

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EXPOSICIÓN: UN RETO EN LA
ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DE LOS ALIMENTOS**

LIGIA GÓMEZ DÍAZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2008**

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EXPOSICIÓN: UN RETO EN LA
ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DE LOS ALIMENTOS**

LIGIA GÓMEZ DÍAZ

**Trabajo de grado elaborado como requisito para optar al título de
ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Directora
MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT
Doctora en Ingeniería de Telecomunicaciones**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2008**

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. LA PROBLEMÁTICA DEL AULA	3
1.1 REFLEXIONES SOBRE EL ESTADO ACTUAL DEL CURSO	3
1.2 LOS ESTUDIANTES Y EL PROCESO FORMATIVO	10
1.3 EL DOCENTE COMO ACTOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	16
1.4 RELACIONADOS CON LA INSTITUCION	19
2. LA UNIVERSIDAD: UN COMPROMISO CON LA SOCIEDAD	21
2.1 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	21
2.1.1 La Universidad como espacio de reflexión permanente	21
2.1.2 Las funciones de la Universidad	26
2.1.3 La universidad y su relación con los diversos sectores de la sociedad	30

2.1.4 La Universidad en el contexto de la Ley Colombiana	36
2.2 LA FORMACIÓN INTEGRAL: UN COMPROMISO INELUDIBLE DE LA UNIVERSIDAD	38
2.3 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS COMO PREPARACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO Y DE LA VIDA.	43
2.3.1 ¿Qué son las competencias, tipos de competencias, qué es la formación basada en competencias, importancia de esta formación, por qué en la universidad?.	43
2.4 EL COMPROMISO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE A LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD Y LA PROBLEMÁTICA DEL AULA	49
3. LA EXPOSICIÓN EN EL AULA: UN RETO EN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	53
3.1 SUPUESTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN LA EXPOSICIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE NUTRICIÓN	54
3.2 PROPUESTA DE USO DE LA EXPOSICIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	70
3.2.1 Resumen de los planteamientos del problema o presentación de la pregunta a la que pretenden responder con el trabajo a desarrollar	70
3.2.2 Propósitos de Desarrollo de la Propuesta.	70

3.2.3 Justificación	73
3.2.4 Resultados esperados	75
3.2.5 Diseño Metodológico. Contexto	76
3.2.6 Actividades	81
3.2.7 Actividades de Cierre	85
3.2.8 Roles del Profesor y de los estudiantes	86
3.2.9 Condiciones para una adecuada implementación de las propuestas	87
3.2.10 Evaluación	88
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	97

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.	CATEGORIAS DE APOYOS O RECURSOS FÍSICOS	81
Cuadro 2.	APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DURANTE LA FASES DEL PROYECTO	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. MODELO GENERAL

82

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	FORMATO DE EVALUACIÓN EXPOSICIONES	98
---------	------------------------------------	----

RESUMEN

Título: **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EXPOSICIÓN: UN RETO EN LA CIENCIA DE LOS ALIMENTOS** *.

Autores: **GOMEZ DÍAZ, Ligia** **

Palabras claves: aprendizaje significativo, estrategia, exposición, implicación, enseñanza

Descripción:

Uno de los objetivos de la educación es lograr aprendizajes significativos en los aprendices, para lo cual es necesario implicarlos en el proceso para que participen activamente en la ejecución de las tareas por medio de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permiten demostrar la evolución en los procesos cognitivos, en las actitudes y valores. De esta forma se están favoreciendo diversas formas de enfrentar los nuevos retos demandados por la sociedad.

Teniendo en cuenta que los estudiantes hacen parte de una sociedad y por ende son seres sociales que necesitan la interacción con otros, la exposición se presenta como una estrategia que favorece dichos aprendizajes. Tal vez ha sido una estrategia frecuentemente criticada, pero si se tienen en cuenta: las ideas previas de los estudiantes, la exigente preparación del tema, el planteamiento organizado de los temas de acuerdo con el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los estudiantes, la utilización del lenguaje oral adecuado, la extracción de conceptos esenciales, y el fomento de la reflexión y participación de los estudiantes, permite lograr aprendizajes significativos. Por lo anterior se presenta una propuesta integradora en donde los actores del proceso educativo se implican desde el inicio de la misma, comparten experiencias de vida, y reflexionan sobre sus logros.

La propuesta se fundamentará en las teorías relacionadas con el aprendizaje, la evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, comunicación, mediación, aspectos obligados de cualquier intervención en el aula.

* Trabajo de Grado.

** Vicerrectoría Académica, CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS – CEDEDUIS, CORREDOR M., Martha Vitalia.

ABSTRACT

Title: "SIGNIFICANT LEARNING IN PRESENTATIONS: A CHALLENGE FOR FOOD SCIENCE".*

Author: **GOMEZ DÍAZ, Ligia** **

Keywords: Significant learning, strategy, presentation, implication, strategies

Description:

One of the objectives of education is to achieve significant learning in apprentices. To attain this objective, it is necessary to get them involved into the process so they participate actively in the completion of assignments by applying teaching - learning strategies that, in turn, demonstrate the evolution of not only cognitive processes but also attitudes and values. By this means, new ways to confront the challenges posed by the society are being encouraged.

Considering that students are members of a society and, therefore, they are social beings that require interaction with others, making presentations is a strategy that encourages such learning process. Although this strategy has been frequently criticized, it yields significant results in learning processes if the following issues are considered: previous ideas from students, demanding preparation of topics, organized presentation of topics according to the cognitive development of students and the level of the concepts learnt, utilization of appropriate oral language, extraction of essential concepts, and the encouragement of student analysis and participation. Based on the above, a comprehensive integrating proposal is presented where participants in the educational process get involved from the very beginning of the implementation of this proposal, share life experiences, and analyze their achievements.

The proposal is based on the theories related to learning, evaluation, teaching – learning strategies, communication, and intervention. These aspects are of the essence in any classroom.

* Graduation work.

** Academic Vice-president's Office. CENTER FOR TEACHING DEVELOPMENT AT UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER – CEDEUIS. CORREDOR M., Martha Vitalia.

INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos de partida para la realización del presente trabajo, fue la motivación para buscar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en las diversas instrucciones dadas en el aula de clase, en la asignatura Principios Básicos en la Preparación de Alimentos.

Para lograr dichos propósitos, se hace una reflexión basada en las fundamentaciones teóricas del aprendizaje, teniendo en cuenta las dificultades encontradas. De acuerdo con esto, la monografía se ha organizado en tres capítulos: *la problemática del aula, la universidad: un compromiso con la sociedad, y la exposición en el aula: un reto en la implicación de los estudiantes.*

En el capítulo uno, se hace un análisis y reflexión sobre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje que intervienen en la asignatura, en la actualidad, y los aspectos que se consideran influyentes en cada uno de ellos con el fin de encontrar las posibles causas para que el aprendizaje no se de en forma significativa. Se presenta entonces una serie de factores relacionados con los estudiantes, el docente y la institución.

En el capítulo 2, se reconoce a la universidad como motor importante para el desarrollo de la sociedad en la cual está inmersa, sus relaciones con el sector productivo, los retos que debe asumir ante los grandes cambios que se presentan, y los roles de los actores del proceso educativo:

Por último, en el capítulo 3, se reflexiona sobre la forma como se utiliza la estrategia y se presenta una revisión de la propuesta de trabajo en el aula para dar una solución por medio de mejoras que favorezcan la formación integral de los estudiantes y el aprendizaje significativo. Se plantea el uso de la exposición interactiva como una estrategia, fundamentada en las teorías del aprendizaje, la

evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, comunicación, mediación, aspectos obligados de cualquier intervención en el aula.

1. LA PROBLEMÁTICA DEL AULA

En el presente capítulo se hace un análisis y reflexión sobre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje que intervienen en la asignatura Principios Básicos en la Preparación de Alimentos del programa de nutrición y dietética de la UIS, en la actualidad, y los aspectos que influyen en cada uno de ellos con el fin de encontrar las posibles causas para que el aprendizaje no se de en forma significativa. Se presenta entonces una serie de factores relacionados con los estudiantes, el docente y la institución.

Con relación a los estudiantes que realizan las exposiciones, se revisan aspectos que tienen que ver con la falta de compromiso, la superficialidad en la utilización de la bibliografía relacionada con el tema, en fin, *“el no complicarse la vida”* ante las instrucciones y tareas asignadas. Sobre los estudiantes que asisten a las exposiciones, se destacan, su falta de interés y desmotivación, su participación pasiva y, la realización de otras actividades durante la presentación del tema. Con respecto al docente se hace un análisis sobre su implicación en el proceso, el conocimiento sobre pedagogía, estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, el tiempo destinado para las asesorías, etc. Por último, se presentan los aspectos relacionados con la universidad que tienen que ver con la facilidad de acceso a los recursos para el desarrollo de las actividades académicas, y el compromiso con la sociedad para formar ciudadanos íntegros que planteen soluciones a los problemas presentados en ella.

1.1 REFLEXIONES SOBRE EL ESTADO ACTUAL DEL CURSO

La asignatura de Principios Básicos en la Preparación de Alimentos que cursan los estudiantes de Nutrición y Dietética de la Universidad Industrial de Santander, hace parte del currículo en el tercer semestre de la carrera y está incluida en el

área de alimentos. Sus propósitos están de acuerdo con la misión de la Escuela de Nutrición y Dietética: formar integralmente a los nutricionistas y dietistas para que se comprometan con el progreso de la ciencia de la alimentación y nutrición y con la construcción de estilos de vida saludables, facilitando el desarrollo biológico, psicológico y social del ser humano. Además, promueve en su comunidad académica la aprobación de valores, proyectando el sentido de pertenencia institucional y profesional, el liderazgo, la sensibilidad humana y el pensamiento crítico para la generación del conocimiento a través de la docencia, la investigación y la proyección social.

La asignatura tiene componentes teóricos y prácticos en donde los propósitos fundamentales son:

- Aplicar el conocimiento de los alimentos en cuanto a su estructura química y valor nutricional en su relación con el proceso de alimentación y nutrición del ser humano.
- Identificar y evaluar los procesos tecnológicos de procesamiento y conservación de alimentos, en cuanto a los cambios del valor nutritivo de los alimentos y los factores que influyen en su estabilidad y disponibilidad.
- Conocer y aplicar los sistemas de normatividad más empleados en el procesamiento y la conservación de los alimentos.
- Aplicar principios y técnicas que garanticen la inocuidad en los procesos de manipulación, preparación y conservación de los alimentos.
- Orientar el conocimiento integral del alimento hacia la aplicación en intervenciones nutricionales de acuerdo a las características del grupo objetivo.

Para el logro de estos propósitos, la unidad de competencia pretende conseguir que los estudiantes sean capaces de identificar y evaluar las operaciones y los procesos tecnológicos de elaboración de alimentos cocidos, en cuanto a valor nutricional y características organolépticas.

En esta misma dirección los elementos de la unidad de competencia están dirigidos a que los alumnos muestren su capacidad para:

- Aplicar los fundamentos y las metodologías de las técnicas culinarias más importantes.
- Identificar los efectos que las técnicas culinarias tienen sobre las propiedades físicas, químicas, funcionales, nutricionales y organolépticas de los alimentos.
- Formular y elaborar productos alimenticios de consumo en la región.

Para conseguir tales propósitos, y el desarrollo de las competencias definidas, se programan diversas experiencias de aprendizaje como: reunión con los docentes del área y los estudiantes con el fin de intercambiar ideas y analizar los contenidos y las justificaciones de los temas (¿por qué son importantes?, ¿para qué sirve?, ¿qué papel juegan en el desarrollo de las competencias?); conformación de grupos de trabajo entre los estudiantes, quienes seleccionan un tema para desarrollar durante el semestre siguiendo un plan de trabajo definido desde el comienzo que tiene en cuenta tareas como búsqueda de información, organización de visitas, selección de equipos audiovisuales, presentación de los aspectos relevantes sobre el tema ante los compañeros y el docente en la cual reciben la realimentación de éstos; igualmente, se realiza práctica en el laboratorio. Estas experiencias permiten al alumno, de acuerdo a sus motivaciones y concepciones previas, abordar el tema de mayor interés y relacionarlo con la realidad, a aprender a aprender, a pensar, a cooperar, a comunicarse, a empatizar, a ser crítico y a automotivarse, según las competencias que destacan Monereo y Pozo en las cuales coinciden un buen número de autores, pues

permiten lograr la autonomía del aprendizaje en la universidad (MONEREO y POZO, 2003, p. 25-29).

Como se dijo en el párrafo anterior, para el desarrollo de la asignatura se plantea la participación de los estudiantes mediante exposiciones sobre diversas temáticas del curso, para lo que se conforman grupos y se realiza la selección de un tema que investigan y desarrollan durante el transcurso del semestre. Sin embargo, a pesar que los estudiantes seleccionan el tema, se ha observado en ellos, desmotivación y falta de interés, tanto de los estudiantes que exponen como de los que participan como oyentes; por estas razones es necesario analizar la situación de aula de manera que sea posible la identificación de indicadores y causas que desfavorecen los propósitos de obtener aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y axiológicas. Entonces, es conveniente dedicar algunos párrafos a analizar los factores que pueden ser las causas de esta falta de motivación por parte de los alumnos.

En relación con el trabajo de *los estudiantes que presentan el tema*, es importante resaltar que no todos tienen la misma actitud, pero en general falta compromiso, pues no asumen con responsabilidad la tarea de preparación del tema, llegan a la exposición sin conocer la globalidad de éste, ya que se distribuyen los diversos subtemas y cada alumno se encarga de trabajar el suyo; así mismo, desconocen estrategias que les permitan trabajar con el grupo de una manera más dinámica y participativa. Algunas veces improvisan cuando tienen dificultades para la consecución de equipos audiovisuales pues esta acción la realizan a último momento. Lo anterior muestra una falta de conciencia sobre la responsabilidad que tienen sobre su propio aprendizaje y de la incidencia que tiene su actitud en el aprendizaje de los demás y puede en cierta forma comprobarse que algunos de *“los alumnos universitarios suelen tener una concepción superficial del aprendizaje, y piensan que “no complicarse la vida” es una buena manera de dar sentido a la situación de aprendizaje universitario”* (MARTÍ, 2003, p. 111).

En cuanto a los estudiantes que asisten, son pocos los que están atentos, ya que generalmente se limitan a copiar el material utilizado en la presentación y se dedican a realizar tareas pendientes de otras asignaturas o a hablar entre ellos o por celular. Otros ni siquiera asisten a la exposición, afirmando que “pierden el tiempo”, pues algunas veces las exposiciones son superficiales ó utilizan un material recargado de textos. En relación con esta falta de asistencia o la poca participación en las exposiciones, permite reflexionar sobre la necesidad que hay de organizarlas de forma que se tengan en cuenta algunos factores importantes que señala Alonso (2000, p. 45) para lograr motivar a los alumnos y que tienen que ver con,

“La forma de presentar y estructurar la tarea; la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase; los mensajes que da antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y valor de las metas, a la valoración del sujeto, a la adecuación de formas de pensar y actuar, etc.; el modelado de valores y de estrategias, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse con las tareas; la forma que va a adoptar la evaluación del alumno”

A pesar de las dificultades que se presentan por el uso de la estrategia de la exposición, ésta se utiliza con el propósito de poder valorar no sólo las competencias académicas de los estudiantes, sino también actitudes que es posible evidenciar en los alumnos como son el desenvolvimiento y manejo de grupos y el reconocimiento de sus compañeros como pares protagonistas de los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que significa capacidad para reconocerlos como seres únicos, a quienes es necesario respetar y hacer respetar. Además, la exposición permite conocer las concepciones que los estudiantes tienen sobre los alimentos y que han construido desde su ambiente familiar, como lo expresan Díaz y Hernández, citadas por Corredor y otros (2005, p. 142):

“si la exposición se identifica como estrategia adquiere un valor didáctico importante, pues su aplicación en el aula debe partir de las ideas previas de los estudiantes, exige preparación y planteamiento organizado de una temática de acuerdo con el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los estudiantes, se desarrolla mezclada con otras estrategias (resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) y ha de favorecer la participación de los estudiantes” (DÍAZ y HERNÁNDEZ, 2002).

De otro lado, la estrategia exige a los estudiantes “hacer conciencia de las operaciones mentales permitiendo alcanzar los fines educativos y aprender a aprender, planificar y autorregular los procesos de enseñanza y aprendizaje” (CORREDOR y otros, 2007, p. 6). Además, fomenta el desarrollo de competencias para aprender por cuenta propia (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2001) ó con autonomía, considerada una habilidad que los estudiantes universitarios del siglo XXI deben poseer y es el fin último de la enseñanza en educación superior para formar personas cultas, profesionales competentes e investigadores sagaces (MONEREO y POZO, 2003, p. 25). La autonomía se refiere a la capacidad de aprender a aprender; así, un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más conciencia de los recursos que posee para poder seguir generando conocimiento por sí mismo a lo largo de su estancia en la universidad y durante su vida (UNESCO, 1996), con el fin de lograr su desarrollo personal y la inserción en el mundo laboral (MONEREO y POZO, 2003, p. 286-287). Además, como afirma Corredor (2005, p. 27) permite a los estudiantes conocer y autorreflexionar sobre los modos de aprender y controlar su aprendizaje, pues entienden los procesos que realizan, son conscientes de lo que hacen, planifican y evalúan sus acciones, identifican las fortalezas y los aspectos por mejorar, seleccionan y utilizan las estrategias más adecuadas para realizar los distintos tipos de tareas, valoran los logros, corrigen los errores cometidos en el proceso y aplican lo aprendido a futuras situaciones de aprendizaje.

Así mismo, si hablamos de aprendices autónomos, los alumnos

“deben aprender a gestionar de modo flexible sus conocimientos, vinculándolos o conectándolos entre sí, relativizando y contextualizando sus aportaciones, disponiendo de criterios para contrastar y justificar los saberes y así construir su conocimiento a partir de fuentes cada vez más fragmentadas, inciertas y diversas” (MONEREO y POZO, 2003, p. 18).

Igualmente, la estrategia de la exposición posibilita que los estudiantes:

“se fijen sus propias metas y objetivos, autogestionen sus motivaciones y establezcan niveles de exigencia y esfuerzo que les permitan encontrar nuevas metas de aprendizaje y a la vez generar cambios y soluciones exigidos en el entorno laboral cuando sean profesionales” (MONEREO y POZO, 2003, p. 29).

