “contrato didáctico”.

Tareas de desarrollo son aquellas que se propone con la intención de conseguir las competencias propuestas en el plan de educadores. Las tareas síntesis son las que se realiza al final del proceso pedagógico y tienen por función repasar y resumir lo más importante de lo aprendido en el período de tiempo que abarca el citado proceso.

Por ello, las tareas son un instrumento necesario para el logro de las competencias deseadas y, como ya hemos dicho con anterioridad, su interés reside en su relación directa entre “enseñanza-aprendizaje-evaluación”.

4.3.1.4.1.2.2 ¿Para qué se evalúa?

La evaluación sirve, fundamentalmente, para mejorar la calidad de la enseñanza y para estipular las decisiones relativas al aprendizaje de cada uno de los educandos que participan. La calidad de la enseñanza depende de la pertinencia de la tarea/actividad y del valor significativo de las relaciones entre el educador y educando.

Desde luego no hay que olvidar la función informativa, en la cual se proporciona al educando y a su familia, información sobre el proceso de aprendizaje, ofreciéndole ayuda para organizarlo y mejorarlo.

Al educador profesional y a la Institución le proporciona información sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje (metodología empleada, validez de la programación seguida, eficacia del modelo de organización adoptado), y del grado de consecución del logro de las competencias propuestas, con el fin de orientar la introducción de las medidas correctoras oportunas.

4.3.1.4.1.2.3 ¿Cuándo se evalúa?

Al comenzar el proceso (evaluación inicial) para proporcionar información sobre la situación de partida de los educandos o detectar problemas de comprensión, las causas del fracaso y orientarlos. Para este caso, se puede desarrollar las tareas de inicio, en donde, define tanto al educando como al educador el grado de logro esperado y establecido en el programa analítico.

Durante el desarrollo de todo el proceso (evaluación formativa o continua o procesual), para proporcionar información al educador y al educando de la marcha del proceso enseñanza/aprendizaje que están protagonizando, con el objeto de mejorarlo constantemente. Supone una práctica frecuente, lo que no quiere decir estar continuamente haciendo exámenes; y su objetivo, desde luego, no es el de calificar. Durante esta fase se puede desarrollar las tareas que potencialicen y den sentido a su trabajo académico.

Al finalizar una fase del proceso de aprendizaje (evaluación final) para valorar el grado de desarrollo del logro de las competencias definidas al inicio del programa analítico, el grado de acomodación, asimilación y transferencia de los diversos tipos de contenidos y el aprendizaje realizado.

Los tres momentos de la evaluación del proceso de aprendizaje deben valorarse desde un juicio razonable y no arbitrario. El juicio razonable es aquel en el cual el educador profesional evalúa siguiendo unos criterios de los que es capaz de dar razón y en caso contrario, es un juicio arbitrario que se asemeja a la situación en la que un educador califica sin atenerse a criterios explícitamente establecidos. La reflexión que se trae a lo largo del texto ha llevado a un nuevo concepto que no se ha tratado previamente y que es necesario aclarar. El criterio de evaluación se puede definir como una “competencia de grado menor (sub-competencia)”, de orden más concreto y con relación a la cual, la valoración que harán diferentes educadores ,será previsiblemente más homogénea.

Por tanto, aunque se debe calificar o certificar el grado de logro de las competencias alcanzadas por el educando al final de un período de “enseñanza-aprendizaje-evaluación”. La evaluación debe abarcar a todas las competencias programadas en el programa analítico del espacio académico y basarse en un juicio razonable del experto fundado en criterios de evaluación del proceso de aprendizaje significativo y suficientemente comentado.

4.3.1.4.1.2.4 ¿Cómo se evalúa?

Se evalúa tomando como referente los criterios de evaluación previamente establecidos y que son conocidos y comprendidos por los educandos. Utilizando una amplia gama de instrumentos, con el objeto de recoger toda la información que se precisa. Al respecto como dice Fernández Pérez (1994: 818), “se entiende pues, que todos los instrumentos y técnicas de evaluación a los que, como alternativas disponibles, puede recurrir el profesor (junto a otras que él pueda elaborar, adaptadas a las concreciones de su práctica), no son más que eso, alternativas disponibles para la investigación del profesor sobre su propia práctica docente (en nuestro caso, su práctica educativa), al servicio de la mejora y adaptación óptima permanente a los alumnos y/o grupos de alumnos que tiene cada año”. De acuerdo con este punto de vista son muchos los procedimientos disponibles según la evaluación de contenidos de aprendizaje, conceptual, procedimental y actitudinal. A continuación se describe algunos de ellos.