Además, puede contribuir al éxito en las interacciones escolares, favoreciendo el proceso formativo, ya que le permite desarrollar algunas competencias cognitivas, axiológicas y sociales, tales como la construcción de frases, reelaboración de conceptos, recolección de información, aplicación de normas de su lengua nativa, argumentación, comprensión, el respeto por las ideas de los demás, fomento de la creatividad, etc., para poder afrontar el ritmo con que se producen nuevos conocimientos, informaciones, tecnologías y técnicas (ARBELAEZ y Otros, 2007. p. 68 - 71). También permite la aplicación de diversas estrategias cognitivas, como la repetición, la elaboración, la organización y el control, que permiten lograr aprendizajes particulares (SAINT-ONGE, 1997, p. 139 – 140).

De acuerdo con las argumentaciones descritas en los párrafos anteriores sobre las competencias que puede desarrollar el estudiante a través de la exposición, puede afirmarse que ésta es una estrategia aún vigente y valiosa para el proceso formativo de los estudiantes, a pesar de ser una técnica bastante cuestionada y criticada. Sin embargo, en la experiencia durante estos semestres, considero que no se han logrado aprendizajes significativos relacionados con las metas del programa, debido a que la estrategia sólo ha sido reducida a la simple

presentación de contenidos en donde hay poca interacción de los alumnos, escasa retroalimentación y pocas posibilidades de explicaciones alternativas.

Debido a estas razones, se analizarán los diversos factores que tienen que ver con la poca obtención de los propósitos propuestos, por parte de los estudiantes, el docente y a las exigencias que tiene el proceso formativo a nivel de educación superior.

1.2 LOS ESTUDIANTES Y EL PROCESO FORMATIVO

Basados en los avances tecnológicos, en la globalización y en la vinculación universidad – sector productivo, es necesario la actuación de los profesores y alumnos en forma más coordinada para compartir las intenciones educativas y, para lograr que los estudiantes sean capaces de reflexionar sobre el aprendizaje y de comprender la naturaleza compleja y relativa del conocimiento con el fin de ser profesionales competentes, capaces de adaptarse al entorno social en el que están inmersos (MONEREO y POZO, 2003).

Para cumplir con esos propósitos en la universidad se deben generar cambios, principalmente en el proceso formativo en donde se pase de una formación centrada en lo cognitivo a la formación integral, que responda a la propuesta de Delors (1996) en la cual los actores del proceso educativo en educación superior deben participar activamente para responder a los retos de la educación para el siglo XXI, de forma que los egresados puedan desempeñarse como personas, ciudadanos y profesionales comprometidos con el mejoramiento de su calidad de vida y de la del entorno dentro del cual se desenvuelvan. Lo anterior exige que el aprendiz abandone su rol de receptor inactivo y asuma en forma responsable la construcción de su propio conocimiento para responder a los retos de aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Pero la realidad en el aula, es otra. POZO Y MONEREO (2003, p. 58) de acuerdo con su experiencia, relatan que los estudiantes universitarios:

“son alumnos que suelen tener una concepción superficial del aprendizaje en donde el objetivo principal, cuando se enfrentan a diversas situaciones educativas, es básicamente “no complicarse la vida”, intentar pasarla lo mejor posible y sin grandes preocupaciones; es decir, mostrar y preferir actitudes muy económicas y hedonistas”.

Estas apreciaciones de los citados autores coinciden con lo percibido en el aula cuando los estudiantes hacen las exposiciones, pues generalmente *los que están presentes* consideran que el tema a tratar por los compañeros no es importante, que la presentación es extensa y recargada de textos, la revisión bibliográfica insuficiente y poco relevante. Igualmente no realizan lecturas previas, llegan tarde, salen del aula con frecuencia, hablan por celular o entre ellos, se distraen en otras actividades, no asisten y los que lo hacen, se limitan a copiar el material utilizado en la presentación.

Estas actitudes reflejan la falta de compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje y el de los demás y van en la vía contraria del proyecto educativo y de un verdadero proceso de formación integral. El llegar tarde, salir con frecuencia del aula, el no asistir y copiar el material utilizado en la presentación, pueden estar relacionados con el interés y la motivación hacia el tema. Pozo y Monereo (2003) expresan que *“cuando la situación educativa consigue provocar algún reto importante, el alumno se preocupa por sacar el jugo a ese escenario con el fin de ampliar el conocimiento”.* También, al respecto, SAINT-ONGE (1997, p. 26) dice: *“cuando se enseña, se enseña algo a alguien”; se debe tener en cuenta a la persona a quien se enseña y establecer relaciones positivas entre ella y el tema.* Esta relación se ajusta a las condiciones que debe presentar el expositor para captar y mantener la atención, a la pertinencia del contenido y a la integración del estudiante con la actividad de aprender.

Entonces, se hace necesario que en la preparación de las distintas actividades, los estudiantes y el docente tengan en cuenta las condiciones señaladas arriba para lograr el interés en los que escuchan y para que éstos sean conscientes que hay nuevos conocimientos relevantes en su formación profesional que deben aprender. De igual forma, los estudiantes encargados de la exposición deben ser orientados adecuadamente para saber hacia dónde tienen que dirigir su esfuerzo, que vean la necesidad de aprender tanto ellos como sus compañeros y así organicen la actividad de forma que tengan éxito en la presentación y en el logro del aprendizaje de todos (SAINT-ONGE, 1997, p. 29).

Otras actitudes encontradas en el aula, son hablar por celular o entre compañeros, y distraerse en otras actividades. Los estudiantes asumen que como el profesor no es el que está hablando, el tema no es importante y, como lo expresan MONEREO Y POZO (2003, p. 29), *“las pautas y metas no son fijadas por el profesor y creen que los niveles de exigencia y esfuerzo de los compañeros no son los suficientes”*, lo que tiene relación directa con el no reconocimiento del otro como par y como persona que puede aportar al conocimiento de todos; cuando esto pasa, el profesor tiene oportunidad especial para trabajar el valor del reconocimiento y respeto por el otro.

Estas actitudes también pueden deberse a que los estudiantes no están convencidos de la utilidad del tema, de la necesidad del estudio autónomo y de la importancia de colaborar, y participar en actividades donde los compañeros sean los responsables de proporcionar nuevos conocimientos que les permiten pensar y hacer las cosas de forma diferente y obtener mejores resultados a través de la conexiones entre las experiencias del profesor y de sus compañeros, que les permitan a todos, apropiarse personalmente del tema para la construcción de su estructura cognitiva (SAINT-ONGE, 1997, p. 136).

De otra parte, los estudiantes que realizan las exposiciones, también muestran algunas actitudes relacionadas con la falta de compromiso hacia su propio aprendizaje, pues los temas de la exposición son distribuidos entre cada uno de los integrantes del grupo, por lo que no todos conocen la globalidad del mismo; dada la distribución de los temas, algunas veces éstos son tratados con dificultad porque no los dominan suficientemente, lo que los lleva a realizar una explicación de los conceptos muy superficial; igualmente, hay improvisación en algunos casos cuando el equipo audiovisual falla y no tienen preparada otra forma de presentación. Además, no presentan previamente al docente el trabajo que van a realizar para recibir una orientación al respecto, desconocen o no usan estrategias que les permitan dinamizar la interacción con el grupo de forma que se logre la participación de los estudiantes en el desarrollo de los temas, y no tienen conciencia de la responsabilidad con su propio aprendizaje y de la incidencia que tiene su actitud en el aprendizaje de los demás, olvidando que aprender es una actividad que requiere de su compromiso y exige que las actividades se planifiquen en función de las capacidades que se han de adquirir (SAINT-ONGE, 1997, p. 92).

Generalmente dejan todo para última hora, pues asumen que es una tarea que ya saben hacer y que la pueden llevar a cabo con la capacidad que ya tienen adquirida, por lo cual no destinan el tiempo suficiente para la preparación de la exposición; algunas veces sólo limitan la investigación del tema a lo expuesto por un único autor, por lo tanto, con este contenido escaso aburren a los compañeros y hacen decaer el interés, haciéndolos pensar que no hay nada que aprender (SAINT-ONGE, 1997, p. 29). Por el contrario, otras veces, presentan material audiovisual recargado de textos que impiden la lectura y comprensión de los mismos, favoreciendo la distracción de los compañeros en otras actividades ó limitándolos a tomar apuntes de informaciones sin significado ó sólo a copiar el material. Es decir, desconocen sus deberes como estudiantes y la implicación que

tiene su conducta en su rendimiento y en el de los demás (SAINT-ONGE, 1997, p. 138).

Aquí es bueno resaltar que para el desarrollo de la exposición, es importante que los estudiantes que presentan el tema, realicen indagaciones o actividades previas que les permitan enlazar lo que tienen en su cabeza con la nueva información. Las ideas previas “*se han desarrollado a lo largo de la experiencia de cada uno de los alumnos con su medio social y natural fuera del aula ó que han adquirido a través de las propias experiencias escolares*” (CUBERO, 1995, p. 5). De estas ideas ó concepciones se pasa a los conceptos científicos por medio de la interacción entre el conocimiento y las experiencias anteriores con la nueva información, en forma ordenada y con sentido para lograr aprendizajes significativos y las estructuras cognitivas permitan la comprensión de los nuevos conceptos (SAINT-ONGE, 1997, p. 95).

De acuerdo con lo anterior, es necesario que el profesor oriente al grupo responsable de la exposición sobre las técnicas que pueden utilizar para la exploración de las ideas de los compañeros, con el fin de conocer sus propias posiciones sobre el tema y las de los demás alumnos, facilitando el dominio del mismo, la utilización de vocabulario adecuado, el tener en cuenta posiciones de diferentes autores, etc., pues como lo afirma Cubero (1995, p. 11):

“el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes”.

Sin embargo conviene tener en cuenta que las fallas no son sólo de los alumnos, pues no es necesario con la imposición de la tarea, sino con conseguir que la hagan, pero con la ayuda que necesitan para cumplirla. Por lo anterior, debe establecerse una relación pedagógica en donde el estudiante se apropie de la

tarea por medio de la aplicación de diversas estrategias cognitivas que logren el aprendizaje. En la experiencia durante estos semestres se ha visto que esto no se consigue totalmente, debido a aspectos relacionados tanto con el profesor como con los alumnos, ya que no hay encuentros entre ellos para orientar el trabajo debido a la no destinación de horas para esta actividad por parte de la institución y, al desconocimiento de las estrategias complementarias a utilizar para hacer más dinámica y efectiva el desarrollo de la exposición.

En cuanto a lo relacionado con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no solo basta con aplicar una técnica, sino lograr la implicación de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos que le permitan aprender más, prepararse para el siguiente nivel de formación, se preparen para el mundo del trabajo, respondan a las obligaciones de la vida ciudadana y la vida privada, y hagan más enriquecedor el tiempo libre. De esta forma seguirán aprendiendo durante toda la vida

Debido a la carga académica de los estudiantes, se extienden las fechas de entrega del plan previo para las exposiciones lo cual lleva a que no se logren los objetivos propuestos, a la disminución del tiempo de otras presentaciones; al recorte de contenidos, a la superficialidad de los temas y a dificultades para la aclaración de dudas, pues no hay tiempo ni se plantean actividades para detectar el nivel de logro en los alumnos. El manejo del tiempo del alumno, hace referencia que el alumno debe tener tiempo para leer, escribir, desarrollar los trabajos pero también para vivir su vida social porque de otro modo se cansa, esto genera desmotivación, imposibilidad de cumplir adecuadamente y dar los resultados que se esperan. *“el tiempo es para nuestra labor una variable preciosa, contamos con él, lo hacemos nuestro aliado, no nuestro tirano. Nada más lejos de la pedagogía que aquello de “tiempo es oro, tiempo es dinero”*_(PRIETO C. 1996, p. 66).

1.3 EL DOCENTE COMO ACTOR EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Según Antoine Prost, citado por SAINT-ONGE (1997, p. 151), *“el enseñar se ha convertido en una actividad mucho más difícil que en el pasado”*, es necesario entonces, como lo plantean Blanchard y Muzás (2005, p. 13) hacer algunas reflexiones en torno al sentido y a los objetivos de la acción educativa del docente: *“¿Para qué enseñamos?, ¿Qué está en el punto de mira de nuestra tarea?, ¿Qué nueva educación?, y ¿Qué nuevo educador está emergiendo?”*. Estos cuestionamientos debemos hacerlos con frecuencia, ya que debido a que las exigencias de la profesión cada vez son mayores, los docentes son considerados los únicos con responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje e, igualmente, tienen un gran compromiso con los nuevos retos de la educación que conllevan a cambios en su discurso pedagógico, a la formación por competencias, aplicación de estrategias innovadoras en el aula, planificación de experiencias educativas que contribuyan al desarrollo de las capacidades de los estudiantes para ayudarlos a aprender, habilidad para orientar las actividades de aprendizaje y preocupación por el perfeccionamiento docente para afrontar con mayor responsabilidad su tarea. Así como afirman Blanchard y Muzás (2005, p. 9), *“el educar se convierte en una aventura, en un acto creativo en el que podemos poner toda nuestra motivación educadora y nuestras mejores energías”*.

Las anteriores reflexiones han llevado a varios autores en diferentes momentos históricos, a replantear el trabajo del profesor en lo relacionado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues no sólo deben ser simples transmisores de su saber, sino deben dirigir el desarrollo de las capacidades intelectuales de sus alumnos (SAINT-ONGE, 1997, p. 92) ó como decía Galileo Galilei: *“Yo no puedo enseñarle nada al hombre, yo sólo puedo ayudarlo a descubrir la sabiduría que tiene en su interior”*. El docente universitario, según FREIRE (1994, p. 29) tiene:

“La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica”.

También debe comprometerse con la formación autónoma de los estudiantes, pues “enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares” (ZABALZA, 2004, p. 123).

Teniendo en cuenta las tendencias actuales en la educación:

“el profesor universitario debe ser consciente de sus concepciones epistemológicas sobre lo que es aprender, enseñar, aprender a aprender y enseñar a aprender. Si bien las relaciones entre el binomio cognición – acción no son unidireccionales ni unicasuales, se sabe que en la práctica docente influyen las ideas que los profesores tienen sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje” (MARTÍN, 2003, p. 291),

dando paso a una educación en donde se ayude a los alumnos “a recoger, discriminar, elaborar, y expresar la información”. BLANCHARD Y MUZÁS (2005, p. 18). Además, debe asumir su tarea en forma colectiva con otros docentes para construir la teoría y la práctica educativa y, de esta forma, favorecer el desarrollo personal, tanto de su grupo como el de los estudiantes,

“haciéndolos más tolerantes, solidarios, democráticos y comprometidos con la sociedad, haciendo posible una convivencia democrática, pacífica y solidaria entre los habitantes de esta aldea planetaria” (BLANCHARD Y MUZÁS. 2005, p. 8, 15).

Igualmente, debe asumir una posición de mediador para poner al alumno como protagonista de su proceso, privilegiando el trabajo independiente y en el aula, a través de la asesoría sobre la utilización de estrategias adecuadas para que se implique y se haga protagonista de su proceso de aprendizaje. Esta actividad mediadora, según BLANCHARD Y MUZÁS (2005, p. 22) requiere de *“la capacidad del docente para intervenir en forma intencional, significativa y diferenciada que ayude al estudiante a realizar un proceso interno para que se vaya construyendo”*. De igual forma, Feuerstein, citado por Blanchard y Muzás (2005, p. 22 - 26) propone diez características del profesor mediador, las cuales se mencionan a continuación:

- Mediación de la intencionalidad y reciprocidad
- Trascendencia
- Mediación del significado
- Sentimiento de competencia
- Participación activa y conducta compartida
- Individualización y diferenciación psicológica
- Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos
- Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas
- Mediación de la modificabilidad y el cambio estructural
- Mediación de los incentivos o refuerzo positivo.

Teniendo en cuenta estas características de la mediación, el docente se convierte en un educador que, según Blanchard y Muzás (2005), citado por Corredor y Otros (2007, p. 11):

“facilita (facilitador) el acceso al contenido y su integración en la vida; media (mediador) entre el alumno y la realidad y le ofrece claves para comprenderla, asimilarla, asumirla, integrarla; escucha al alumno,

dialoga con él y le ofrece pistas y señales de ruta que le pueden ayudar en medio de las turbulencias de un mundo en perpetuo cambio”

Otras de las causas de la desmotivación y desinterés por parte de los estudiantes, también pueden ser, el desconocimiento del docente de diversas estrategias de enseñanza, la selección inadecuada de las mismas de acuerdo con los temas, los diferentes momentos de la clase y las características de los estudiantes. Igualmente, es un factor negativo la falta de reflexión sobre la pertinencia y la efectividad de las estrategias utilizadas que permitan mejorar las próximas presentaciones.

1.4 RELACIONADOS CON LA INSTITUCIÓN

La educación superior tiene como una de sus principales tareas el responder al reto de la formación integral, que implica ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje que apunten a los pilares básicos del conocimiento referidos por Delors y otros (1996, p. 95- 96), como:

“Aprender a conocer es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”.

Tomando como base, lo anterior, las instituciones de educación superior no deben perder de vista el reto de favorecer la educación inclusiva en donde los aprendices tengan derecho a una educación de calidad, la participación en experiencias de aprendizaje realmente significativas y la igualdad de oportunidades (CORREDOR y otros, 2005, p. 9). Para lograr estos propósitos, la comunidad académica debe conocer el proyecto educativo y tomar conciencia de la importancia de su participación en los procesos académicos, que implican tanto a estudiantes como

a docentes y definen los roles y retos de cada uno en la educación actual. El docente entonces, debe cambiar las prácticas pedagógicas, buscando mayor intencionalidad y mejorando su quehacer docente, y el estudiante debe construir sus conocimientos partiendo de sus propios recursos cognitivos, cognoscitivos y sociales que progresivamente lo harán más autónomo.

Estos roles y retos institucionales no están siempre definidos, debido a diversos factores, de los cuales uno es que en la universidad no existe en la reglamentación de docentes de cátedra, el reconocimiento de horas destinadas para las asesorías, ni adecuación de sitios suficientes para atender a los estudiantes, lo cual le resta valor a las asesorías como actividades importantes en el logro del aprendizaje y al significado del acompañamiento al trabajo independiente de los estudiantes. En estas condiciones se hace difícil cumplir con los propósitos del proceso educativo, pues como afirma Martí, dicho proceso implica:

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (MARTÍ, 1853-1895/2001e, p. 281).

También hay dificultad para el desarrollo de las prácticas, debido a la demora en la entrega del laboratorio de preparación de alimentos, que ha llevado a que éstas se desarrollen en sitios diferentes a un laboratorio de docencia, generando desmotivación y desinterés por parte de los estudiantes y aún de los docentes. De otro lado, las aulas de clase cuentan con poca ventilación y algunas poseen instalaciones eléctricas deficientes.

2. LA UNIVERSIDAD: UN COMPROMISO CON LA SOCIEDAD

Teniendo en cuenta que la universidad ha estado ligada al desarrollo de la sociedad, en este capítulo se abordan aspectos relacionados con los orígenes de la misma, la evolución en sus funciones de acuerdo con los diferentes momentos históricos, los rasgos característicos y principios básicos, los retos ante el auge de las nuevas tecnologías en informática y comunicación y, los compromisos del docente frente a los retos de la educación, la formación integral y la formación por competencias.

Los anteriores aspectos se presentan a lo largo del capítulo con el fin de conocer la influencia que tienen en la formación de los estudiantes, de resaltar el compromiso de cada uno de los actores de los procesos y enseñanza y aprendizaje, de analizar y reflexionar sobre las propuestas del proyecto educativo de la universidad para dar respuesta a las necesidades de la sociedad a través de la formación de ciudadanos líderes en la comunidad, en el nivel político, académico, social y cultural, que les permita enfrentarse a los retos que tienen en relación con la transformación del entorno en el cual se desenvuelven.

2.1 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1.1 La universidad como espacio de reflexión permanente. La palabra universidad proviene del latín universitas, nombre abstracto formado sobre el adjetivo universus-a-um (“todo”, “entero”, “universal”), derivado a la vez de unus-a-um (“uno”), lo que nos da una idea que la Universidad es una Institución que debe propiciar espacios donde sea posible el respeto por la diversidad y el debate en el

que se argumenten y defienden posiciones que hagan explícitas diversas formas de pensar alrededor de los saberes, las ideas, las culturas, las costumbres, las lenguas y las creencias.

La aparición y el desarrollo de la universidad ha estado ligado a los diversos cambios sociales, económicos, políticos y culturales que de alguna manera han permitido que las universidades se adapten –mal o bien- a las necesidades de su entorno. Algunos de los factores que favorecieron la creación de las universidades, así como, la aparición del oficio de enseñar y del gremio de los profesores, son la urbanización de las ciudades, la aparición de las agremiaciones y corporaciones, las agrupaciones de estudiantes de procedencias geográficas y culturales diferentes, el deseo de acumular conocimientos y la necesidad de profesionalizar algunos oficios, entre los que se destacan la medicina y el derecho (MALAGÓN, 2005).

Dado su devenir a través del tiempo, puede afirmarse que *“la universidad es una institución social e histórica”* (MALAGÓN 2005, p. 11), que tiene diversos modelos de referencia como la universidad europea, la alemana, la americana, y la latinoamericana. Cada una con sus enfoques y particularidades, donde se nota que en cada época se dejan atrás unos modelos y se buscan nuevas tendencias que le permitan asegurar su existencia, estar en sintonía con la historia y constituirse en institución pertinente para las exigencias y los retos que le impone los diferentes sectores de la sociedad, y el desarrollo de las profesiones y disciplinas. Sin embargo, en todo momento histórico, se ha hecho y se hace evidente su papel central: pensar la sociedad.

Realizando una mirada histórica, podemos decir que la universidad medieval se caracterizaba por cultivar el conocimiento útil de la época, enfocándolo en tres ramas principales: teología, derecho y medicina, y el centro de su misión estaba

en la formación para el ejercicio profesional, como afirma Tünnermann, citado por MALAGÓN (2005, p. 22):

“estas primitivas universidades fueron verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres de hombres que se proponían el cultivo de la ciencia (“aprender los saberes”) creadas exconsuetudine, que más tarde obtenían el reconocimiento real o papal acompañado de privilegios (ex - privilegium)”

Con base en esta formación profesional, dichos centros de estudio contrataban a un maestro para recibir las lecciones; el conocimiento se transmitía y reproducía, mediante un sistema pedagógico y didáctico único: exposición y discusión (*expositio* y *quaestio*). Su organización estaba fundamentalmente orientada hacia el lenguaje (*trivium*), que permitía estudiar la relación entre los hombres y las matemáticas (*cuatrivium*), dar razón de los fenómenos del cielo y del mundo (HERNANDEZ, 2002). Surgieron así, las asociaciones de maestros (*universitas magistrorum*) y estudiantes (*universitas scholarium*), ejemplos de ellos se encuentran las universidades de París y Bolonia ó en otros lugares de Europa, hacia los siglos XIII y XIV.

Posteriormente, en los siglos XVI y XVII, las universidades amplían sus espacios y se hace explícita la formación en profesiones que responden a las necesidades sociales y a intereses políticos, apareciendo las academias científicas, como la Academia de los Lincei en Italia y la *Royal Society* en Inglaterra. Hacia finales del siglo XVIII, en las universidades como la de Berlín y Gotinga, y en el École Polytechnique de Francia se crean espacios destinados a la investigación ó instituciones especializadas en investigación en las ciencias y la medicina, cuyo propósito era unir las academias y las universidades para elevar la calidad de la formación, como lo afirmaba Juan Teófilo Fichte, referenciado por OROZCO y Otros (1988) en su *"plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de*

ciencias". Este proyecto se conoce como *modelo Humboldt* en el que aparecen dos componentes: la investigación y el desarrollo de la ciencia. El componente de investigación se propone como soporte de la docencia para elevar la calidad de la misma, por lo tanto, se hacía en el interior de la universidad para dar identidad y autonomía, y apuntar a una formación más integral.

Tomando como referencia los ideales del modelo Humboldt, nace la universidad moderna, que debió asumir una transformación para poder atender las nuevas demandas y las nuevas profesiones que surgieron del proceso acelerado de urbanización y crecimiento industrial (MALAGÓN, 2005). Por lo anterior, el compromiso de la universidad con la sociedad y al conocimiento no se da únicamente mediante la formación de profesionales, sino también a través del compromiso y los esfuerzos por desarrollar la función de investigación.

Particularmente, en Latinoamérica los cambios en la universidad surgieron por diferentes movimientos de la época, en especial con la Reforma de Córdoba y como dice uno de sus postulados *"la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático"*. Era necesario cambiar y estar más acorde con la sociedad y sus necesidades; este grito de Córdoba, es muy nuestro y en su momento expresó el sentir latino de la época porque reclamaba cambios desde varios puntos de vista, lo que se refleja en uno de los apartes del Manifiesto:

"La Federación Universitaria de Córdoba reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que la autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda". (Manifiesto de Córdoba)

Aunque la universidad sigue evolucionando, se conservan algunos principios básicos entre los que se puede mencionar, el lugar de encuentro entre personas de diferentes culturas (estudiantes, maestros), y la organización que actualmente es más compleja, con diversas áreas de trabajo y facultades en donde se cultivan y enriquecen sistemáticamente los distintos campos de conocimiento (HERNÁNDEZ, 2002). Además de estas características tradicionales, es fundamental la existencia en la universidad moderna de un espacio para la investigación, que permita el planteamiento y la solución de problemas relacionados con los diferentes sectores sociales y las temáticas de las diversas disciplinas, lo que hace sus propuestas educativas más sociales, humanas, críticas e integrales, llevándolas hacia compromisos más amplios, diversos, no excluyentes y enriquecedores. Es así, como en la misión y visión de estas instituciones se plasman sus compromisos ante la sociedad, y la responsabilidad que tiene cada uno de los actores en el desarrollo de la región ó país en donde están ubicadas, tal como lo expresa Hernández, citado por CORREDOR (2007, p. 1):

“la universidad tendría que reconocer las necesidades sociales y reformularlas en su lenguaje específico”, y, “no solo ser sensible a esas necesidades, y ejercer el derecho a la denuncia y de la crítica, sino de emplear las herramientas de la academia para reformular los problemas y proponer posibles soluciones a los mismos”.

Entonces, en la universidad pueden convivir la tradición y el cambio. La tradición, en cuanto a la conservación de la cultura académica, y los cambios en cuanto se logre un trabajo más eficaz y más significativo socialmente. De acuerdo con estos cambios, los miembros de las comunidades académicas universitarias deben asumir actitudes reflexivas y comprometidas con los procesos de enseñanza para reconstruir el conocimiento, lograr aprendizajes significativos, apuntar a la formación integral de los discentes de forma que sean sensibles a su entorno, conozcan e interactúen con la sociedad, y sean capaces de enfrentarse a sus

propios problemas y a los de la sociedad, planteando soluciones pertinentes para el mejoramiento de la calidad de vida.

2.1.2 Las funciones de la universidad. A pesar del tiempo y de los diferentes momentos históricos por los cuales ha pasado la universidad como institución, ha conservado las tres tareas históricamente reconocidas desde la reforma de las universidades alemanas realizada en los comienzos del siglo XIX: la formación en profesiones y disciplinas, la investigación y la extensión o proyección social, por lo cual OROZCO y otros (1988, p. 21–51) expresan que la universidad es un:

“lugar donde se empujan las fronteras del conocimiento en todos los órdenes, como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad sin restricciones. Como comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto a través de la ciencia y mediante la docencia calificada”.

Con base en estas tareas, la ley 30 de 1992 establece como actividades de las universidades, la investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones y disciplinas, y la producción, desarrollo y transformación del conocimiento y de la cultura universal, que se pueden resumir en tres funciones: la docencia, la investigación y la extensión. Con respecto a la docencia, CORREDOR (2007), expresa que:

“la docencia permite que los alumnos, acompañados por la experiencia de los maestros, se formen no sólo como profesionales y científicos en una determinada disciplina o profesión, sino que se integren como personas y ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida de su entorno”

De acuerdo con lo anterior, el docente universitario debe: dominar su disciplina para que pueda seleccionar los objetos de la enseñanza; implicar al estudiante en la cultura participativa con el fin de favorecer la autonomía; investigar y reflexionar

sobre sus prácticas pedagógicas (GRANÉS, 2000) para dar sentido a su quehacer docente; asumir los compromisos en el proceso de formación integral de los estudiantes que tenga en cuenta el desarrollo de todas las dimensiones del alumno como ser humano (ACODESI, 2002) y, facilitar el aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer, principios ó pilares de la educación actual planteada por Delors y Otros (1996).

La investigación en la universidad, según Fichte, citado por OROZCO y Otros (1988), se refiere:

“no sólo a la investigación en su sentido técnico-positivo, sino al trabajo metódico, intelectual en general que se alimenta de la riqueza del espíritu que fluye en la comunidad universitaria, en sus formas de trabajo, en sus maneras de comunicarse, etc. Si en los centros científicos superiores impera el principio de investigar la ciencia en cuanto tal, ya no será necesario velar por ninguna otra cosa aisladamente. En estas condiciones, no faltará ni la unidad ni la totalidad; lo uno buscará a lo otro por sí mismo y ambas cosas se completarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico”

De acuerdo con la reflexión anterior, la investigación en la universidad puede estar dirigida a la academia, ligada a las aulas, a los laboratorios, a la vida universitaria y a la lectura y propuestas de solución de problemas de los distintos sectores de la sociedad; es a partir de esta actividad investigativa que se promueve la creatividad, se favorece la apropiación, construcción y difusión del conocimiento entre los docentes y estudiantes. La tarea de investigación permite que los docentes, realicen reflexión y trabajo científico permanente en el área de conocimiento, tanto en las aulas como dentro de las propuestas curriculares; en los estudiantes se constituye en una estrategia para ampliar conocimientos en los diversos campos con el fin de formar profesionales competentes, con nuevas perspectivas de conocimiento para satisfacer las necesidades de la sociedad (HERNANDEZ, 2002). Al respecto, Granés (2002), expresa: *“el estudiante debe*

ser formado en el espíritu de la investigación. Debe existir una articulación de la docencia y la investigación en la formación universitaria que debe hacerse efectiva a nivel de la clase y a nivel de currículo”.

La otra forma de investigación, está dirigida a los sectores productivos, y es el resultado de la confluencia entre las instituciones universitarias y las organizaciones empresariales. Está ligada al desarrollo económico y social, perspectiva que cada vez se fortalece más en las instituciones de educación superior, pues favorece la proyección de la universidad en la sociedad y la actualización permanente y pertinente de los diseños curriculares, lo que ha hecho que éstos sean más integrales, complejos y con posibilidades de una participación más activa en los cambios de la sociedad (MALAGÓN, 2002). Además, la investigación ha permitido autofinanciar el funcionamiento, principalmente en las universidades estatales.

En cualquiera de las dos formas de investigación, es importante resaltar la participación activa de la comunidad académica, pues favorece una relación de los procesos curriculares y académicos con el sector productivo. A pesar de estas fortalezas de la investigación en la universidad actual, es necesario aclarar que además de la actitud hacia el conocimiento y la voluntad del saber de los protagonistas de la vida académica, existen otros intereses netamente económicos que hacen cambiar el rumbo de la misión y visión de dichas instituciones. Por lo tanto, como parte de la cultura académica no debe perderse de vista su compromiso con la sociedad y la participación en la solución de problemas.

Con respecto a las dos funciones anteriores, FICHTE, citado por OROZCO y otros (1988,) refiere que:

“la investigación y docencia son las funciones en las que se empujan las fronteras del conocimiento y se forman los espíritus de una juventud que busca armas para enfrentar su propio futuro y el de la sociedad de la que forma parte”.

Finalmente, la extensión, como función de la universidad, “permite que todo ese acervo estético, científico, técnico y humanístico contribuya a la solución de problemas que agobian a la sociedad al tiempo que garantizan el propósito de la unidad nacional”¹. Esta vinculación hace a la universidad más pertinente con su entorno, más sensible a los problemas sociales, políticos, económicos y culturales, y con su participación favorece la construcción del conocimiento permitiéndole enfrentarse a los diferentes retos.

La identificación de los retos propios de la universidad y de la sociedad, le corresponde a cada una de las instituciones de acuerdo con su contexto, su misión y visión, de manera que sean reconocidas como instrumentos de desarrollo y de mejoramiento del nivel y de la calidad de vida de los individuos que hacen parte de una sociedad cambiante y compleja, donde se dan permanentes y rápidos avances tecnológicos y científicos.

¹ CORREDOR, Martha V. El sentido de la Universidad. Bucaramanga. 2007. p. 3.

2.1.3 La universidad y su relación con los diversos sectores de la sociedad.

En este apartado se hará mención a la relación y el compromiso que tiene la universidad con la sociedad, y su contribución a la cohesión social e identidad nacional para responder, como afirma Delors:

“a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época”.

Dicha vinculación permite concretar la pertinencia de las universidades y determinar su integración con el entorno social que, de acuerdo con la naturaleza del proyecto educativo universitario, es parte fundamental de su quehacer en materia de docencia, investigación y extensión, a tal punto de ser considerada como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países (CORREDOR, 2007). En la universidad moderna, el conocimiento, entra a ser parte de los procesos de negociación entre el Estado y el desarrollo social, y la extensión permite la intervención en los sectores de influencia de la universidad, otorgándole *“responsabilidad histórica y política de aportar al desarrollo”*².

La responsabilidad que tiene la universidad de aportar al desarrollo en los diferentes momentos históricos se ha constituido en objeto de estudio y en un referente para el diseño de políticas de la Educación Superior, como lo afirma Cano, referenciado por Malagón (2005):

² MALAGÓN PLATA, Luis A. Universidad y Sociedad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2005. p. 211.

“el tema de la vinculación entre la universidad, los sectores productivos y la sociedad en general, ha cobrado importancia en los últimos tiempos, tanto como objeto propio de estudio y como parte central de las políticas gubernamentales e instituciones de la ciencia y tecnología”

En cuanto a la relación universidad – estado, los cambios se han dado progresivamente, ya que inicialmente estaban protegidas por la Iglesia o por los imperios dominantes ó gobiernos, y posteriormente se fueron independizando y distanciando de acuerdo con el nivel de desarrollo y transformación social. En los últimos años, debido a la intervención del estado en la educación superior y a la progresiva restricción de la financiación de las universidades estatales por parte del mismo, la universidad se ha visto, como refiere MALAGÓN (2002, 75):

“orillada a buscar otras fuentes de financiamiento, entre ellas las más importantes han sido: la venta de servicios a través de la transferencia de tecnologías, programas de educación continua, comercialización de los conocimientos y el montaje de proyectos cooperados con el sector privado y estatal”.

Ante estas perspectivas es necesario realizar cambios con el fin de “asumir los retos que plantea la competitividad, en el sentido de adoptar posiciones más agresivas, frente a las demandas externas no sólo de carácter productivo sino en materia de innovación social, paz y desarrollo”³, y así reorientar las funciones de la universidad para definir claramente los lineamientos de dicha vinculación, cuyas modalidades en la actualidad pueden ir desde prácticas empresariales hasta experiencias de mayor relación con las empresas, en donde la academia comercializa el conocimiento a través de diferentes formas, como consultorías,

³ ACEVEDO PINEDA, Elsa Beatriz. Relaciones entre Universidad y Sociedad en los Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología en Colombia. Pereira. p. 9.

proyectos, y en casos más avanzados puede constituir empresas en la modalidad de incubadoras y de parques tecnológicos ó científicos.

En el desarrollo de la relación universidad y sociedad, es necesario e importante evaluar regular y permanentemente, para valorar el impacto de las acciones de la universidad dentro de los distintos sectores de la sociedad, así como la inversión de recursos en investigación, pues algunas veces prima sólo la venta de servicios con el fin de adquirir dinero, olvidando el rigor en sus aportes científicos, educativos ó culturales. Aquí, es necesario tener en cuenta la iniciativa de la UNESCO sobre el enfoque de la pertinencia social y política de la educación superior, en relación con la responsabilidad social que se le señala a la universidad en los cambios sociales, económicos y políticos.

Con respecto al estudiante, la universidad es responsable de su formación integral y debe considerarlo, según DELORS y Otros, como *“un individuo, miembro de una familia, de una comunidad y ciudadano del mundo que aprende para hacerse competente en sus cuatro roles⁴”*, por lo tanto es necesario realizar reformas en los programas y las políticas pedagógicas con el fin de aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad para que el estudiante aprenda y desarrolle sus capacidades, lo que significa ofrecer una “educación a lo largo de la vida”.

Esta educación a lo largo de la vida es un proceso de aprendizaje que se fundamenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que permiten al individuo tomar decisiones acertadas para responder no sólo a sus intereses sino a los de la comunidad en la que se

⁴ DELORS, J. y otros. La educación encierra un tesoro. 1996. Disponible en Internet. URL: <http://www.unesco.org>.

desarrolla. Para esto se debe fortalecer la educación no sólo en sus aprendizajes básicos (leer, escribir y calcular), sino en el desarrollo de habilidades para expresarse con un lenguaje propio, para comprender y adaptarse a los contextos particulares de los diversos países y poblaciones en donde a partir de los datos de la vida cotidiana se brinden posibilidades tanto de comprender los fenómenos naturales como de adquirir las distintas formas de sociabilidad, pues, como afirma DELORS (1996):

“Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro”.