“Para la observación sistemática, escalas de valoración, listas de control, registro anecdótico, diarios de clase. Para el análisis de las producciones de educandos, monografías, resúmenes, cuadernos de campo, textos escritos, producciones orales, producciones plásticas o musicales, investigaciones, juegos de simulación y dramáticos y expresión corporal. Para los intercambios orales con los educandos, diálogo, entrevistas, debates, asamblea, puesta en común.”¹⁰²

Para las pruebas específicas especialmente dirigidas a la evaluación de contenidos de aprendizaje mayoritariamente conceptuales, se ha clasificado, sintetizando para ello varias aportaciones de diversos autores Beltrán, Fernández Huerta, Ibáñez Martín, retomados por Cristina Mayor Ruiz, 2002, las cuales son:

a) Pruebas de papel y lápiz:

a.1 De base no estructurada

- Tema propuesto por el educador
- Tema elegido entre varios propuestos
- Tema por sorteo
- Preguntas propuestas por el profesor
- Cuestiones cortas
- Tema, permitiéndose el uso de material

- Problema a resolver con material
- Tema elegido por el alumno y preparado con material
- Comentario de texto
- Bosquejo esquemático, mapa conceptual

a.2 De base semiestructura

- Pruebas de respuestas guiadas

a.3 De base estructurada

a.3.1 Reconocimiento

- Selección: simple, múltiple o compleja, de la mejor respuesta
- De gráficos: de reconocimiento, de memoria.
- De enlace de columnas: de dos columnas, de tres columnas.
- De verdadero-falso.
- Ordenamiento: temporal, espacial, causal, artificial y lógico.
- Clasificación

a.3.2 Memoria

- Respuesta simple con preguntas directas o textos mutilados.
- Asociación sugerida por la palabra y por las características.
- Corrección simple y alternativa.
- Juicio o definición.

a.3.3 Razonamiento

b) Pruebas orales

b.1 Desarrollo oral de un tema propuesto

- Con tiempo de preparación
- Con tiempo de preparación y uso de material
- Sin tiempo de preparación

b.2 Interrogatorio realizado por el profesor

- Entrevista individual. Estructurada o no.
- Entrevista colectiva. Estructurada o no.

b.3 Debate entre los educandos

De igual manera, Angelo y Cross citados por Cristina Mayor Ruiz, (2002) proponen una serie de técnicas de evaluación de carácter formativo dirigidas a conocer en el momento adecuado del proceso:

- Conocimientos previos, recuerdo y comprensión.
- Habilidades en el análisis y el pensamiento crítico.
- Habilidad de síntesis y pensamiento creativo.
- Las habilidades en resolver problemas.
- Habilidad de aplicación y ejecución.
- Actitudes y valores de los educandos.
- El autoconcepto como aprendices.
- Reacciones de los educandos a las actividades de clase, tareas y al material.

Aunque la universidad opta por diversas formas de evaluación, retoma para las evaluaciones escritas (ya sean parciales o final) las pruebas referidas a un criterio, es decir, aquellas que permiten obtener valoraciones que son directamente interpretables en término del grado del logro de las competencias que cada educando particular es capaz de dominar o no. Aquí “no interesa el rendimiento promedio del grupo para evaluar el rendimiento de un cierto alumno, sino, precisamente, el nivel de su dominio de un conjunto de habilidades de aprendizaje que le han sido propuestas”¹⁰³.