Por lo anterior, actualmente se debe ofrecer la posibilidad de educar a todos los individuos con el fin de “brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal”⁵, y no sólo perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica. Para lograr este propósito, CARNEIRO (2003), propone que el:

“Estado debe tener por objeto maximizar la equidad en el acceso a la educación, promover el bienestar, apoyar a los más desfavorecidos y estimular la creación de capital social (cohesión, confianza, solidaridad)”.

⁵ Op. Cit., 4.

De acuerdo con la propuesta de Carneiro, si se diversifican las políticas en educación, se dan las oportunidades para acceder a la misma en las diferentes etapas de la vida, se fortalece la relación docente – alumno y se promueve el desarrollo de competencias, será más fácil que los individuos se enfrenten a los cambios científicos y tecnológicos del siglo XXI,

De otro lado, la relación universidad – sector productivo, al igual que las otras formas de vinculación, se ha dado lentamente, de acuerdo con las demandas de las empresas en los diferentes contextos, pero en la actualidad, es más viable dicho acercamiento y articulación por la mayor permeabilización del sistema universitario al sector productivo, y por los objetivos y metas comunes, tales como la calidad, competitividad, productividad, etc. Estas metas y objetivos comunes permiten responder en parte a las dinámicas del mundo actual, pues fomentan y potencian el proceso de articulación universidad – empresa por medio de la transferencia científica y tecnológica y, la vez, favorecen la modernización de dichas instituciones y el progreso social, cultural, político, económico y de valores de los países.

Los resultados de estas vinculaciones se han presentado en los informes y las conferencias mundiales organizadas por la UNESCO en donde se evidencian diferencias entre los países desarrollados y en desarrollo, pues para los primeros los aspectos culturales, de valores y políticos son relevantes, y para los segundos, los aspectos sociales y económicos, son su prioridad (MALAGÓN, 2005). Por lo anterior, las universidades no deben limitarse sólo a su relación con las empresas para obtener recursos y fomentar el empleo, sino a la integración de diversos factores que beneficien a la sociedad en la cual se encuentran inmersas.

Sobre esta relación de la universidad con el sector productivo, se tienen experiencias exitosas en países desarrollados, donde las vinculaciones pueden ir desde simples transferencias de tecnología hasta la transformación de las

universidades en empresas de servicios. A nivel de los países en desarrollo esta vinculación ha sido lenta, pero se tienen experiencias importantes en Brasil, Argentina, Chile, México, Costa Rica y Venezuela.

Al respecto, Clark (2000), citado por Malagón (2005), presenta cuatro modelos de acuerdo con la naturaleza de la vinculación Universidad – empresa:

- Experiencias tipo I: son actividades tradicionales del currículo en donde se fortalece la formación con prácticas empresariales.
- Experiencias tipo II: experiencias en las cuales se vincula el currículo con el entorno.
- Experiencias tipo III: experiencias que resultan de los procesos de comercialización de la ciencia y tecnología producidos en la universidad, y ésta comercializa sus conocimientos, con las empresas.
- Experiencias tipo IV: son las formas más desarrolladas de vinculación, donde no sólo existe la transferencia del conocimiento, sino la construcción de empresas.

Una vinculación universidad-sector productivo así planteada, según MALAGÓN (2005, p. 91):

“va más allá de una asociación positiva entre conocimiento y desempeño empresarial; necesita de situaciones objetivas- estructuras institucionales adecuadas y políticas públicas que favorezcan la vinculación-, y de posiciones subjetivas- cultura empresarial de la universidad, cultura académica de las empresas y confianza recíproca”.

Por lo anterior, este tipo de vinculación debe estar apoyada por el Estado, la universidad y la Empresa, para lograr la competitividad, la innovación y la transformación de la universidad (MALAGÓN, 2005).

2.1.4 La universidad en el contexto de la Ley Colombiana. En el contexto de la reglamentación nacional, la universidad pertenece al grupo de instituciones de Educación Superior reconocidas por la Ley 30 de 1992, cuyo artículo 1 define que las universidades son de carácter universal, generadoras del saber y encargadas de transformar al ser humano permitiendo el desarrollo de sus potencialidades de una manera integral, así como su formación académica y profesional. Según la ley, estas instituciones tienen como objetivos comunes (Art. 6, Ley 30/92):

- La formación integral
- Crear, desarrollar y transmitir el conocimiento.
- Prestar servicio a la comunidad.
- Intervenir en el desarrollo científico, cultural, político, económico y ético a nivel nacional y regional.
- Formar comunidades académicas, vinculadas a nivel nacional e internacional.
- Fomentar y conservar el patrimonio cultural del país.

Así mismo, estas instituciones tienen la libertad para elegir los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, etc. (Art. 4, ley 30/92), y su esencia debe ser la respuesta a las necesidades de la sociedad a través de la formación de ciudadanos líderes en la comunidad, en el nivel político, académico, social y cultural, que les permita enfrentarse a los retos que tienen en relación con la transformación del entorno en el cual se desenvuelven.

Otro aspecto a resaltar desde el punto de vista legal es el reconocimiento que hace la Constitución Política de la autonomía universitaria, la cual le concede el derecho de elegir sus representantes académicos y administrativos, modificar

estatutos, organizar y desarrollar los procesos académicos, etc. con el fin de desarrollar su misión social e institucional.

Dentro de las funciones que la Ley 30/92 en su artículo 19, señala a la universidad, se destacan:

- La docencia: formación académica en profesiones o disciplinas, profesionalización.
- La Investigación científica o tecnológica: producción, socialización y comercialización del conocimiento y de la cultura universal y nacional.
- La extensión: relación con la sociedad a través de intervenciones y proyecciones sociales, programas de educación permanente, cursos, seminarios, otros programas destinados a la difusión de conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicios tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Art. 120, Ley 30/92).

Las anteriores funciones caracterizan a las universidades y marcan las diferencias con otras Instituciones de Educación Superior como son las Instituciones técnicas profesionales y las Instituciones universitarias ó escuelas técnicas y tecnológicas, las cuales se ocupan principalmente de la formación de personas en oficios u ocupaciones de carácter operativo en donde no se tiene en cuenta la investigación científica y tecnológica.

Las entidades técnicas ofrecen programas de formación en ocupaciones sin tener en cuenta el aspecto humanístico, y *las instituciones universitarias ó tecnológicas* son facultadas para ofrecer programas de formación en ocupaciones, de formación académica en profesiones ó disciplinas y programas de especialización,

en cambio *las universidades* son las instituciones que acreditan su desempeño en la investigación, en la formación en disciplinas o profesiones y en el desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura nacional y universal. Además, están facultadas para formar en programas de especialización, maestrías, doctorados, post-doctorados.

2.2 LA FORMACIÓN INTEGRAL: UN COMPROMISO INELUDIBLE DE LA UNIVERSIDAD.

Para iniciar esta reflexión, tomo como referencia a John Stuart Mill, citado por OROZCO y Otros (1988, 3):

"los hombres son hombres antes de ser abogados, médicos, comerciantes. Si hacéis hombres capaces y sensatos, ellos podrán devenir por si mismos abogados o médicos capaces y sensatos. Al salir de la Universidad, los técnicos han de llevar consigo mismos no sólo conocimientos profesionales, sino aquello que es necesario para guiar el uso de estos conocimientos, para esclarecer los aspectos técnicos de su trabajo a la luz de una cultura general..."

Entonces, la universidad sin desviarse de sus funciones y por medio de su proceso educativo, debe girar alrededor de la persona del estudiante, quien es *"titular de derechos y deberes, en búsqueda de una educación personal y social, basada en la libertad y en la solidaridad, y susceptible para ayudarlo a encontrar el sentido de la vida"*. Se debe recrear en cada uno de éstos, el horizonte de lo humano; tal es el sentido de una "educación integral": formar individuos éticos, excelentes profesionalmente, cultos y con un alto sentido de responsabilidad social que le permitan sensibilizarse con su entorno para facilitar y promover el desarrollo social, cultural y tecnológico de la región ó país, contribuyendo al desarrollo de la sociedad en la que opera, logrando cambios y a la vez integrándose con el área laboral.

Al respecto de este objetivo, CARNEIRO (2000) afirma que:

“la educación universitaria debe desarrollar, como prioridad, la persona total, sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irrepetible de vida, miembro responsable y participativo en sus comunidades de pertenencia”⁶.

Por lo tanto, se deben hacer evidentes los procesos de búsqueda constante de transformación personal, y para esto, desde la Constitución Política de Colombia (1991, artículo 67) y la Ley General de Educación (1992, artículos 1 y 6) se promueve la formación integral, la cual es definida por ACODESI⁷ (2005, p. 13), como

“el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, afectiva, cognitiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad”.

Con lo anterior, es necesario considerar en las instituciones educativas el compromiso de desarrollar todas las dimensiones de la persona con el fin de formar individuos para la vida y no sólo en la dimensión de la ciencia, deformando o anulando las otras potencialidades. Aunque esta tarea no es exclusiva de la escuela, debe hacer parte de sus proyectos educativos de manera que sea posible desarrollar los aspectos o dimensiones menos evolucionados de la persona con el

⁶ CARNEIRO, R. La educación, el aprendizaje y el sentido. Encuentro: sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad. Texto adaptado y ampliado a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: Carneiro, R., “On Meaning and Learning: Discovering the Treasure”, in Dinham, S. (editor) (2003), *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*, Deakin, ACT: Australian College of Education.

⁷ Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

fin de cubrir sus necesidades de formación, facilitar las transformaciones en los diferentes contextos y dar significado a la vida desde una visión más orgánica, ecológica y espiritual.

Las dimensiones del ser humano son elementos constitutivos de éste y se perciben de igual forma en conjunto. Son observables a través de las habilidades, destrezas, actitudes, competencias, sentimientos, compasión, preocupación por asuntos sociales, autoestima, visiones del futuro que se desarrollan en cada persona, que los hacen capaces de construirse como seres humanos pertenecientes a un grupo social y capaces de adaptarse al proyecto social y cultural de su entorno. Al respecto de las dimensiones del ser humano integral, J. P. Miller, referenciado por Yus Ramos (2001) presenta la dimensión personal, interpersonal y ecológica, Brown, Phillips y Shapiro (1976), señalan las dimensiones intrapersonal, interpersonal, extrapersonal y transpersonal, y, ACODESI (2005, p. 17) las dimensiones son la ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política.

La dimensión personal, es la percepción más profunda y existencial porque en ella aparece la dificultad para separar el cuerpo del alma o la materia del espíritu. “Es la percepción del yo”, y al respecto Vélez (1989), afirma: “*todos los filósofos, desde Sócrates, han insistido en la necesidad de escarbar dentro de sí, como único método para llegar a la verdadera sabiduría*”. Esta dimensión puede ser fomentada con diversidad de experiencias personales y sociales donde se combinen las virtudes de integración que permitan conseguir la paz dentro y entre las personas, la aceptación del otro con sus diferencias emocionales, espirituales y cognitivas. Los aspectos emocionales, se pueden evidenciar como la habilidad que poseen los individuos para: reconocer sus sentimientos y los de los demás, poder controlar y manejar adecuadamente sus propias emociones y reacciones y las de los demás, abordar conflictos personales y grupales, facilitando las interrelaciones con los demás y la integración a la sociedad. Se pueden fomentar

en el aula a través de acciones conducentes al reforzamiento del "yo" y a la mejora de las relaciones con los demás. En lo personal, hay acciones como el autoconocimiento, autoestima/autoaceptación, autocontrol, autoevaluación y autorrefuerzo. En lo social se puede mencionar la comunicación, empatía, cooperación, resolución de conflictos, negociación, el trabajo en grupo, el control de la agresividad, entre otros.

Por último, la espiritualidad también se incluye en la dimensión personal como la capacidad que tiene cada individuo de reconocerse así mismo y su "yo interno", por medio de las conexiones con sus emociones, con su imaginación, con la naturaleza y con las maravillas del mundo. Esto permite que cada uno se sienta parte de este mundo, de la sociedad y de nosotros mismos, de acuerdo con la propia idea que tenga del ser y con las perspectivas que tenga de la espiritualidad como religión, dar sentido, autorreflexión, conocimiento místico, emoción, moralidad, ecología o creatividad.

La dimensión interpersonal, habla del otro. En esta dimensión se pretende fomentar la compasión, la búsqueda de la justicia social, la cooperación, el respeto, la igualdad, etc., valores que se ven afectados por el entorno en el que el ser humano se desarrolla y en donde las relaciones establecidas a lo largo de la existencia y la asimilación de las formas y creencias de la sociedad, influyen en el desarrollo personal. De acuerdo con lo anterior, *el ser humano no sólo debe reproducirse biológicamente, sino socio-políticamente para que pueda vivir "entre" y "con" otros, de tal manera que pueda transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso*" (ACODESI. 2005, p. 163), creando relaciones auténticas y respetuosas para construir la paz, y

"en donde quienes disponen de "talentos" particulares comuniquen sus beneficios a los que los necesiten y que por medio de la justicia social se aseguren las condiciones que permitan a los ciudadanos y a las

comunidades conseguir lo que les es debido según su naturaleza y su vocación". (Catecismo de la Iglesia Católica)

Esta dimensión considera al otro como un componente importante de la sociedad, en donde las relaciones no sólo permiten conocerlo, sino respetarlo y ayudarlo a convertirse en un mejor ser y crecer junto a él, pues todos necesitamos de todos para el desarrollo de la vida corporal y espiritual. Estas relaciones con el otro se pueden promover en el contexto educativo tanto a nivel del aula como de las instituciones. A nivel del aula por medio del aprendizaje colaborativo y a nivel de las instituciones por medio de las escuelas acogedoras o motivadoras en donde se promueva el bienestar común.

Para terminar, *la dimensión ecológica* es la relación armónica de los hombres y las mujeres con el universo, con lo que los rodea, es decir, el entorno material y el cultural y las posibles relaciones biológicas, psicológicas y ecológicas. Al respecto, Cabrera, citado por Vélez (1989), expresa: *"todos somos parte de este planeta y a todos nos compete salvarlo porque es nuestro hogar"*. Con estas palabras se fomenta el respeto por la biodiversidad y las relaciones con el todo, que conllevan a una educación para la complejidad y para la visión integrada en donde se hace necesario la vinculación de lo cotidiano con lo científico, de la realidad con lo hipotético. En esta dimensión, las diversas conexiones, relaciones y disciplinas hacen parte de la globalidad del aprendiz, permitiendo asumir los problemas de su entorno como propios, organizándolos inteligentemente de acuerdo con los procesos de aprendizaje y pensamiento para favorecer la acertada toma de decisiones en contextos específicos que impacten en el individuo, la sociedad y el mundo.

2.3 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS COMO PREPARACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO Y DE LA VIDA

2.3.1 ¿Qué son las competencias, tipos de competencias, qué es la formación basada en competencias, importancia de esta formación, por qué en la universidad? La formación basada en competencias es una tendencia frente a los procesos de globalización y desarrollo del conocimiento, que tiene como propósito responder a las necesidades de formación que plantean la sociedad y las profesiones, así como hacer más pertinentes las propuestas curriculares ante el mundo del empleo y de la productividad. Aunque es un enfoque más utilizado en las instituciones tecnológicas y técnicas, se ha adoptado como un enfoque estándar en la creación y el funcionamiento de programas universitarios de pregrado en el país.

Para responder a las exigencias y retos de la educación del siglo XXI, en las instituciones de educación superior se deben integrar diversas características del ser humano, las cuales según ARBELAEZ (2007, p. 3):

“indican el sentido que cada uno ha atribuido a su vida, los logros que ha alcanzado, los conocimientos, habilidades, destrezas y sentimientos que posee, es decir, la integración de valores que mueve y justifica sus acciones”.

Por lo anterior, como actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es nuestra tarea incluir en dichos procesos, una conexión con la vida de los aprendices, en donde las vivencias individuales y grupales faciliten el aprendizaje individual y cooperativo, que posteriormente le permita ser competente socialmente en un contexto concreto de interacción. Para lograrlo es necesario que el colectivo de profesores, identifique las competencias que los alumnos necesitan dadas sus culturas, sus contextos, sus potencialidades, sus proyectos educativos y sus expectativas personales, además identificar las estrategias y los

métodos que podrán ayudar a los alumnos a adquirir dichas competencias (ARBELAEZ L., Ruby y otros, 2007).

El uso del término competencia, actualmente está generalizado en los medios educativos y despierta mucho interés entre los educadores y también una cierta inquietud sobre su preciso significado y su eventual incidencia en los procesos pedagógicos. Como modelo de formación, algunas veces no ha salido bien librada, pero en contraste hay autores e instituciones que promueven esta visión como Francisca Arbizu Echevarria (1998); Gerhard Punk (1995); Sergio Tobón (2005–2006); Miguel Zabalza (Diseño y desarrollo curricular 1997); Arismuño (2000). Por parte institucional el MEN (2002–2003, 2004, 2005 y 2006), CONACES (2003,2004.2005 y 2006), SENA (2001, 2002, 2003); CINTERFOR (2001,2002, 2003 y 2004); UNESCO (2004, 2005) OIT y el Proyecto de rediseño curricular Alfa Tuning (2001), Proyecto 6x4⁸.

En los diferentes momentos históricos y de acuerdo a cada cultura el término de competencia en la academia, según BARBERO (2003), hace su aparición – y no por casualidad – al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas - cuando Chomsky elabora en los años setenta la teoría de la gramática generativa, lo hace avanzando sobre la propuesta de Saussure de dividir analíticamente el idioma en lengua y habla, pero dedicando su estudio únicamente al sistema de signos que es la lengua. Chomsky avanza al proponer una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la *performance*, la actuación, la

⁸ MALDONADO GARCÍA, Miguel Ángel. La formación profesional en el marco de las competencias. Revista internacional magisterio. Octubre 2006. Disponible en Internet. URL: [http:// www.revistamagisterio.com.co](http://www.revistamagisterio.com.co)

realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua.

En 1970, el Comisionado de Educación de Estados Unidos, James E. Allen en un discurso durante la Convención de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios de Secundaria, planteó: “competencia para todos como meta de la educación secundaria”. Esta propuesta la sustentaba *“en la convicción de que ninguna persona debería salir de la institución escolar sin una educación básica y destrezas que la cualificaran para el uso adecuado de sus habilidades en el mundo del trabajo”*⁹ .

En Colombia, hacia finales de la década de los 90, las competencias se van definiendo y la formación basada en competencias¹⁰ hace su aparición en la educación básica (primaria y secundaria, hasta 9° grado) y en la educación media (10° y 11° grados). Los niveles de básica primaria y secundaria han asumido principalmente, el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas, mientras que la media, además de las anteriores, enfrenta el reto de crear condiciones para que los jóvenes desarrollen y ejerciten competencias laborales.

En 1994, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo –en su informe - *Colombia: al filo de la oportunidad*, propuso dentro de la agenda “La educación para el próximo milenio” la recomendación de “establecer un primer examen de competencias básicas”, para evaluar competencias lectoras, escriturales y habilidades de pensamiento. Esta propuesta fue acogida por el ICFES, que

⁹ MEJÍA, William. Un desafío para la educación del siglo XXI. Compilación de artículos para comprender mejor las competencias. Compilación y traducciones. Norma. 2000. www.eeducador.com

¹⁰ POSADA ALVAREZ, Rodolfo Manuel. Formación superior y currículo basados en competencias. Barranquilla. 2005. p. 39

preparó y divulgó la serie Investigación y Evaluación Educativa e implementó un nuevo Examen de Estado para evaluar las competencias de quienes se aprestan a culminar el bachillerato e ingresar a una modalidad de educación postsecundaria o entrar en el mercado laboral (MEJÍA, William, 2000).

En la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional, acorde con las tendencias globales predominantes, ha definido en la reglamentación de estándares el lineamiento de considerar el diseño de propuestas curriculares basadas en competencias, lo cual necesita del estudio, la participación y el compromiso de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que se de la transformación de las prácticas docentes y sea posible generar procesos formativos de mayor calidad y que apunten a la formación integral, en donde el estudiante tenga un rol activo y sea considerado:

“no como un ser humano con un intelecto vacío sino como un ser social, como una persona que se mueve por fuerzas fisiológicas, emocionales, económicas, morales, tecnológicas, políticas, culturales, ecológicas, sociales y auto-expresivas y que no sólo debe reproducirse biológicamente, sino socio-políticamente para que pueda vivir “entre” y “con” otros, de tal manera que pueda transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso”¹¹.

En el ámbito educativo, la competencia se haya asociada a la idea de destreza intelectual y ésta a la de innovación y creatividad, en tanto que el ámbito empresarial, liga las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competitividad, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de

¹¹ ACODESI. La formación integral y sus dimensiones. Bogotá: Kimpres, 2005. p. 163.

producir rentabilidad¹². En los dos ámbitos, las competencias se demuestran con el desempeño en la conducta observable del comportamiento humano y puede ser de tipo teórico, práctico o empírico, ejercido en un contexto histórico y cultural. En el desempeño cobra sentido la relación entre la teoría y la práctica y entran en juego los saberes saber, saber hacer, saber ser, saber convivir, ejes centrales de la educación del siglo XXI, formulados por la UNESCO. En la escuela, el desempeño hace referencia al rendimiento académico, demostrado en la acción conjunta de los saberes que se evidencian en los logros que muestran el nivel de desarrollo de una competencia.

Con base en el desempeño, Posada (2005) clasifica las competencias en intelectuales, afectivas, comunicativas e investigativas; afirma que en ellas se demuestra la capacidad de hacer que tienen las personas en un contexto determinado y dice que en este saber hacer no debe desligarse la inteligencia emocional, que es inherente al ser humano, y en conjunto con las otras inteligencias permiten el desarrollo integral de los individuos. También existen criterios de clasificación de las competencias según el contexto y la convergencia de responsabilidades; cuando su desarrollo corresponde a las instituciones educativas (*competencias académicas*), cuando corresponde a la familia y a la sociedad (*competencias sociales*) y cuando corresponde al sector empresarial (*competencias laborales*).

De otro lado, Gonczi (1997), citado por Malagón (2005), clasifica las competencias en técnicas o del saber referencial, metodológicas o saber hacer, sociales ó saber

¹² BARBERO, Jesús Martín. 2004. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. No 32. Disponible en Internet. URL: <http://www.campus-oei.org/revista/rie32a01.htm>

ser, y participativas o saber convivir. Braslavsky, hace referencia a las competencias comunicativas, socio-históricas, matemáticas, científicas, tecnológicas, ecológicas, críticas y creativas. De acuerdo con esta última clasificación se tiene en cuenta la integralidad del ser humano, pero en ambas es evidente que se atiende a las necesidades del sector productivo, es decir, que en estos casos el currículo se constituye en una herramienta para favorecer la vinculación de la universidad con el sector productivo. Sin embargo, no se puede perder de vista que la universidad es la que en definitiva determina los contenidos curriculares y perfiles profesionales.

Tomando como preámbulo los párrafos anteriores y que la docencia hace parte de nuestra actividad laboral, y ante las perspectivas de cambios en la educación nacional e internacional, se hace necesario e importante reconocer que estas transformaciones deben abordar el desarrollo humano y se plantea con miras, fundamentalmente, como expresa LAFRANCESCO (2003): *“a responder a la naturaleza individual y social de la persona”*, pues por procesos formales e informales de socialización se puede potencializar el desarrollo integral para la reconstrucción del conocimiento, la argumentación y el pensamiento crítico. Vale la pena reflexionar sobre qué hace cada uno de nosotros, como seres humanos en su esencia o como profesores a quienes se nos ha delegado la formación de otros seres humanos, ante el compromiso con los proyectos educativos de las instituciones donde se labora y la participación activa para afrontar los retos que debe asumir la universidad ante la sociedad.

Ante estos retos, la vida universitaria debe adaptarse y acomodarse a los profundos cambios tanto al interior como al exterior de la misma (MONEREO Y POZO, 2003), invitando a la reflexión de los actores universitarios, estudiantes, directivas y profesores para realizar acciones que los lleven a conocer y a interactuar con la sociedad. De igual forma, las universidades deben plantear los principios, métodos y las actividades que espera que los estudiantes empleen en

su ejercicio profesional (MONEREO Y POZO, 2003) y debe articularse con el mercado, sin perder la esencia social y la formación integral de profesionales, teniendo como base las competencias básicas, ciudadanas y laborales que le permitan desempeñarse como persona, como ciudadano y como profesional en diferentes contextos y escenarios.

Además de la vinculación universidad – sector productivo, debe existir vinculación entre el estudiante y el docente, quienes a través del currículo deben fijarse metas que permitan al alumno, aprender a aprender, a pensar, a cooperar, a comunicarse, a empatizar, a ser crítico y a auto motivarse, según el decálogo de competencias propuesto por Monereo y Pozo (2001). Esto se logra no sólo con la realización de acciones cognitivas, sino con acciones que permitan hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje una conexión con la vida de cada uno de los actores, en donde podamos entendernos y entender al otro, a comprendernos y comprender al otro, a convivir y como se dice en la UIS: “CONSTRUIR FUTURO”. Un futuro no como declaración sofisticada, sino como una realidad concreta y que sea más equitativa para todos y en donde las acciones no solo favorezcan a algunos, sino a la sociedad en general y al mundo entero.

2.4 EL COMPROMISO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE A LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD Y LA PROBLEMÁTICA DEL AULA

La situación problemática descrita en el capítulo 1 exige asumir responsablemente los retos que tiene la universidad ante la sociedad y ante los estudiantes, lo que implica favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y asumir un compromiso de trabajar por el perfeccionamiento docente, no sólo en los distintos saberes, sino en procesos pedagógicos de forma que los profesores universitarios logren conocer, comprender y transformar sus prácticas docentes. Lo anterior implica compromiso del profesor para responder efectivamente a las necesidades

actuales de la formación profesional, en donde no solo cuentan las competencias de los egresados, sino también las de sus formadores.

- Al respecto de las competencias de los profesores, SAN MARTÍN (2002), expresa que éstas se pueden detallar en dos aspectos:
- Para la formación que exige una alta preparación para situaciones directas de trabajo, y también para las asignaturas aplicadas, se requiere de profesores con experiencia práctica, que no se han desligado de la profesión en sí, y que se mantienen plenamente informados del desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas.
- Para la formación en asignaturas relacionadas con disciplinas básicas o fundamentales se requiere de académicos de peso y prestigio, que doten a los alumnos de la asertividad necesaria para desarrollar el proceso de toma de decisiones, de juicio ponderado y de profundidad cognoscitiva”.

Estos aspectos muchas veces se omiten en las instituciones universitarias, pues es frecuente encontrar que un factor predomina sobre el otro, o que por las condiciones económicas, la selección de los docentes no es la más adecuada, ya sea por los altos costos que puede demandar un profesional con experiencia y prestigio, o por cumplir un requisito, se seleccionan profesores que no tienen las competencias adecuadas para el desempeño de este importante cargo. De cualquier forma, es importante tener en cuenta que en las universidades deben existir políticas de selección de los profesionales, y de perfeccionamiento de la planta académica, pues como afirma SAN MARTÍN: *“un académico universitario*

no se improvisa". De dicha selección depende la calidad de la formación profesional de los estudiantes, calidad en términos educacionales, científicos o culturales.¹³

Además de los aspectos mencionados anteriormente, los cuales están relacionados con la institución, es necesario que el docente se implique en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se actualice permanentemente tanto en su saber científico que permita el dominio de la asignatura como en el conocimiento de principios pedagógicos y didácticos, con el fin de: *"orientar en la tarea de enseñar y la capacidad para motivar, ganar el interés e implicar a los estudiantes en las experiencias que propone"*.¹⁴ Estas reflexiones nos enfrentan y cuestionan sobre nuestra experiencia docente en la cual, normalmente no reconocemos que para enseñar no basta con el conocimiento disciplinar ó "saber la asignatura", sino que como profesionales implicados en la educación debemos estudiar sobre la educación y la pedagogía y así lograr el objetivo de la docencia, como lo afirma Zabalza (2004), citado por Corredor y Otros (2005, p. 43): *"lograr aprendizajes duraderos y significativos en los estudiantes, lo que implica esfuerzos por ofrecer experiencias que respondan a las motivaciones, los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes"*.

Muchas veces nos dedicamos a abarcar largos contenidos, pues creemos que son el único punto de partida para cumplir con la formación del aprendiz y los programas que se plantean al inicio del curso, olvidándonos que cada alumno es un ser humano diferente, que posee igualmente diversas formas de pensar, aprender, motivaciones, niveles y capacidades mentales, etc. Entonces, ante

¹³ Schwarzman, citado por Malagón (2005, 36)

¹⁴ CORREDOR M., Martha V. y otros. Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. UIS – CEDEUIS. 2007. p. 151.

estas dificultades presentadas en el aula y, al avance en las tecnologías, nos “quedamos cortos”, por lo cual es necesario buscar otras alternativas para facilitar el aprendizaje que permitan la implicación tanto de los estudiantes como de los docentes. Estos dos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo deben compartir conocimientos disciplinares, sino empatizar, motivarse, conocer ¿cómo aprenden?, ¿qué enseñan? y, ante todo, reconocer que los propósitos en la educación han cambiado, pues ya no sólo es necesario formar para un trabajo, sino para la vida.

Por lo tanto, ante las exigencias actuales de la educación se debe asumir con responsabilidad la práctica docente, la cual no sólo debe estar fundamentada en el conocimiento disciplinar, sino en procesos que favorezcan resultados positivos a través de espacios colectivos con otros docentes, interacciones con los aprendices, utilización de estrategias y, asumir el rol de mediador para fortalecer la práctica docente y lograr aprendizajes significativos y autónomos que favorezcan la formación integral de los discentes. También es importante reflexionar sobre la forma como nosotros aprendimos y cómo nos enseñaron, para buscar otras alternativas y no caer en las mismas fallas con los alumnos con el fin de evolucionar y mejorar las prácticas pedagógicas.

3. LA EXPOSICIÓN EN EL AULA: UN RETO EN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

De acuerdo a lo expuesto en el capítulo 1, la exposición se plantea como estrategia de enseñanza y aprendizaje para la asignatura Principios Básicos en la Preparación de Alimentos, pues facilita la presentación de los contenidos, los cuales son bastante extensos para abordar durante el semestre académico. Para el desarrollo de la asignatura, los estudiantes seleccionan un tema que investigan, desarrollan y exponen. Sin embargo, a pesar de su participación, se ha observado desmotivación y falta de interés, tanto en los estudiantes que exponen como en los que participan como oyentes. Debido a esto, en este capítulo se reflexionará sobre la forma como se utiliza la estrategia y se presentará una revisión de la propuesta de trabajo en el aula, que tiene como propósito dar una solución a la situación de aula descrita en el capítulo 1 por medio de mejoras que favorezcan la formación integral de los estudiantes y el aprendizaje significativo. Se plantea el uso de la exposición como una estrategia para el logro de dichos objetivos educativos y como medio para aprender y enseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior, la propuesta se fundamentará en las teorías relacionadas con el aprendizaje, la evaluación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, comunicación, mediación, aspectos obligados de cualquier intervención en el aula.

Es necesario resaltar que las teorías por sí solas no logran cambios en la estructura cognitiva de los aprendices, por lo tanto, la reflexión sobre cada una de ellas, su conocimiento y estudio, es lo más importante, pues deben servir como instrumentos críticos del quehacer docente y así permitir reestructurar los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean

significativos para los estudiantes y les permitan ser mejores ciudadanos, profesionales y seres humanos en la sociedad donde están inmersos.

3.1 SUPUESTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN LA EXPOSICIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE NUTRICION

Según Díaz y Hernández (2002), la exposición utilizada como estrategia es de gran valor didáctico en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, pues exige la participación de muchas variables que deben ir conectadas para facilitar la adquisición de las destrezas necesarias y el logro de aprendizajes significativos. La fortaleza de la exposición se da en tanto se tenga en cuenta: las ideas previas de los estudiantes, la exigente preparación del tema, el planteamiento organizado de los temas de acuerdo con el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los estudiantes, la utilización del lenguaje oral adecuado, la extracción de conceptos esenciales, y el fomento de la reflexión y participación de los estudiantes (Corredor y otros, 2007).

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que el aprendizaje siempre ha sido objeto de estudio y considerado un factor de progreso social y personal, existen diversas concepciones de aprendizaje, fundamentadas en múltiples experiencias que permiten orientar la enseñanza haciendo que *“los valores, principios y estrategias de trabajo sean apropiadas y satisfagan las expectativas en el contexto cultural contemporáneo”* (HERNÁNDEZ, 2001, p. 22).

Además como afirma el mismo autor: *“la nueva educación debe capacitar a las personas para comprender un mundo que se ha hecho impredecible por el vertiginoso desarrollo de la técnica y la rápida transformación cultural”*.

Por medio de la exposición, el estudiante no sólo adquiere conocimientos y los acumula, sino puede adquirir competencias relacionadas con la comprensión y el diseño de procesos, la formulación de problemas, utilización de estrategias apropiadas para dar solución a los mismos, a reconocer la importancia de aprender a trabajar en equipo, a ser capaz de asumir el compromiso con la tarea que realiza, y valorar la calidad de los resultados obtenidos, es decir, a interactuar socialmente, a adaptarse al medio, conocer la cultura y formar parte de ella como postula Vygotsky. Para lograr esto, debe pasar de un aprendizaje reproductivo a un aprendizaje constructivo. En el primero, adquiere conocimientos del medio, los incrementa constantemente, memoriza datos e informaciones disciplinares para posteriormente utilizarlos en actividades prácticas, y en el segundo, es necesario un proceso de internalización que permita la abstracción del significado y la reinterpretación del conocimiento para conducir a un cambio o desarrollo personal, a través de herramientas, signos y mediaciones que le permitan relacionar las concepciones previas con las nuevas para lograr verdaderos aprendizajes. Es aquí donde el estudiante construye su saber a través de mediaciones, construye modelos e interpreta la información y la transforma colectivamente para favorecer aprendizajes significativos y pueda pasar de un nivel o estado cognitivo inferior a otro superior a través de diferentes principios que dan valor a las estructuras ó concepciones previas, a la reflexión, construcción del conocimiento disciplinar, y conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, en la aplicación de la estrategia, la interacción entre los estudiantes que exponen, con los oyentes y el docente, favorece el aprendizaje

puesto que como lo plantea Vygotsky¹⁵, *“las funciones psicológicas superiores se generan en la cultura, nuestro aprendizaje responde no sólo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural”*, en donde los signos como el lenguaje y la escritura cumplen una función de control y desarrollo de las capacidades psicológicas y, las herramientas (estrategias de enseñanza) deben ser utilizadas porque permiten producir los cambios en los individuos.

Estos cambios o transformaciones, según Vygotsky:

“no consisten sólo en la adquisición de signos del mundo social externo, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos”

Por lo tanto, las interacciones que se establecen durante la presentación de los temas, permiten que cada estudiante internalice las acciones externas en acciones internas ó psicológicas, por medio de objetos y personas que median en dicha interacción, pues el ser humano, para Vygotsky, posee dos niveles de desarrollo o de conocimiento; en el primero ó *“nivel de desarrollo efectivo ó real*, el individuo puede desarrollar actividades autónomamente y, en el segundo ó *nivel de desarrollo potencial*, el aprendiz realiza actividades con ayuda de otras personas o de *instrumentos mediadores externamente proporcionados”*. La distancia entre los dos niveles, es la *zona de desarrollo potencial*, en donde es relevante destacar la acción mediadora del docente, para que, como lo expresa TÉBAR (2003, p. 37): *“salgan a la luz aquellas potencialidades del sujeto que están ocultas o no han tenido su oportunidad”*

¹⁵ En: PEREZ ANGULO, Martha I. (comp). Principios de aprendizaje: Teoría de la Equilibración de Piaget. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. 2007. p. 85 - 105.

De acuerdo con las interacciones realizadas en las diversas experiencias de trabajo en el aula, la mediación se ha de entender *“como una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de la relación educativa. En la base de este constructo dinámico se halla el concepto de desarrollo potencial de Vygotsky”* (TÉBAR. 2003, p. 40). Entonces, en el uso de la exposición como estrategia le corresponde al docente lograr la interacción con y entre los estudiantes, y crear ambientes para que el alumno: comparta con sus compañeros experiencias reales y cercanas a su vida, las exprese en forma oral y escrita, e incremente su potencial de aprendizaje y la capacidad de aprender con el fin de desarrollar competencias que los lleven a seguir aprendiendo durante toda la vida en su medio social o interpsicológico, para posteriormente interiorizarlo (intrapsicológico) y así reestructurar su conocimiento.