4.3.1.4.2 De la Evaluación Curricular

El Estado colombiano y la sociedad en general esperan que las instituciones de educación superior ofrezcan un servicio de calidad y se acrediten nacional e internacionalmente, para la búsqueda permanente de la excelencia académica en referencia a los cambios políticos, económicos, sociales y del conocimiento y a las diversas exigencias de la disciplina o profesión y de las áreas de la ciencia, de ma-

103

BRIONES, Guillermo. Evaluación educacional. Módulos de autoaprendizaje. Convenio Andrés Bello. 1998.

nera que se asuma los procesos de registro calificado, la autoevaluación con fines de acreditación para la alta calidad de los programas y con fines de acreditación institucional.

Las tendencias en el campo de conocimiento, en el campo de la formación y en el campo de desempeño profesional de los programas académicos, la investigación del pensamiento del profesor, la flexibilidad, la movilidad, la docencia calificada centrada en procesos de investigación y la dinámica del conocimiento, favorece que los currículos de los programas académicos sean evaluados, sean actualizados y sean ajustados a condiciones nacionales e internacionales.

Los equipos de trabajo de los programas académicos, retomando la dinámica de la evaluación, deben dar prioridad al registro calificado, a procesos de autoevaluación para la alta calidad, la autoevaluación y autorregulación, que permita promover, orientar y efectuar seguimiento al cumplimiento de compromisos y posibilitar planes de mejoramiento como resultado de este ejercicio evaluativo en períodos estrictamente definidos.

De igual manera, el grupo de educadores de cada Facultad debe retomar cada módulo integrador e integral y cada espacio académico con su equipo de profesionales y evaluar permanentemente el desarrollo, el funcionamiento y la adecuación de cada uno de ellos, en relación con las características del currículo, la apertura educativa y la organización curricular.

Para que la evaluación de la gestión curricular sea efectiva, ágil y eficiente se hace un control y seguimiento a los resultados esperados, estableciendo los logros de cumplimiento y las acciones de mejoramiento que involucren a los actores y a los escenarios probables intervinientes en el desarrollo del proyecto educativo de programa.

Para tales efectos la universidad Mariana hizo suyas las disposiciones establecidas en las condiciones institucionales, en la evaluación de las condiciones mínimas de calidad, en la Ley 1188 del 25 de abril de 2008, en el proyecto de Decreto 2008, en el art. 13 del decreto 2566 de septiembre 10 del 2003 y en el art. 55 de la Ley 30 de 1992, en cuanto a que los programas deben establecer maneras mediante las cuales se desarrolle la autoevaluación permanente, la revisión periódica de su currículo, el análisis de resultados de las pruebas de estado de la educación

superior y, de los demás aspectos que se considere convenientes, pertinentes para la mejora continua de los programas académicos y de la oferta educativa en general.

El propósito fundamental de la autoevaluación es la autorregulación de cada programa y el mejoramiento continuo para la búsqueda de la excelencia académica y el desarrollo de su cultura.

4.3.1.4.3 Evaluación del Desempeño del Educador Profesional

La evaluación de los educadores y su desarrollo profesional se considera en la perspectiva de un profesional reflexivo que revisa e intenta mejorar la práctica educativa y su calidad del trabajo en el día a día. La evaluación externa, la evaluación de los directores de programas y la efectuada por la institución, son un insumo más para la autoevaluación de la reflexión del quehacer pedagógico.

Desde esta concepción anterior, los aspectos a evaluar los fijará libremente el educador en cada caso, complementando los indicadores utilizados por la institución mediante cuestionarios que evalúen el desempeño de las competencias. Desde este planteamiento reflexivo, la diferencia con el solo cuestionario, los ítems que relacionan la preparación, la comunicación, la utilización de recursos, las actitudes y el dominio pedagógico sirven para que el educador revise, analice y efectúe su propio mejoramiento de su práctica educativa con una “vocación de progreso”.

Por ello, la institución retoma la evaluación del desempeño docente, la cual “está referida a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio y tiene en cuenta aquellos aspectos que son propios de las funciones de los educadores, los cuales son precisados en las llamadas competencias pedagógicas, que recogen las capacidades, conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, métodos, actitudes, valores y motivaciones que debe poseer y ejercer el educador en el contexto institucional de la Universidad Mariana¹⁰⁴”.