Según TÉBAR (2007, p. 42), *“la mediación es la acción de servir de intermediarios entre las personas y la realidad”*, ya que humaniza los conocimientos, porque el docente se interpone entre los estímulos o la información exterior para interpretarlos y valorarlos. Para lograrlo, el docente mediador debe poseer valores ó cualidades que pueden variar según la visión del autor; para Freire (2005), citado por Corredor (2007, p. 15-16), las cualidades deben ser la humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, seguridad, tensión entre la paciencia e impaciencia y la alegría de vivir. Para TÉBAR (2003, p. 44 – 45) los valores que no deben faltar en una persona mediadora son el acompañamiento y la cercanía, propiciar experiencias de paz y alegría, el afecto, despertar la autoestima, ayudar a saber, clarificar y discernir las experiencias, enseñar a mirar, a contemplar, y dotar al educando de las estrategias de aprendizaje. Todas estas cualidades deben ser puestas en práctica por el docente, aunque no son los únicos requisitos para tener éxito en el acompañamiento de experiencias de aprendizaje mediado.

Para Blanchard y Muzás (2005), Tébar (2003), y Prieto (1989), referenciados por Corredor y otros (2007, p. 17-22), el otro requisito imprescindible en las experiencias de aprendizaje mediado son las características que debe tener la mediación:

- Mediación de la intencionalidad y reciprocidad
- Mediación de la trascendencia
- Mediación del significado
- Mediación del sentimiento de competencia
- Mediación del autocontrol y regulación de la conducta
- Mediación de la participación activa y conducta compartida
- Mediación de la individualización y diferenciación psicológica
- Mediación de la búsqueda, planificación y el logro de objetivos
- Mediación de la búsqueda de lo nuevo y lo complejo
- Mediación del conocimiento de la persona humana como ser cambiante
- Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas
- Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura

Las anteriores características se deben poner en evidencia en las intervenciones de aula para que los aprendizajes sean realmente significativos y son uno de los retos de los docentes y de las instituciones de educación superior para formar integralmente a los estudiantes, apoyándose en el desarrollo de los pilares básicos a los que se refieren Delors y otros (1996), citados por Corredor (2007, p. 9):

“Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas;

por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”

Por lo anterior, el docente no sólo debe aprovechar las mediaciones para mejorar los procesos cognitivos y pedagógicos, sino realizar intervenciones en otros campos como el afectivo-motivacional, social y ético-moral (TEBAR, 2003).

Siguiendo con los fundamentos de las teorías de los procesos de enseñanza, también, durante la exposición se tienen en cuenta las concepciones previas de los aprendices y su asociación con la nueva información, procesos que según Piaget¹⁶ permiten la asimilación de la nueva información a las estructuras de conocimientos ya existentes, y la acomodación de dichas estructuras a la nueva información para generar soluciones de acuerdo a la necesidad interna del aprendiz, y en donde la reflexión y la toma de conciencia son primordiales para lograr cambios. Por lo tanto, los conocimientos proceden de construcciones sucesivas con constantes elaboraciones de nuevas estructuras, en donde los procesos de asimilación y acomodación son el punto de partida y, de acuerdo al nivel de desequilibrio causado entre ellos, permiten transformar o no, los esquemas. Dichos esquemas son propios de cada individuo e igualmente se adaptan al entorno y a la cultura, lo cual hace que cada ser humano aprenda de forma diferente y lo que aprenda también sea distinto, por lo tanto el docente debe aprovechar las diversas intervenciones en el aula para conocer las experiencias y concepciones previas que tienen los estudiantes sobre el tema a tratar con el fin de favorecer el aprendizaje, y lograr que cada alumno pueda transformar o

¹⁶ En: PEREZ ANGULO, Martha I. (comp). Principios de aprendizaje: Teoría de la Equilibración de Piaget. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. 2007. p. 85 - 105.

reestructurar el conocimiento como lo plantea Ausubel y otros¹⁷ a través de la teoría del aprendizaje significativo.

Para Ausubel y otros¹⁸, el aprendizaje significativo, debe ser el aprendizaje más importante a realizar en la educación porque es el mecanismo humano por excelencia para procesar la vasta cantidad de ideas e información con el propósito de construir estructuras conceptuales sólidas de cualquier los distintos campos del conocimiento, produciendo una modificación tanto de la información recién adquirida como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognoscitiva con el que aquella está vinculada. Se ocupa de procesos como la incorporación sustantiva y no arbitraria de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva; del aprendizaje relacionado con experiencias, hechos y objetos; la implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores, y del esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.

Aunque en la exposición, la mayor parte del aprendizaje se adquiere por recepción (Ausubel, 1988)¹⁹, no debe desconocerse que dicha información sea significativa para el estudiante, pues depende de: la forma como ésta se presenta, motivación intrínseca de los estudiantes, del ambiente del aula, las interacciones interpersonales con los compañeros y el docente, factores que en conjunto favorecen la forma como el aprendiz incorpora significativamente la nueva información en la estructura cognitiva. Además, si se parte de los conocimientos

¹⁷ Ibid, 2

¹⁸ Ibid, 2, 3

¹⁹ Ibid, 2, 3, 4

propios de los alumnos, se organizan apropiadamente los contenidos (de lo general a lo particular o detallado y de lo simple a lo complejo), se proporciona una cierta significatividad lógica y psicológica a la información nueva que se pretende enseñar, se utilizan ciertas estrategias de enseñanza, se promueven mejores oportunidades para interactuar con los alumnos para reforzar los aprendizajes, y, sobre todo, para realizar actividades evaluativas dirigidas a valorar lo que estén aprendiendo los estudiantes, es posible garantizar aprendizajes significativos.

Si en la aplicación de la estrategia de la exposición, se tienen en cuenta los procesos mencionados en los párrafos anteriores, y los estudiantes logran organizar el conocimiento, estableciendo relaciones de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con los conceptos que ya saben, pueden formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada y significativa, de acuerdo con lo que afirma CUBERO (1995, p. 11):

“el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende, construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes”.

Para cumplir con estos propósitos, es necesario que exista una relación docente – alumno para que entre ambos se permita la aplicación pedagógica en el aula. En lo que respecta al docente, debe tener en cuenta que los nuevos contenidos debe relacionarlos con las ideas previas de los alumnos, organizar el material en forma lógica y jerárquica, ya que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos, además debe utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas, etc., que permitan la comprensión de los conceptos, y la implicación de los alumnos en las diferentes actividades. Por su parte el alumno, debe asumir un rol activo, interesarse por aprender, tener disposición emocional y actitudinal para favorecer el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

En resumen, para que haya aprendizaje significativo, la mediación debe ser una actividad conjunta y recíproca entre los estudiantes y el docente para que sea un proceso activo y en donde cada uno se involucre e implique en la acción, el pensamiento y la afectividad. Para esto, se requiere de ciertas condiciones relacionadas con los componentes de la actividad educativa, tales como el aprendiz o sujeto que aprende, material o instrumentos utilizados en la actividad, contenido o información a aprender, y contexto. Dichas condiciones son referidas por CORREDOR Y OTROS (2007. p. 13-15) y se describen a continuación:

- *La coherencia psicológica*, está relacionada con los aspectos cognitivos del estudiante y su nivel de maduración, para lo cual el profesor debe adaptar los contenidos y tareas a dichas capacidades y posibilidades. Al respecto, AUSUBEL, NOVAK Y HANESIAN (1996), citados por Corredor y otros (2007, 14)²⁰, expresan que el aprendiz pueda relacionar *“de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas relevantes que se hallen dentro del dominio de la capacidad de aprendizaje humana (a las correspondientes ideas pertinentes que por lo menos algunos seres humanos sean capaces de aprender si se les concede la oportunidad de hacerlo”*.
- Por lo anterior, los contenidos deben estar organizados para que se de una construcción de conocimientos de forma no arbitraria y sustancial. No arbitraria, se refiere a ser congruente con el nivel de desarrollo del que aprende y sustancial significa que esté relacionado con la estructura cognoscitiva del alumno.
- *La coherencia de contenidos* tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, por lo que el docente debe adecuarlos de acuerdo con la familiaridad

²⁰ CORREDOR M., Martha V. y otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander – CEDEDUIS. 2007. p. 153.

que tiene el tema para los estudiantes, así como asignar las tareas con base en las concepciones previas y las herramientas con que cuenta para realizarlas. Sobre la coherencia de los contenidos, Ausubel afirma que *“si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”* (AUSUBEL, NOVAK Y HANESIAN, 1996)²¹.

- *La motivación y la implicación de los estudiantes* para que sean los protagonistas de su aprendizaje y se impliquen en todas las tareas propuestas. El docente debe ofrecer espacios para que el alumno se desarrolle como ser humano, establezca relaciones fundamentadas en la autoaceptación, autoestima y el reconocimiento mutuo, proponer diversas tareas. De igual forma, el alumno ó sujeto que aprende, debe tener una actitud y disposición al aprendizaje, en el que intenta dar sentido a lo que aprende para que pueda relacionar el nuevo material con su estructura cognoscitiva que le permita conectar el nuevo conocimiento con los previos y los comprenda.

Además de estos requisitos relacionados con el aprendizaje significativo, los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben prepararse para seguir aprendiendo, y para lograrlo es indispensable reflexionar sobre la forma cómo aprenden y piensan los estudiantes, lo cual se convierte en un reto para la educación actual, pues significa asumir posiciones diferentes a las que tradicionalmente estamos acostumbrados, ya que como afirma Pérez y otros (2001), citados por Pérez (2007):

²¹ Ibid 6

“en cualquier caso parece necesario que además de adquirir y producir conocimientos disciplinares en nuestras materias, además de ser investigadores, los profesores universitarios concibamos que aprender y enseñar son también procesos complejos que forman parte de nuestra labor profesional y que debemos dedicarnos también a ellos”.

La metacognición, según TÉBAR (2003, p. 37), *“nos hace tomar conciencia de cómo estamos pensando o actuando”*, es decir reconocer los procesos de aprendizaje y su regulación, reflexionando sobre la forma en que se aprende, y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto durante la exposición, no sólo basta con la presentación que hacen los estudiantes sobre un tema específico, sino la evaluación de la misma por parte del grupo expositor, de los compañeros que escuchan y del docente con el fin de revisar aspectos relacionadas con la planificación de la tarea, aplicación de la estrategia, valoración de los logros obtenidos y la corrección de errores. Con este proceso se estimula el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues hace que los estudiantes reflexionen sobre su compromiso con el resto del grupo, sobre la selección de la bibliografía pertinente, decisión sobre los aspectos relevantes del tema, participación en el grupo, argumentar sus puntos de vista, tolerar y aceptar las críticas de sus interlocutores. Si en el aula de clase el profesor ofrece experiencias que contemplen los anteriores aspectos, está ayudando a que los estudiantes tengan éxito en las tareas asignadas, fortalezcan la autoestima y se motiven para seguir aprendiendo (CORREDOR, 2007).

Para lograr lo anterior, es necesario vencer algunos obstáculos como son el conocer los propios procesos de aprendizaje, estrategias que permitan aprender a aprender, utilización adecuada del tiempo libre, roles actuales, etc., que favorezcan aprendizajes significativos y duraderos, relacionados con las motivaciones, los intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los actores del proceso educativo (ZABALZA, 2004). Para lograr aprendizajes significativos en el

aula y en las instituciones educativas, DÍAZ Y HERNÁNDEZ (2002) afirman que “*se debe promover que los alumnos se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender*”, a través de cambios en los planes de estudio en donde las herramientas o instrumentos cognitivos les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios, y les sean útiles ante las más diversas situaciones, es decir, que sean capaces de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones²².

Las estrategias son procedimientos definidos dentro de un plan de acción que una persona utiliza de manera reflexiva, conciente, intencionada, flexible y controlada con el propósito de conseguir éxito en una tarea determinada (DÍAZ Y HERNÁNDEZ, 2002). Las estrategias deben tener algunas características fundamentales, expuestas por CORREDOR (2007, p. 46 – 47):

- El uso controlado que incluye la planificación de acuerdo al contenido y objetivos, así como el control de su aplicación
- La aplicación conciente que permite regular el proceso, conocer la estrategia y la secuencia de acciones para su aplicación
- La evolución que permite valorar las actividades y el nivel de aprendizaje logrado, los recursos e inconvenientes presentados
- Las estrategias deben ser innovadoras, implicativas, constructivas, adaptativas y polivalentes. *Innovadoras*, pues buscan nuevas formas de mediar el aprendizaje;

²² DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje

implicativas porque requieren de la participación conciente y compromiso del estudiante; *constructivas* porque facilitan la construcción de conocimientos y competencias que favorezcan la autonomía del alumno; *adaptativas* porque se adecuan al contexto, tema y estilos de aprendizaje, y *polivalentes*, pues se usan en diversas formas y situaciones.

- Habilidad para seleccionar la estrategia más adecuada de acuerdo con la situación, recursos y capacidades.

Entonces, cada docente y cada estudiante, deben internalizarlas para alcanzar los logros propuestos y seleccionarlas según el contexto y la tarea. El aprendiz debe utilizar estrategias de aprendizaje, pues es quien asume la tarea, y el docente, utiliza estrategias de enseñanza, pues es el que facilita y media experiencias de aprendizaje. Con el uso de estas estrategias, se refuerzan valores, se desarrollan ciertas actitudes y se enseña a pensar a los estudiantes sobre los procesos que utilizan para aprender, favoreciendo los aprendizajes durante toda la vida y así hacerlos competentes en su entorno laboral y personal. Pero para utilizarlas es necesario conocer el fin que se persigue con las mismas, y la etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que se deben utilizar. De igual forma conocer que se pueden mezclar para facilitar el dinamismo y participación de los estudiantes.

Ante estos retos, es evidente la necesidad de una interacción permanente entre el docente y el alumno en donde la participación activa y dinámica, su implicación y la reflexión, los lleve a la renovación de sus roles: a ser docentes estratégicos y estudiantes autónomos, para que su compromiso con el proceso de enseñanza y

significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. México: McGraw Hill. 2002. p. 137- 225.

aprendizaje y con la sociedad no sólo sea en la dimensión cognitiva, sino con el aprender a ser y a convivir. Si los actores del proceso y las instituciones educativas son concientes de estos propósitos, se lograrían cambios en la educación, pues se contribuye *“al desarrollo más completo posible de todos los talentos de cada persona como miembro de la comunidad humana”* (ACODESI, 2005, p. 11), es decir la formación integral.

Otro aspecto importante de resaltar en la aplicación de la exposición, es el relacionado con la búsqueda de información por parte de los estudiantes para la presentación del tema, en donde se ven enfrentados a los rasgos característicos de las sociedades del aprendizaje, de la información y del conocimiento. La *sociedad de la información* se caracteriza porque hay muchas tecnologías que permiten adquirir información, pero en forma desorganizada; *la sociedad del conocimiento* en la cual cada individuo construye su saber de acuerdo con la diversidad del conocimiento, y la *sociedad del aprendizaje*, donde hay muchas cosas que aprender y no necesariamente se aprende de la mejor forma. Partiendo de esta nueva cultura del aprendizaje, es importante reconocer que ni el docente, ni tampoco la escuela son los únicos que imparten conocimiento y que de acuerdo con las oportunidades de los individuos, unos van a tener acceso a un conocimiento más amplio y más variado, aunque no necesariamente significativo.

De acuerdo con dichas tendencias actuales de información, tecnologías y retos en la educación superior, es necesario desarrollar en el aula un modelo integrador del aprendizaje humano que permita trascender en la forma de abordar la enseñanza universitaria, donde uno de sus objetivos sea, según Pérez y otros (2001), citados por Pérez (2007) *“la formación de profesionales estratégicos capaces de tomar decisiones y aprender dentro de la sociedad de la información”*, con el fin de lograr una formación integral que le permita marcar la diferencia y ser competente.

Siendo la exposición *“una de las formas básicas de presentación de un tema, en la que predomina el nivel cognitivo, y en donde se manejan ideas, datos, hechos, conceptos, contrastes, analogías, ampliaciones, a fin de que los oyentes se enteren y se formen juicios precisos y objetivos”*²³, permite adquirir destreza en la utilización de términos nuevos en el saber específico a través del aprendizaje *verbal y conceptual*, en el cual se evidencia el aprendizaje asociativo, se concede o no significada al conocimiento, se tienen en cuenta las concepciones previas y, se reestructura el conocimiento a través de la construcción del mismo.

Con el discurso que presentan los estudiantes durante la exposición, se construye un intercambio, que según Prieto (1996, p. 57), *“enriquece el discurso, pues permite juegos de consenso y disenso, de encuentros y desencuentros de los hablantes”*. En este intercambio es importante que el docente haga alusión a las ideas e intervenciones por los estudiantes que escuchan, pues permite la comprensión de aspectos, se retoma y tiene en cuenta la palabra de otros (Prieto, 1996). También durante éste intercambio, puede suceder que:

“nadie hable, con que se exprese un solo alumno y el resto permanezca en silencio, con que se manifiesten varios o que se pronuncien todos. El desafío del profesor ante estas opciones pasa por buscar el máximo de participación en la comunicación, desarrollar en los estudiantes la capacidad y la habilidad de integrar expresión verbal y no verbal, el sentir y el pensar con el actuar, por hacer descubrir la satisfacción de expresarse y por transmitir contenidos, fomentando sobre todo lo emocional en el aula” (Kisnerman, 1980)²⁴.

²³ NIÑO ROJAS, V. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica. Bogotá: ECOE ediciones. 1998. p. 237 – 26, y modificado para el curso de Comunicación en el aula.

²⁴ En: Capítulo 7 y Anexo del libro: LÓPEZ NOGUERA, Fernando. Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea. 2005. p. 125-175

También con la utilización de la exposición, además se fomenta la participación, potencia el diálogo en el aula, busca el intercambio de conocimientos y experiencias, mejora la vida colectiva de la clase, etc., con el fin de ceder protagonismo a los estudiantes, pues, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje es tan importante que hable el profesor como el alumno, ya que según Saturnino de la Torre (2000), en *“las clases en las que explican los alumnos son más activas, más participativas, menos teóricas, y en consecuencia más cercanas a los aprendizajes instrumentales.*

Con todas las justificaciones anteriores relacionadas con la comunicación durante la exposición, y para que el profesor logre estos objetivos, debe ayudar a:

“pensar al grupo, sin acaparar el uso de la palabra, y saber escuchar, centrándose en el que habla, observándolo atentamente y asintiendo, mostrando señales no verbales de que se escucha, no temiendo a los silencios que se puedan producir, animando a la intervención, colaborando en las mismas, reafirmando, resumiendo las opciones, analizando el contenido de los intercambios, señalando similitudes y asociaciones en las intervenciones, etc.” (Saturnino de la Torre, 2000)

La exposición realizada por los estudiantes adquiere sentido en la medida que se hace necesario que éstos aprendan a expresarse, a ser competentes para expresar sus ideas en forma argumentada, a presentar un discurso bien construido, coherente, cohesionado y organizado. Esta estrategia favorece el desarrollo de competencias en el manejo del lenguaje, que es facilitador importante de los aprendizajes significativos, pues incrementa el manejo de conceptos y proposiciones; y además desempeña una función integral y operativa del pensamiento, y no simplemente una función comunicadora.