De esta manera la docencia buscará alcanzar el calificativo de “calificada”, con trascendencia en su quehacer y centrado en la formación. Sus competencias pedagógicas, disciplinares y otras competencias profesionales están llamadas

104 ACUERDO No. 098, del 5 de julio de 2007, del Consejo Académico de la Universidad Mariana, por el cual se establece los criterios y procedimientos para la evaluación del desempeño de los educadores profesionales.

a impactar en la estructura intelectual, ética y social de los educandos, lo que promueve una evaluación profesoral centrada en la interpretación de su práctica cotidiana y “la vocación de progreso” para un mejoramiento en la planificación, seguimiento y evaluación de su plan de trabajo.

4.3.2 De las Prácticas de Gestión

Se refiere a las acciones que el programa realiza para lograr que su organización y desarrollo orienten, en forma eficaz y eficiente, al logro de los propósitos de formación, de conformidad con los principios y lineamientos institucionales¹⁰⁵. Para el caso, la universidad ha considerado de manera específica la selección de ingreso de educandos, educadores y personal administrativo; los procesos de planeación académico-administrativo; la evaluación, seguimiento y control de los diferentes procesos y actividades; el mejoramiento de los sistemas de coordinación, información y comunicación y la promoción y difusión de los programas y proyectos de desarrollo.

4.3.3 De las Prácticas de Bienestar

Se refiere a las acciones que el programa propone para construir ambientes y condiciones que favorezcan a la formación integral y al mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad de vida¹⁰⁶. Para el caso, la universidad tiene constituido el Sistema de Bienestar Universitario que fomenta la formación integral, entendida como el cuidado de todas las dimensiones del ser humano en lo físico, psicoafectivo y espiritual de las personas que conforman la comunidad educativa. Estas acciones las desarrolla a través de la Dependencia de Pastoral Universitaria, y de los programas de: Promoción y Prevención en Salud, Desarrollo Humano, Expresiones Culturales y Artísticas, y Deportes y Recreación, entre otras.

Visto el panorama general de los elementos del currículo en la Universidad Mariana, se hace evidente en el enfoque del currículo de los programas académicos de la universidad, las características de integración, de interdisciplinariedad y con una orientación problemática, promoviendo la investigación formativa y propia-

¹⁰⁵ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR (ICFES). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá. D.C. Colombia: Icfes, 2001. p. 59

¹⁰⁶ Ibid., p. 59

mente dicha en cada disciplina o profesión. De manera que el currículo favorece la relación docencia, investigación, proyección social y gestión en forma más eficiente y eficaz para el desarrollo de sus procesos de gestión académica, administrativa, directiva y de Proyección a la comunidad.

Bibliografía

ACUERDO No. 098, del 5 de julio de 2007, DEL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA. POR EL CUAL SE ESTABLECE LOS CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS EDUCADORES PROFESIONALES.

BRIONES, Guillermo. Evaluación educacional. Módulos de autoaprendizaje. Convenio Andrés Bello. 1998.

CONSEJO DIRECTIVO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA. Acuerdo No. 002 del 26 de enero de 2007.

DIAZ, Faberth. La evaluación integral del aprendizaje. Artículo Gimnasio los Andes. Bogotá. 2004.

Documento Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Serie Calidad de la Educación Superior No.2 ICFES. MARIO DIAZ.2002.

ENCICLOPEDIA ARTE Y CIENCIA PARA ENSEÑAR Y EDUCAR. Tomo I. Colombia: San Martín y Domínguez Editores, S.C., 2004. ISBN 958-8230-60-8

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR (ICFES). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá. D.C. Colombia: Icfes, 2001. p. 46, 47,56, 59

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. art. 18. Ministerio de Educación y Ciencia- España. 1992

OVIDE, Menin. Pedagogía-Universidad. Ediciones Homosapiens. 2002. Rosario Argentina.Pags. 179

PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL PARA LA PAZ. Pasto: Universidad Mariana, 1998. p. 30

REGLAMENTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD MARIANA. Pasto. 2006. p.4, 40

RODRIGUEZ ROJO, Martín. Hacia una didáctica crítica. Editorial la Muralla, S. A., 1997. p. 145.

TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Morata.1994. p. 97

VALVERDE RIASCOS, Oscar O. coautor de los Lineamientos Institucionales. Publicaciones Ciumar. Pasto, 2003. p. 30- 32