3.2 PROPUESTA DE USO DE LA EXPOSICIÓN COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

3.2.1 Resumen del planteamiento del problema o presentación de la pregunta a la que pretenden responder con el trabajo a desarrollar. Para el desarrollo de la asignatura, se plantea la participación de los estudiantes mediante exposiciones sobre diversas temáticas del curso, para lo que se conforman grupos y se realiza la selección de un tema que investigan y desarrollan durante el transcurso del semestre, siguiendo un plan de trabajo definido desde el comienzo en el cual se incluye la realización de diversas actividades ó tareas. Sin embargo, a pesar que los estudiantes seleccionan el tema, se ha observado en ellos, desmotivación y falta de interés, tanto de los estudiantes que exponen como de los que participan como oyentes. Por estas razones es necesario analizar la situación de aula de manera que sea posible la identificación de indicadores y causas que desfavorecen los propósitos de obtener aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y axiológicas. Los estudiantes que exponen el tema generalmente se basan exclusivamente en la presentación de la información, y no promueven la interacción con los compañeros; los oyentes, se limitan a ser receptores pasivos de la información y a copiar el material utilizado para la presentación del tema.

3.2.2 Propósitos de Desarrollo de la Propuesta. La utilización de la estrategia de la exposición tiene como propósitos el valorar no sólo las competencias académicas de los estudiantes, sino también actitudes que es posible evidenciar en los alumnos como son el desenvolvimiento y manejo de grupos y el reconocimiento de sus compañeros como pares protagonistas de los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que significa capacidad para reconocerlos como seres únicos, a quienes es necesario respetar y hacer respetar. Además, la exposición permite conocer las concepciones que los estudiantes tienen sobre los alimentos y que han construido desde su ambiente familiar.

- ***Apoyar procesos de aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.***

Uno de los propósitos de la estrategia a implementar, es la responsabilidad e implicación del profesor para orientar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje en el aula con el fin que éstos las pongan en práctica, las desarrollen y, a la vez, se enseñen los contenidos disciplinares (Weinstein y Underwood, 1985, citados por Díaz y Hernández, 2002). En las estrategias se tienen en cuenta aspectos internos y externos; en los internos se encuentran la cognición, metacognición, estrategias y autorregulación, y en los externos, los materiales y demandas en las tareas. Esto conlleva a que el docente conozca a los estudiantes, no solo en el aspecto cognitivo, sino en aspectos motivacionales y afectivos; organice los contenidos a aprender de acuerdo con la complejidad y familiaridad del tema; seleccione las tareas, y conozca qué sabe el alumno sobre la utilidad de las estrategias.

Para lograr lo anterior, es necesario que las intervenciones que se realizan, cumplan algunas condiciones, revisadas por Alonso, 1991; Díaz Barriga y Aguilar, 1988; Gaskins y Elliot, 1999; Monereo 1990, 1994 y 1999; Valle, Barca, González y Núñez, 1999, las cuales se resumen a continuación: dedicar tiempo a la enseñanza explícita de las estrategias, diversificar el uso de las mismas de acuerdo con los contenidos a tratar, promover su uso en los estudiantes para que las valoren y reconozcan su importancia en el aprendizaje, y las adapten creativamente a diversas situaciones. Además, debe promover en los estudiantes, aprendizajes motivacionales, relacionados con la consecución de metas y objetivos, a querer aprender, y a percibir el éxito después de los esfuerzos o tareas. De esta forma, el docente también será un aprendiz estratégico, pues usa y reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje que enseña y, al mismo tiempo, desarrolla un conocimiento declarativo, condicional-metacognitivo y autorregulador sobre las mismas, para de esta forma ser un modelo para los alumnos sobre cómo

enfrentar tareas de aprendizaje de modo estratégico. [...] (DÍAZ Y HERNANDEZ, 2002).

- ***Posibilitar la activación de concepciones previas de los estudiantes***

Este objetivo, en mi opinión es el mas importante, pues es el que permite enlazar y relacionar significativamente lo que el estudiante conoce previamente sobre el tema a tratar, para posteriormente utilizarlo como anclas en su estructura cognitiva respecto al nuevo material, por semejanza y contraste, y así ser retenido durante un periodo mas largo de tiempo (ONTARIA, 1994). Por lo anterior, para el desarrollo de la propuesta, es un requisito indispensable, conocer muy bien la audiencia y tener en cuenta diferentes formas de activar las concepciones previas de los estudiantes del curso, para motivar y promover el aprendizaje significativo.

- ***Desarrollar el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores necesarios para la realización de una exposición interactiva***

Teniendo en cuenta que en la exposición, el estudiante requiere la comunicación oral como herramienta principal para presentar la información a sus compañeros y al profesor, dicha habilidad se va modelando si tienen en cuenta aspectos como: la variación de la voz de acuerdo con el tamaño del grupo, claridad en la pronunciación y articulación de las palabras; gestos y movimientos corporales que sean congruentes y enfatizan la información proporcionada, y el contacto visual establecido con los compañeros y el docente.

También con el manejo de la exposición, se promueve en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico en la medida en que el manejo de la presentación de un tema lo conduzca a enjuiciar y valorar la información que se le presenta. Para ello requiere aplicar un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos como analizar, sintetizar, evaluar, tomar decisiones, etc., siempre y

cuando la exposición este complementada con otras técnicas o estrategias didácticas.

3.2.3 Justificación. Siendo el aprendizaje un proceso social en el cual los individuos desarrollan o adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para sobrevivir y responder creativamente a los cambios en el medio, evolucionar, transformar y progresar, la conformación de grupos es la forma de expresión de los vínculos que se establecen entre ellos, y en donde se ponen en evidencia el saber saber, el saber hacer y el saber ser (CORREDOR Y OTROS, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, las teorías expuestas en el apartado inicial del presente capítulo, y si se siguen las recomendaciones de Ausubel sobre ofrecer *mejores oportunidades para interactuar con los alumnos* (diálogos, discusiones guiadas, etc.) para reforzar los aprendizajes y, sobre todo, para realizar actividades evaluativas dirigidas a valorar lo que los alumnos están aprendiendo y, además, se *utilizan distintas ayudas o recursos didácticos (estrategias) que se ajusten a sus progresos constructivos*, las posibilidades de la enseñanza expositiva sin duda se ampliarán, repercutiendo sensiblemente en el aprendizaje significativo de los alumnos de educación universitaria, especialmente en los cursos donde se requiere cubrir mucho material.

Si dichos aspectos se trabajan desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, se reflexiona con los estudiantes sobre los logros y propósitos alcanzados, y además se reconoce la importancia del conocimiento, el por qué se necesita, para qué le sirve en la vida profesional o personal, y se ofrecen espacios para que el aprendiz, actúe, interactúe y proponga soluciones ante determinadas situaciones, la enseñanza expositiva dejaría de ser reconocida sólo como la presentación de información en forma oral. Así, se promueve la implicación de los estudiantes, pues les permite reflexionar sobre la forma en que aprenden y actúan,

y autorregulan su proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

Collins (1997), citado en la Web del Instituto Tecnológico de Monterrey, *“sugiere que la exposición sea manejada en forma espaciada ó en varios segmentos”* con el fin de implicar a los estudiantes a través de la realización de otras actividades, y permitirle al profesor darse cuenta de la claridad que tienen los estudiantes sobre el tema, y el aprendizaje logrado por parte de los estudiantes que escuchan. Por lo anterior, es necesario *“atraer, implicar y comprometer al estudiante en su aprendizaje”* (Saturnino de la Torre, 2000), pues es el propósito principal de las estrategias, en donde el docente debe ser el mediador de dichas actividades educativas para dar el protagonismo a los alumnos. Además, *“las estrategias de aprendizaje deben ser uno de los contenidos fundamentales de la educación básica en las sociedades presente y futuras”*²⁵.

En la propuesta presentada, se insiste en la enseñanza expositiva interactiva, en la cual, el docente y los estudiantes son responsables y se implican en la estrategia, pues en el grupo que expone se delegan algunas tareas, el profesor cree en ellos y da confianza a través de la orientación de la misma, y se hacen responsables del aprendizaje y enriquecimiento de los compañeros que escuchan. Para esto, es necesario que el profesor utilice otras estrategias que complementen la exposición, tales como los organizadores previos, preguntas insertadas de tipo abierto, resúmenes, mapas conceptuales, señalizaciones y estrategias de discurso, objetivos, ilustraciones, diagramas, círculos de conceptos, analogías desplegadas, Cuadros C-Q-A.

²⁵ POZO MUNICIO. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1999. p. 37

3.2.4 Resultados Esperados. Una de las metas del docente en el aula, tiene que ver con los productos del aprendizaje que se enfocan a lo que deben saber o ser capaces de hacer los alumnos (Díaz y Hernández, 2002), es decir, los cambios que se dan como consecuencia del aprendizaje.

Dichos cambios no sólo se dan en los contenidos académicos, sino en otros aspectos del ser humano. De acuerdo con la taxonomía de Gagné, se puede decir que los resultados se deben dar según el tipo de aprendizaje promovido: en el *aprendizaje de sucesos y conductas*, los resultados se dan en las interacciones que tienen los alumnos con los objetos, con los demás compañeros y el docente; en el *aprendizaje social* se dan no sólo a partir de interacciones con otros, sino como consecuencia de la pertenencia a ciertos grupos sociales con la tendencia a comportarnos de una u otra manera dependiendo del contexto en el que nos encontremos; y en el *aprendizaje verbal y conceptual* los resultados se pueden evidenciar en cuanto a la adquisición de datos y hechos, la comprensión de conceptos y la reestructuración de los conocimientos previos. También se debe tener en cuenta el *aprendizaje de procedimientos*, en el cual los resultados deben relacionarse con la adquisición y mejora de las habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas que requiere a su vez el aprendizaje de técnicas y estrategias, tanto de planificación como de control sobre los procesos de aprendizaje.

Con la propuesta, se pretende:

- Mejorar las interacciones entre estudiantes—estudiantes, estudiantes- docente
- Codificar el conocimiento en la memoria de largo plazo
- Utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que impliquen a los estudiantes, tanto los oyentes como los que exponen

- Desarrollar el pensamiento crítico a través de enjuiciar, organizar, sintetizar y valorar la información relacionada con el tema
- Favorecer la reflexión y crítica por medio de las evaluaciones realizadas a los compañeros encargados de la exposición.

3.2.5 Diseño Metodológico. Contexto. La asignatura de Principios Básicos en la Preparación de Alimentos que cursan los estudiantes de Nutrición y Dietética de la Universidad Industrial de Santander, hace parte del plan de estudios antiguo, ubicada en el tercer semestre de la carrera y está incluida en el área de alimentos. Sus propósitos están de acuerdo con la misión de la Escuela de Nutrición y Dietética: formar integralmente a los nutricionistas y dietistas para que se comprometan con el progreso de la ciencia de la alimentación y nutrición y con la construcción de estilos de vida saludables, facilitando el desarrollo biológico, psicológico y social del ser humano. Además, promueve en su comunidad académica la aprobación de valores, proyectando el sentido de pertenencia institucional y profesional, el liderazgo, la sensibilidad humana y el pensamiento crítico para la generación del conocimiento a través de la docencia, la investigación y la proyección social.

La asignatura tiene componentes teóricos y prácticos en donde los propósitos fundamentales son:

- Aplicar el conocimiento de los alimentos en cuanto a su estructura química y valor nutricional en su relación con el proceso de alimentación y nutrición del ser humano.
- Identificar y evaluar los procesos tecnológicos de procesamiento y conservación de alimentos, en cuanto a los cambios del valor nutritivo de los alimentos y los factores que influyen en su estabilidad y disponibilidad.

- Conocer y aplicar los sistemas de normatividad más empleados en el procesamiento y la conservación de los alimentos.
- Aplicar principios y técnicas que garanticen la inocuidad en los procesos de manipulación, preparación y conservación de los alimentos.
- Orientar el conocimiento integral del alimento hacia la aplicación en intervenciones nutricionales de acuerdo a las características del grupo objetivo.

Destinatarios. Los estudiantes a quienes va dirigida la asignatura corresponden al tercer nivel de la carrera de nutrición y dietética, y por medio de la misma se pretende conseguir que los estudiantes sean capaces de identificar y evaluar las operaciones y los procesos tecnológicos de elaboración de alimentos cocidos, en cuanto a valor nutricional y características organolépticas.

En esta misma dirección los elementos de la unidad de competencia están dirigidos a que los alumnos muestren su capacidad para:

- Aplicar los fundamentos y las metodologías de las técnicas culinarias más importantes.
- Identificar los efectos que las técnicas culinarias tienen sobre las propiedades físicas, químicas, funcionales, nutricionales y organolépticas de los alimentos.
- Formular y elaborar productos alimenticios de consumo en la región.

Contenidos. Las competencias planteadas para el desarrollo de los contenidos de la asignatura, a través de la propuesta, son:

- Toma de conciencia de la responsabilidad individual en relación con el propio aprendizaje y el de los demás compañeros.
- Identifica claramente los elementos necesarios para realizar la exposición

- Escucha, habla, lee y escribe sobre las temáticas propias del curso.
- Reconoce y respeta a sus compañeros como pares importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Escucha al otro con atención y tiene en cuenta las experiencias propias y las de los demás

I UNIDAD. CARNES

Objetivos

- Clasificar las carnes de acuerdo a su origen, calidad, composición química, cortes
- Describir los diferentes métodos de conservación y almacenamiento: refrigeración, congelación, ahumado, secado solar
- Seleccionar los diferentes métodos de preparación

Contenido

- Clasificación, estructura histológica, composición química y alteraciones
- Valor nutricional, rendimiento, cortes, métodos de conservación
- Formas de preparación
- Otros usos: salsamentaria

II UNIDAD. HUEVOS

Objetivos

- Describir su estructura y composición química
- Diferenciar los métodos de conservación
- Identificar sus propiedades, formas de preparación y sus usos

Contenido

- Estructura histológica
- Composición química
- Contaminación
- Valor nutricional, propiedades de las proteínas del huevo
- Métodos de conservación: pasterización
- Usos y Formas de preparación: huevo entero, yema, clara

III UNIDAD. LECHE Y DERIVADOS

Objetivos

- Clasificar las leches de acuerdo a sus características físico - químicas.
- Usos
- Determinar composición química y valor nutricional
- Diferenciar los derivados de la leche de acuerdo a su composición, características físicas y usos

Contenido

- Descripción, clasificación, composición química
- Derivados de la leche: quesos, crema, mantequilla, leches fermentadas

IV UNIDAD. BEBIDAS

Objetivos

- Establecer su clasificación
- Describir formas de preparación
- Identificar su valor nutricional

Contenido

- Café, Té, Chocolate, bebidas alcohólicas, bebidas deportivas y energéticas
- Descripción, clasificación, composición química
- Formas de preparación

V UNIDAD. CONDIMENTOS

Objetivos

- Conocer los condimentos vegetales de mayor uso en nuestro medio
- Enumerar sus propiedades y aplicabilidad en la preparación de alimentos
- Contenido
- Clasificación
- Características, usos

VI UNIDAD. DULCES, POSTRES, GELES

Objetivos

- Determinar su valor nutricional
- Identificar sus propiedades
- Analizar el efecto de la temperatura, adición de ácidos, sales y azúcares sobre los geles.

Contenido

- Valor nutritivo, clasificación
- Propiedades
- Características
- Efectos de la temperatura, adición de ácidos, sales y azúcares sobre los geles.

Recursos

Dentro de la variedad de recursos físicos que apoyan y facilitan la comunicación entre el profesor y los estudiantes durante la exposición, se puede decir que ninguno es mejor que otro, pues todo depende de su disponibilidad, del tamaño del grupo, del tiempo disponible para su preparación y el uso apropiado de los mismos para apoyar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el siguiente cuadro se presentan algunas categorías de apoyos o recursos físicos que se pueden utilizar durante la aplicación de la estrategia.

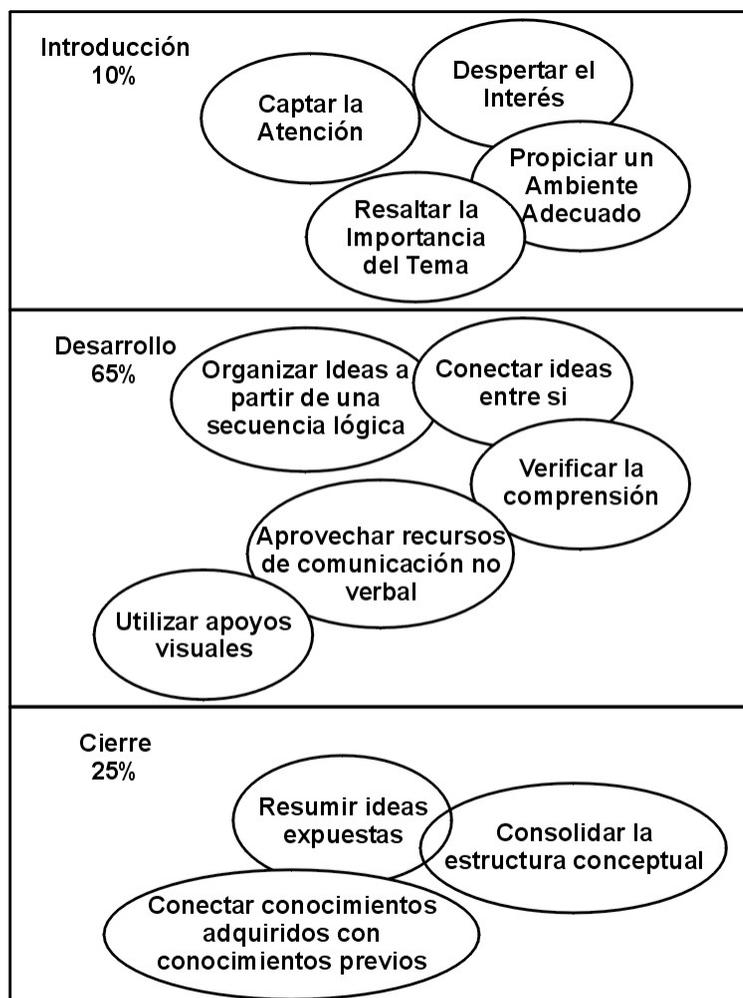
Cuadro 1. Categorías de apoyos o recursos físicos.

ESCRITOS	ESCRITOS Y VISUALES	AUDIO-VISUALES	COMPUTACIONALES
✓ Libros de texto	✓ Tablero	✓ Video	✓ Paquetes computacionales
✓ Fotocopias	✓ Transparencias	✓ Audiovisual	
✓ Notas de clase	✓ Diapositivas		
	✓ Páginas Web		

Fuente: http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/modulos/modulo3/contenido_ii.htm

3.2.6 Actividades. Para la exposición de un tema se deben tener en cuenta las fases de introducción, desarrollo del tema y cierre. En el esquema 1, se presenta un modelo general con los propósitos de cada una de las fases, así como el porcentaje de tiempo recomendado para cada una.

Figura 1. Modelo General.



Fuente: http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/modulos/modulo3/contenido_ii.htm

- **Actividades iniciales.** Para esta actividad inicial se recomienda utilizar 10 a 15 minutos, la cual tiene función motivacional, pues prepara a los estudiantes para que estén dispuestos a la tarea de aprendizaje, por lo tanto es necesario activar su

atención y promover la motivación y el interés. Eggen y Kauchak (2001), citados por Alfonzo (2003)²⁶, denominan este momento como *“foco introductorio”* y es *“el conjunto de acciones que el expositor efectúa para atraer la atención de los oyentes”*. Como esta capacidad es limitada, se debe seleccionar y destacar la información a la que debe atender para mantener la atención, por lo tanto, hay que ayudar a los estudiantes a que mantengan su atención en lo relevante, a atender a estímulos o elementos que se asocian, pues es más fácil recordar aquello a lo que realmente se ha atendido. Cuando se desvía la atención, es necesario cambiar las rutinas en las sesiones de clase o en nuestras mediaciones, a través de la diversificación de las tareas de aprendizaje, y dar autonomía para que los aprendices establezcan su propio ritmo de aprendizaje.

También en este momento se debe hacer la presentación de los objetivos o propósitos para que el estudiante sepa qué se espera que el aprenda, qué debe hacer para lograr el aprendizaje y cómo evidenciará el aprendizaje obtenido. Hay que tener en cuenta que los estudiantes también pueden proponer o generar otros, lo cual hace que se vaya incrementando en ellos, la autonomía, a ser críticos y a buscar sus propias metas.

A medida que se va avanzando, es necesario incrementar la motivación y el interés por el contenido, buscando que lo que se enseña tenga relación con la vida de los estudiantes y sea relevante para ellos. De igual, forma influyen las actividades que se realicen en el aula, y la expectativa de alcanzar el éxito mediante las interacciones positivas con los estudiantes que escuchan y el docente, la cercanía, el contacto visual, el entusiasmo, la promoción de ambientes de aprendizaje cooperativo, la detección y corrección de errores, etc.

²⁶ ALFONZO, Antonio. Estrategias instruccionales. 2003. Disponible en Internet. URL:

- **Actividades de desarrollo.** Para el desarrollo de esta actividad se utilizarán 40 a 45 minutos, en los cuales se presenta y procesa la nueva información, dando la oportunidad de procesarla y aplicarla hasta manejarla con facilidad. Aquí es importante seguir detectando los conocimientos previos a través de actividades concretas como lluvia de ideas, preguntas guiadas, lecturas previas, visitas a sitios de interés relacionados con el tema (supermercados, empresas de alimentos, plaza de mercado, etc.), que permitan hacer el enlace o servir de puente con la nueva información.

El tema se desarrolla, utilizando material audiovisual que refuerce, mediante diferentes canales sensoriales, el tema de la exposición, además se deben presentar aspectos relevantes del tema y vocabulario pertinente. Para la presentación del tema, es necesaria la organización del contenido por medio de estrategias de organización con el fin de centrar la atención de los estudiantes en el tema que están aprendiendo e ignorar otros estímulos del entorno. Cuando el estudiante recibe información nueva, la guarda momentáneamente en la memoria a corto plazo y, posteriormente, la enlaza con los conocimientos que ya posee, para de esta forma entenderla y almacenarla en la memoria a largo plazo, ya sea añadiéndola a la información existente o modificándola.

Posterior a la presentación, se debe dar la oportunidad a los estudiantes de aplicar o utilizar repetidamente el conocimiento adquirido para afianzarlo y manejarlo fácilmente, ya sea por medio de ejemplos o la práctica de laboratorio, en donde es necesario monitorear y realimentar oportunamente de acuerdo con el aprendizaje que se desea obtener. Una de las actividades planteadas, relacionada con la presentación del tema de carnes es la conformación de grupos de 4 personas con el fin de favorecer el afianzamiento del tema, asegurando la conexión entre las

http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect_opc/LO_Eeza.doc [Consulta: Febrero 4 2008].

ideas previas y la nueva información presentada. Para esto se emplearán 25 minutos. En este periodo se entrega a cada grupo un resumen del tema y un dibujo con una silueta de una res para identificar los diferentes cortes. El resumen deben leerlo y socializarlo entre los integrantes para luego entregar por escrito un mapa conceptual con algunos conceptos que el docente ha definido (carne en canal, cortes, métodos de cocción). Para esto, el docente previamente ha explicado la forma de elaborar el mapa conceptual (Corredor, 2005, 104 – 114). Con esto se favorece el refuerzo de conceptos y permite valorar el grado de comprensión obtenido, y como lo afirman Novak y Gowin, referenciados por Corredor (2007): *“un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual”*.

3.2.7 Actividades de cierre. Este momento tiene como propósito, revisar el aprendizaje logrado para utilizarlo en diferentes contextos y abrir la posibilidad de adquirir o construir nuevos aprendizajes y de establecer enlaces con otros contenidos. Por lo tanto, debe hacerse una revisión de la información en cualquier momento de la instrucción con el fin de profundizar en la comprensión del contenido. También se debe realizar la transferencia del aprendizaje que consiste en la aplicación o utilización del nuevo aprendizaje en situaciones cotidianas o en contextos diferentes, tales como otras asignaturas, sitios de práctica, ejercicio profesional, etc. que permitan al profesor monitorear la competencia del estudiante en la aplicación pertinente y utilidad del aprendizaje obtenido, tanto en el momento actual como en el futuro, y en diferentes disciplinas, haciendo uso de los principios de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad.

Siguiendo con el ejemplo planteado anteriormente, al cierre de la exposición, los estudiantes deben presentar los mapas conceptuales y el dibujo con el fin de

corregir errores si los hay, plantear preguntas, sintetizar los aspectos fundamentales, evaluar la estrategia, y a los compañeros que realizaron la exposición.

3.2.8 Roles del profesor y de los estudiantes. Para que la exposición cumpla con los propósitos señalados, tanto el profesor como los estudiantes deben cumplir con las siguientes consideraciones, resumidas por CORREDOR y otros (2007, p. 146):

Al profesor, le corresponde:

- Definir claramente los propósitos de la exposición
- Preparar con responsabilidad y suficiente tiempo el tema y la exposición
- Manejar en forma adecuada la comunicación oral (verbal y no verbal)
- Utilizar estrategias para favorecer la interacción con los estudiantes, como por ejemplo la reflexión del tema, la formulación de preguntas, el debate, el análisis, etc.
- Apoyar la explicación del tema por parte de los estudiantes, con organizadores gráficos, resúmenes, ilustraciones, ejemplos, etc. para dar claridad y permitir hacer énfasis en los principales conceptos.
- Proponer periódicamente a los estudiantes actividades que favorezcan el refuerzo de los conceptos y permitan valorar el grado de comprensión que se está logrando de estos.
- Responder en forma clara y concisa a las preguntas que se planteen durante la exposición.

A los estudiantes que escuchan, les corresponde:

- Atender a las explicaciones
- Participar activamente en las actividades que plantee el expositor del tema durante el desarrollo de la sesión de clase
- Responder a las preguntas hechas por el profesor o por sus compañeros
- Plantear preguntas y expresar en forma abierta sus puntos de vista, en relación con el tema expuesto
- Realizar las evaluaciones de los compañeros

A los estudiantes que exponen, les corresponde:

- Entregar al profesor un plan previo de la exposición
- Preparar con responsabilidad y suficiente tiempo, el tema y la exposición
- Manejar en forma adecuada la comunicación oral (verbal y no verbal)
- Definir y coordinar con el profesor, las estrategias a utilizar en la sesión
- Preparar el material audiovisual necesario para la presentación del tema
- Conseguir oportunamente los equipos y materiales a utilizar, incluso otra forma de presentación
- Elaborar y entregar material de apoyo (resúmenes, gráficos, etc.) a los compañeros
- Organizar el aula de clase

3.2.9 Condiciones para una adecuada implementación de la propuesta. Las condiciones que permiten poner en marcha la estrategia, corresponden a las

mismas dadas en todos los procesos de aprendizaje, y deben darse constantemente para lograr el aprendizaje de los alumnos. Pozo (1999), los denomina “*procesos auxiliares*”, y entre ellos se encuentran la motivación, atención, recuperación y transferencia, conciencia y control. Respecto a la motivación, aspecto mencionado anteriormente, es fundamental realizarla desde el inicio de la propuesta, pues permite conocer los motivos e intereses que tienen los estudiantes para aprender el tema o concepto, de ahí la importancia de tener claro cuáles son los propósitos que se persiguen con la enseñanza. Otro aspecto a tener en cuenta en la motivación es la disposición y organización del aula, que generalmente esta a cargo de los estudiantes que exponen. Además de la motivación del estudiante, también se requiere que el docente tenga una actitud positiva, entusiasmo y satisfacción, características de vital importancia en los procesos de mediación.

Para la aplicación de la estrategia, tampoco se debe olvidar que los estudiantes deben conocer muy bien los propósitos de la misma, sus alcances, responsabilidades y compromisos ante el aprendizaje de los compañeros. Para esto, al inicio del curso, el profesor debe dejar claramente los lineamientos para su uso y la forma de evaluación de la misma.

3.2.10 Evaluación. Según De la Torre (2000), la evaluación debe ser formativa y formadora; formativa, pues debe responder a una valoración constructivista, estimuladora, y de implicación en la tarea, es decir, debe ayudar a regular el proceso de aprendizaje del alumno (ver Anexo A); mientras que en la evaluación formadora, se pretende que sea el alumno quien regule su propio proceso de aprendizaje, es decir, tiene que ver con el aprendizaje autónomo.

En la implementación de la estrategia se pretende aplicar las dos clases de evaluaciones, ya que permiten tener en cuenta no sólo el resultado final (la

verificación de lo aprendido, y la calificación y clasificación de los aprendices), sino los cambios intermedios, las situaciones imprevistas y los objetivos no planeados que puedan darse durante la instrucción. De esta forma se aplica durante todas las fases del proceso (ver cuadro 2), facilita el seguimiento para tomar las medidas correctivas cuando sea necesario, y proporciona retroalimentación necesaria a aprendices y al proceso de instrucción en sí.

Cuadro 2. Aplicación de la Evaluación durante las fases del proceso.

INICIO	E V A L U A C I Ó N
DESARROLLO	
CIERRE	

Fuente: ALFONZO, Antonio, 2003.

La evaluación generalmente, es realizada por el profesor, sin embargo, se debe dar la oportunidad al estudiante de evaluarse a sí mismo y a sus compañeros, para que reflexione sobre su propia actividad (producciones, alcances y fracasos), y la de los demás compañeros. Por lo anterior, el docente debe tener en cuenta algunas consideraciones relacionadas con el seguimiento al aprendizaje de los alumnos, de las cuales se mencionan:

- Observar la comunicación no verbal de los alumnos: si toman notas, si contestan a las preguntas, si miran atentamente, la forma de sentarse.

- Utilizar el recurso de un examen rápido a partir de la cual pueda obtener información para saber si los alumnos realmente han comprendido el contenido previsto.
- Analizar el tipo de preguntas que hacen los alumnos con relación al contenido expuesto.
- Aplicar alguna evaluación de la forma en que fue expuesto el tema o simplemente pedir a los alumnos que contesten brevemente a preguntas tales como: ¿Qué aspectos les resultaron mas importantes?, ¿Qué aspectos les han parecido poco claros?, ¿Qué fue lo mas importante que aprendió durante la sesión?.

Finalmente, puede afirmarse que con la aplicación de la exposición como estrategia se permite que tanto el docente como los estudiantes se impliquen en el proceso, establezcan no solo vínculos relacionados con el conocimiento, sino con el afecto y la motivación, aspectos importantes a promocionar en la sociedad actual para ser mejores seres humanos. En cuanto a los docentes, el compromiso radica principalmente en su formación permanente en aspectos del conocimiento relacionados con el área de pedagogía, estrategias de enseñanza y aprendizaje, que lo lleven a la transformación de sus prácticas pedagógicas y a la reflexión constante, sin perder de vista que los cambios y las aplicaciones requieren un cierto tiempo de aplicación y la experiencia en el desarrollo de las mismas, redundara en beneficio de la educación que ofrece.

A los estudiantes, les corresponde motivarse e implicarse en el aprendizaje, convertirse en los protagonistas de su aprendizaje, y buscar la mejor forma de seguir aprendiendo durante toda la vida para apoyar a la sociedad en la cual están inmersos.

Con lo anterior, no se quiere decir que los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dependan solamente de los actores del proceso, ni tampoco de lo que tenga lugar en el aula, pero de esta forma se están logrando cambios en las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior, que favorezcan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que, según Cebrián, *“no viene sólo por elementos técnicos, o bajo la adaptación de teorías a la práctica, o bien por la evaluación de los procesos, sino por medio de verdaderos compromisos para comprender y cambiar las prácticas”* (en García, 1995, citados por De la Torre y Barrios (2000)).

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO PINEDA, Elsa Beatriz. Relaciones entre Universidad y Sociedad en los Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología en Colombia. Pereira. 9p

ACODESI. La formación integral y sus dimensiones. Bogotá: Kimpres. 2005. p. 163.

ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el Aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana. 2000. 328 p.

ARBELAEZ LOPEZ, Ruby y Otros. Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Ediciones UIS. CEDEDUIS. 2007. 68 – 71, 136 p.

AUSUBEL, D., NOOVACK, J. y HANESIAN, H. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988. p 46 – 70. En: PEREZ ANGULO, Martha I. (comp). Principios de Aprendizaje: Significado y Aprendizaje Significativo. Universidad Industrial de Santander. CEDEDUIS. 2005. 121 – 158 p.

BLANCHARD, Mercedes y MUZÁS, María Dolores. Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad en el aula. Madrid: Narcea. 2005. 196 p.

CABRERA T, Gilberto. Citado En: VELEZ C, Luis Alfonso. Ética médica. Medellín: Corporación para investigaciones Biológicas. 1989. 369 p.

CARNEIRO, R. (2000), Educação 2020, 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo, Lisboa: DAPP, Ministerio de Educación.

----- La educación, el aprendizaje y el sentido. Encuentro: sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad. Texto adaptado y ampliado a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: Carneiro, R., "On Meaning and Learning: Discovering the Treasure", in Dinham, S. (editor) (2003), *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*, Deakin, ACT: Australian College of Education.

Catecismo de la Iglesia Católica. Tercera parte. Artículo 3. La justicia social.

CORREDOR MONTAGUT, Martha V. El sentido de la Universidad. 2007. 3 p.

CORREDOR MONTAGUT, Martha V. y Otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: Ediciones UIS. CEDEDUIS. 2007. 153 p

----- . Aula virtu@l: una alternativa en educación superior. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2003. 130 p.

----- . Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2003. 153 p.

CUBERO, Rosario. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. 3ª. ed. Sevilla: Díada. 1995. 68 p.

DELORS, J y Otros. La educación encierra un tesoro. 1996. <http://www.unesco.org>

DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. Méjico: McGraw Hill. 2002. 137- 225 p.

FREIRE, Paulo. Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En: Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo Veintiuno. 1994. 28 – 49 p.

GRANÉS S., José. Principios Básicos de la docencia universitaria. Segundo Encuentro Nacional de Egresados Programa de Especialización en Docencia Universitaria. UIS. 2000. 6 p.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Universidad y Excelencia. En: HENAO WILLES, Myriam y Otros. Educación Superior. Sociedad e Investigación. Bogotá: Colciencias-Ascun-Servigrafics, 2002. 86 p.

<http://taniyama03.tripod.com/>

http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen5/Numero_5_1/Nu%F1ez_el%20al._2008.pdf

http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect_opc/LO_Eeza.doc

http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/modulos/modulo3/contenido_ii.htm

MALAGÓN PLATA, Luis A. Universidad y Sociedad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2005. 211 p.

MARTÍ, Eduardo. Conclusiones: El estudiante universitario en el siglo XXI En: MONEREO y POZO, 2003. 111-116 p.

MARTIN, Elena. Conclusiones. Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En: MONEREO FONT, Carles y POZO MUNICIO, Juan Ignacio. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis. 2003. 285 – 292 p.

MEJÍA, William. Un desafío para la educación del siglo XXI. Compilación de artículos para comprender mejor las competencias. Compilación y traducciones. Norma. 2000. www.eleducador.com

MONEREO FONT, Carles y POZO MUNICIO, Juan Ignacio. La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis. 2003. 303 p.

OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La Universidad a la deriva? Bogotá: Tercer Mundo y Ediciones Uniandes. 1988. 21-51 p.

PEREZ A., Martha Ilce. Comunicación en el aula. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2007. 190 p.

PRIETO CASTILLO, Daniel. La pasión por el discurso. Segunda Edición. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. 1996. 138 p.

SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos....aprenden?. Segunda Edición. Bilbao: Mensajero. 1997. 199 p

SAN MARTÍN R., Víctor. Descentralización educativa y autonomía institucional. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA. Universidad Católica del Maule, Talca – Chile, 2002.

VELEZ C, Luis Alfonso. Ética médica. Medellín. Corporación para investigaciones Biológicas. 1989. 369 p.

YUS RAMOS, Rafael. Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Vol I, II. Bilbao: Descclée Brouwer, 2001. Adaptado para el curso de

Formación integral de la Especialización en docencia Universitaria. UIS-CEDEDUIS, 2007.

ZABALZA, Miguel A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, S.A. 2004. 238 p.

ANEXOS

ANEXO A: FORMATO EVALUACION EXPOSICIONES

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FORMATO DE EVALUACION EXPOSICIONES DE PRINCIPIOS I
FECHA:
TEMA:
EVALUADOR:

Por favor califique cada ítem de acuerdo a la siguiente valoración: 5=Excelente, 4=Bueno, 3=Aceptable, 2=Deficiente, 1=Inaceptable.

INDICADOR	%	ESTUDIANTE	ESTUDIANTE	ESTUDIANTE	ESTUDIANTE
PRESENTACION					
Presentación personal	5				
Utilización del material audiovisual	10				
Interacción con los compañeros	5				
CONTENIDOS					
Manejo del tiempo	5				
Dominio del tema	20				
Claridad en la presentación	20				
Coherencia en la presentación	20				
Actividad evaluativa	15				

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS
