

**COMPROMISO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON LA FORMACIÓN
INTEGRAL**

ÁLVARO PEDRAZA ORTIZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORIA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2010**

**COMPROMISO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON LA FORMACIÓN
INTEGRAL**

ÁLVARO PEDRAZA ORTIZ

**Monografía elaborada como requisito parcial para optar al título de
Especialista en Docencia Universitaria**

RUBY ARBELAEZ DE MONCALEANO

Directora del proyecto

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORIA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2010**

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD | 11 |
| 1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD | 15 |
| 1.2 FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD | 19 |
| 1.3 LOS RETOS QUE TIENE HOY LA UNIVERSIDAD | 22 |
| 1.4 PERTINENCIA DE LA UNIVERSIDAD DESDE LAS FUNCIONES Y LOS RETOS | 24 |
| 1.5 COMPROMISO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO CON LA UNIVERSIDAD COMO IES | 25 |
| 2. LA FORMACIÓN INTEGRAL SE CONSTRUYE DESDE SUS COMPONENTES | 29 |
| 3. ¿CÓMO RESPONDER AL RETO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO? | 49 |
| 3.1 ANTECEDENTES | 51 |
| 3.2 CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS | 55 |
| 3.3 CLASIFICACIÓN | 57 |
| 3.4 PRINCIPIOS | 58 |
| 3.5 APLICACIÓN | 60 |
| 4. EL APRENDIZAJE UN ENFOQUE QUE TRASCIENDE LO TEÓRICO | 64 |
| 5. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO APOYO A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN PROGRAMAS DE MODALIDAD A DISTANCIA | 82 |
| 5.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 83 |
| 5.2 PLANIFICACIÓN DE USO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA | 90 |

| | |
|--|------------|
| 5.3 PROPÓSITOS DE USO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA | 95 |
| 5.4 COMPETENCIAS A DESARROLLAR CON EL USO DE LA ESTRATEGIA | 96 |
| 6. LA EVALUACIÓN INSTRUMENTO DE FORMACIÓN | 105 |
| 6.1 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN | 112 |
| 6.2 EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO Y EL AGENTE | 117 |
| 7. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y SU IMPORTANCIA EN EL PAPEL DEL DOCENTE | 124 |
| 7.1 UN CASO DESDE EL BACHILLERATO | 124 |
| 7.2 LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN DE ESENCIA COLABORATIVA. | 127 |
| 7.3 LA COMUNICACIÓN, ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA | 131 |
| 8. EL CURRÍCULO FRENTE A LAS TENDENCIAS: EL RETO ES MANTENER SU ESENCIA Y SU VIGENCIA | 134 |
| 8.1 TENDENCIAS | 134 |
| 8.2 CARACTERÍSTICAS | 136 |
| 8.3 LOS MODELOS | 136 |
| 8.4 ESENCIA Y VIGENCIA JUNTOS Y REVUELTOS | 141 |
| BIBLIOGRAFÍA | 146 |
| PAGINAS WEB | 157 |

RESUMEN

TITULO: COMPROMISO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON LA FORMACIÓN INTEGRAL

AUTOR: ÁLVARO PEDRAZA ORTIZ

PALABRAS CLAVES: Universidad, sociedad, aprendizaje colaborativo, competencias, enseñanza, evaluación, formación integral, investigación en el aula, currículo.

DESCRIPCION

La presente monografía hace parte del trabajo desarrollado durante la especialización en docencia universitaria en la Universidad Industrial de Santander y se basa en los principales temas tratados en los contenidos de clase y sus correspondientes trabajos de campo. Sin embargo es importante mencionar que junto a ese trabajo se abordan los contenidos a partir de otros autores y estudios formales, se propondrán diversos interrogantes y, desde una perspectiva practica y presentando la teoría fundamental de los conceptos involucrados, se plantean sus respectivas respuestas. De este modo se formulan interrogantes relacionados con el papel de la universidad en la sociedad y la manera como deben responder al reto de la formación por competencias. Por otra parte se muestra al aprendizaje desde un enfoque más allá de lo teórico y luego al aprendizaje colaborativo como una herramienta de enseñanza en la educación a distancia a través de un caso práctico de la escuela superior de administración pública. Seguidamente se plantea la evaluación como un instrumento de formación y la investigación en el aula dentro del papel del docente, presentando un caso desde los colegios públicos de secundaria. Finalmente abordamos el tema del currículo y su reto frente a las nuevas tendencias.

* Monografía

** Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialización en Docencia Universitaria. Ruby Arbeláez de Moncaleano, Doctora en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: COMMITMENT TO TRAINING COLLEGE TEACHING INTEGRAL

AUTHOR: ÁLVARO PEDRAZA ORTIZ

KEY WORDS: University, society, collaborative learning, competences, teaching, evaluation, integral formation, research in the classroom, curriculum.

DESCRIPTION:

This monograph is a piece of the work realized throughout the specialization in university teaching in the Universidad Industrial de Santander, and it bases in the most important themes executed in the class contents and its respective field works. From the other authors and formal studies, it will propose questions and, from a practical perspective and introducing the fundamental theory of concepts involved, put on the table its respective answers. In this way, asks in relation with the role of the university inside the society are formulated and the way like it most response to the challenge of the formation based in the competences. For the other side shows to learning since a point of view beyond of the theory and then the collaborative learning as a teaching tool in the distance education across a practice case. Immediately the evaluation is posing like a formation instrument and the research in the classroom inside of the teacher function, bringing in a case from de publics high schools. Finally aboard the curriculum topic and its challenge front the new technologies.

* Monograph

** Centre for the Development of Teaching - CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Specialization in University Teaching. Ruby Arbeláez de Moncaleano, Doctor of Pedagogy

INTRODUCCIÓN

La presente monografía compila el trabajo realizado durante la especialización en docencia universitaria de la universidad industrial de Santander y tiene como objetivo, adentrar al lector en el campo de la pedagogía, desde su fundamentación teórica, pasando por algunos casos prácticos y a partir de ellos presentar posturas propias, basados también en estudios y autores nacionales e internacionales. Es así como el lector podrá vislumbrar bases como las de Piaget y Vigotsky reflejadas en conceptos modernos de docencia que buscan romper con paradigmas tradicionales de educación y pensar en el estudiante como un ser humano integral, que se forma y transforma dentro de diferentes dimensiones que elevan sus actitudes y aptitudes. Igualmente esta monografía busca plantear la función docente dentro de las instituciones universitarias, las cuales son pilar de la construcción del conocimiento para bien de la sociedad en la que se desarrolla, razón por la que se enfrenta a diversos y difíciles retos en la actual era del conocimiento y la información. Dentro del mismo lineamiento y acorde a las tendencias mas implementadas en educación, encontraremos cómo la formación basada en competencias juega un papel primordial en la manera que las universidades pueden responder a dichos retos, enmarcada en la importancia de la formación integral; para lo cual se revisaran los antecedentes, características y principios de este tipo de formación. Por otro lado se podrá observar y analizar la forma como el aprendizaje va más allá de lo meramente conceptual y, al igual que los otros temas, cobra vital importancia en su aplicación práctica para la sociedad. Dentro de ese orden de ideas encontraremos el concepto de aprendizaje colaborativo y su aplicación en programas académicos a distancia, lo cual es una realidad muy frecuente en nuestro país, pues cada vez es mas empleada por estudiantes de pregrado y pos grado por motivos de tiempo y desplazamientos. Por otra parte, podremos ver el papel que la evaluación juega en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, pero mas allá de la evaluación cuántica, es decir, acorde a la dirección hacia la cual apunta esta monografía; se trata de un horizonte integral, una evaluación que sirva como herramienta, no solo para promover estudiantes, sino que aporte a su real formación y a la totalidad del proceso. Seguidamente se abordará la investigación en el aula como un instrumento para que el docente este conectado con la realidad de sus estudiantes y finalmente se afrontará el currículo desde una óptica crítica y constructiva que permita que los contenidos de los programas universitarios puedan mantenerse vigentes sin perder la esencia contenida en ellos. Todo lo anterior con una constante: La importancia y relevancia del docente en cada uno de los factores que influyen en su rol dentro del proceso de formación de los estudiantes.

1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD

Como seres sociales nos enfrentamos a los múltiples elementos que componen nuestra sociedad y su interacción hace que cada uno de ellos tome diferente valor y fuerza dentro del desarrollo y evolución de la misma. Como la evolución implica cambios y ajustes para adaptarse a ellos, encontramos que existen componentes cruciales en el proceso de evolución y desarrollo, dictando en muchas ocasiones, las pautas para la adaptación al cambio. Uno de ellos y del cual se habla mucho, pero en el fondo se desconoce su real relevancia y trascendencia, es la universidad. Mencionada y añorada por la mayoría, realidad para la minoría, al menos en Colombia, se convierte en un término y tema que, aunque al parecer es manejado por todos los actores de la sociedad, en realidad existe una carencia en la comprensión de su papel real en todos los niveles de la sociedad, incluyendo y sobre todo, en aquellos que nunca pueden pisar un aula universitaria, ya sea de manera real o como esta tan en boga la última década, de forma virtual. Por todo esto es importante trascender de la palabra universidad a un concepto enmarcado por la sociedad, la cual es, en últimas, quien mas influye y es influida por este espacio no necesariamente físico, llamado universidad.

Partiendo del principio la palabra universidad que procede del latín **UNIVERSITAS**, nombre abstracto formado sobre el adjetivo UNIVERSUS-A-UM ("todo", "entero", "universal"), derivado a la vez de UNUS-A-UM ("uno"). En su origen no indicaba un centro de estudios sino una agremiación o "sindicato" o asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas al oficio del saber. En el latín medieval UNIVERSITAS se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Cuando se usaba en su sentido moderno denotando un cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación requería la adicción de un complemento para

redondear su significado "**UNIVERSITAS MAGISTRORUM ET SCHOLARIUM**". El triunfo de la palabra UNIVERSITAS con su significado actual no llegó hasta el Renacimiento. Es claro que la palabra *universitas*, formada por los elementos *unus, una unum, y verto, vertere, versum*, expresa una visión globalizadora de toda la realidad. En Cataluña, a partir del siglo XII y, posteriormente, en los demás estados de la Corona de Aragón, los municipios eran conocidos con el nombre de *universidades*. Y fue de este concepto de persona jurídica formada por una pluralidad y diversidad de personas físicas, del que surgió el nombre de universidades para las agrupaciones de estudiantes y profesores. Veamos lo que dice el primer diccionario de la lengua española, el de Covarrubias de 1611: "*Vale comunidad y ayuntamiento de gentes y cosas, y porque en las escuelas generales concurren estudiantes de todas partes, se llamaron universidades, como la universidad de Salamanca, Alcalá, etc. También llaman universidades ciertos pueblos que entre sí tienen unión y amistad*"¹

Como vemos los orígenes de la universidad corresponden con situaciones de tipo social, económico, político y cultural de su tiempo y del entorno en el cual actúa. Dado este carácter social e histórico, la universidad ha influido en el desarrollo y crecimiento del territorio dentro del cual realiza sus funciones en lo social, económico, político y cultural.

En nuestros tiempos, la universidad es una institución de educación superior concebida como un espacio para la construcción de conocimiento y profesionalizadora de sus discípulos, que busca la apropiación de dicho conocimiento por parte de la sociedad y responder a su demanda de servicios educativos, como lo sostiene Luís Alberto Malagón, la universidad "es una

¹ Sebastián de Covarrubias Orozco (1539-1613) "Tesoro de la lengua castellana o española", Madrid, 1611 Ed. Castalia, 1995

institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada (2005, 55)... reflejo de la sociedad... un ente autónomo para construir interpretaciones del entorno... (2005, 66)”

La universidad actual es una institución de educación superior que se ocupa de la docencia, la investigación y la proyección social. Esto lo podemos ver reflejado en los diferentes campos sociales, pues la universidad se involucra en la investigación de todas las áreas de la ciencia, desde la antropología, pasando por la psicología, la economía, llegando a la astronomía, física y matemáticas, todo en procura de encontrar explicaciones a las situaciones que requieren soluciones y respuestas para alcanzar un mejor entendimiento del entorno, es decir, la generación de conocimiento. En este orden de ideas, surge un componente clave para su planeación y ejecución, es el docente universitario, cuya tarea es compleja, pues incorpora elementos personales, disciplinares y pedagógicos². La comprensión del acto docente universitario exige un reconocimiento de su complejidad por la vinculación con lo político, institucional, disciplinar, pedagógico y lo macrosocial. (Venegas, 1995). Así mismo, el actual mercado docente, exige que se preparen y actualicen constantemente en dos vías. Una la pedagógica, para la enseñanza a sus alumnos y otra en su disciplina, especializándose cada vez más y mejor para generar nuevos conocimientos a través de investigaciones propias, en conjunto o profundizando en aquellas existentes, es decir, se espera de un docente universitario que sea capaz de enseñar y preparar a los futuros profesionales de una sociedad a través de desarrollo de funciones pedagógicas, psicológicas, así como inculcar valores y principios positivos que impacten al individuo y a la sociedad.

² Salazar, Susan Francis. Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. Revista Educación Volumen 30 (1) 2006

La UNESCO (1998) señala que el profesor universitario debe reunir como competencias: el conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los estudiantes, conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los aprendizajes, a fin de ayudarles a aprender; el compromiso con el saber en la disciplina en el marco del respeto de las normas profesionales y del conocimiento de las nuevas circunstancias. Al mismo tiempo se espera del docente la generación de nuevo conocimiento en su área del saber a través de investigación y desarrollo, lo cual hace aun más exigente su labor y niveles de capacitación constante. Es decir, la universidad entiende y debe seguir haciéndolo, que los docentes cumplen un papel fundamental en su relación con la sociedad que tiene exigencias, requerimientos, expectativas y esperanzas sobre la universidad, a la cual se observa como una fuente de formación y de respuestas, responsable en buena parte de los niveles de educación y formación de los ciudadanos como profesionales no solamente en un área del conocimiento, sino de una manera integral, con principios y valores que cambien el rumbo hacia un futuro mejor para todos.

Dentro de estos lineamientos podemos concluir que la universidad tiene un compromiso con la actual sociedad del conocimiento en su construcción y apropiación en forma integral; la formación de personas, ciudadanos y profesionales responsables con todo, consigo mismo, conscientes de su entorno y de mejorar su calidad de vida.

De igual manera y enmarcado en todo lo anterior, la universidad ofrece a las personas que han finalizado su formación secundaria la oportunidad de acceder a títulos por medio de diversos programas, cumpliendo con requisitos académicos y de formación integral mencionados párrafos arriba junto al desarrollo de procesos de investigación en las distintas disciplinas científicas y del saber, formalizando la capacitación profesional de los individuos diferenciando la educación universitaria

y profesional de la empírica. Esta certificación o titularización se origina en el mundo occidental a partir del Medioevo, en el reinado de Federico I³ quien alienta a los estudiosos de Bolonia pues de ellos dependía la dilucidación entre lo canónico y lo civil, los exhorta a continuar con sus estudios del derecho civil, los reconoce como gremio y eleva los derechos gremiales al nivel de derecho imperial. Nacen congregaciones en otros núcleos urbanos. Durante todo el siglo XIII la influencia teológica parisina fue contundente; los dos modelos de universidad fundamentales se ordenan en torno a estudiantes y maestros. Organizadas las universidades en torno a los estudiantes o los maestros, ofrecieron currículos académicas en varias ramas del saber, dispuestas en 4 o 5 facultades (permiso o privilegio para impartir el saber) esta facultad permitía extender un certificado del dominio del saber.

1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD

Las características más relevantes de la universidad son: la preferencia por la escritura sobre cualquier otra forma de expresión, universalidad, autonomía, calidad en el arte de enseñar, pluralista, universal y crítica.

A diferencia de los europeos los académicos de las universidades latinoamericanas no escriben, no documentan sus logros o realizaciones profesionales o académicas. Preferir la escritura sobre otras formas de expresión motiva la producción de escritos, textos, revistas y artículos sobre temas de interés que permitan a otros investigadores profundizar sobre estos con la certeza de no repetir procesos, ni repetir errores, colocar las posiciones y construcciones de cada comunidad al arbitrio de los pares, difundir los resultados del trabajo académico en las diferentes áreas y disciplinas.

³ <http://es.shvoong.com/humanities/1813142-educacion-universidad-origen-la-universidad/>

La universidad es pluralista, entendiendo como pluralidad el hecho de existir diversas y aun contrapuestas concepciones acerca del hombre, de cómo deberíamos vivir, y de cuál es el tipo de sociedad a la cual aspiramos, y pluralismo a la actitud de dar un valor positivo a la pluralidad y en considerarla un bien, no un mal ni una amenaza. Pluralidad es diversidad y pluralismo consiste en dar por buena la diversidad⁴. Por lo tanto, la universidad tiende a ver en la diversidad una fuente para construir, promover y difundir el conocimiento, que de por sí, también es diverso tanto en sus orígenes como en sus aplicaciones. Igualmente y ligado a su propio nombre, es universal.

Hastings Rashdall destaca la validez de la universalidad, pero acepta que esta nota fue débil desde el primer momento de la universitas primitiva. Y más débil lo será al paso que se originan y evolucionan los remotos conceptos conducentes a la conformación del Estado moderno. El estado había sido tema de reflexión filosófica en casi todos los grandes pensadores que desde Platón y Aristóteles intentaron definir la misión estatal con respecto a la sociedad entendida como agrupación natural o pactada, de personas que corporativamente se aúnan con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o algunos de los fines de la vida.⁵ También es universal, la *universalidad* es tan propia de la condición humana, como independiente de todo género de cualificación o calificación (racista, sexista, política, nacionalista, económica, religiosa, cultural, geográfica, etc.). La *universalidad* no es parcialista: no se adhiere, no depende de ismo alguno ni se dedica más que al beneficio de la evolución humana, cuyo asiento ha de ser la noción de ser humano sin más apellidos e góticos⁶. La UNESCO (1974) defendía la *universalidad*, como intención supranacional. Los objetivos de la educación global o universal incluían, según este organismo, el desarrollo de

⁴ Squella, Agustín. Universidad y pluralismo. 2009

⁵ Borrero, Alfonso. Universalidad de la universidad. Globalización.

⁶ Herrán Gascón, Agustín. El derecho a la universalidad: Un desafío para el siglo XXI. Universidad autónoma de Madrid

competencias que ayudasen a percibir el ámbito particular como parte de la sociedad mundial. En la educación se puede decir que la *universalidad* es una premisa y una finalidad conveniente y característica de la formación humana que, adoptada como principio formal, puede ser realizada por la educación, desde la comunicación didáctica. Por lo tanto y en coherencia, la universidad también es crítica y para entenderlo citamos uno de los miles de definiciones que existen: Se denomina crítica a aquella reacción u opinión personal sobre un determinado tema, generalmente, los seres humanos, a través de las críticas manifestamos no solamente nuestras opiniones personales sobre x tema, sino que además juzgamos, la belleza, fealdad, maldad o bonanza de una persona o cosa⁷.

Es así como se espera y considera una característica implícita de la universidad, su crítica, como medio para la búsqueda y generación de conocimiento, pues todo lo existente y planteado es factible de ser criticado para mejorarlo, es decir, crítica constructiva, aunque en ocasiones la crítica implica el inicio del fin de teorías y postulados, pero en vía de evolucionar lo existente y desarrollar nuevas alternativas. En esta dirección coincido con lo enunciado por el profesor Carlos de la Isla cuando dice: *“La universidad, conciencia crítica de la sociedad, significa que la misión de la universidad es pensar (la investigación no es otra cosa que pensar al mundo y a nosotros en el mundo), enseñar a pensar (y esta es la esencia de la educación universitaria), transmitir y acrecentar el pensamiento (en esto consiste la extensión de la cultura). La universidad como conciencia crítica de la sociedad debe conocer la realidad social en su totalidad, esta es la materia de su pensamiento; pero esta acción reflexiva sobre la realidad no termina en el pensamiento, ha de juzgarla y con actitud crítica, denunciar, anunciar, inventar”*.

⁷ <http://www.definicionabc.com/comunicacion/critica.php>

La autonomía universitaria con responsabilidad, entendida como libertad para descubrir, crear, aplicar y difundir el conocimiento permite a la comunidad académica autoevaluarse mediante diferentes prácticas, comparar su desempeño con las tendencias del entorno en procura de dar solución a las dificultades financieras, académicas e institucionales que se presenten así como mantenerse actualizada, preparada para asumir los cambios y dispuesta a innovar. La autonomía también le permite a la universidad independencia en la definición de su administración, manejo de horarios, agendas, es decir, del tiempo, también desarrollar sus propias normas, reglas dentro de la legislación y constitución de su territorio y finalmente crear los sistemas de gestión, supervisión y auditoría internos según sus propios criterios.

En Latinoamérica las actividades universitarias son reguladas por el estado en procura de garantizar que sus programas contribuyan a mejorar la calidad de vida de la población, contar con una oferta de programas validada, debidamente registrados, reconocidos, de calidad que correspondan con la tendencia de la demanda mundial, nacional y regional, sin embargo el estado cambió su intervención reguladora por una acorde con las políticas neoliberales tendiente a racionalizar los recursos dirigidos a financiar el funcionamiento de las universidades estatales obligando a estas universidades, en ejercicio de su autonomía, a buscar fuentes alternativas de financiación con las empresas, implementación de postgrados, actividades de extensión, entre otras.

Finalmente la universidad es universal ha traspasado las fronteras políticas, culturales, sociales, regionales y por qué no nacionales. Aquí vale la pena invitar a la reflexión acerca de cómo la influencia de fenómenos económicos, tecnológicos y sociales -la globalización, la innovación tecnológica y la informática- han influido en la universalización de la universidad. Es apenas oportuno recordar cómo desde la misma época medieval los estudiantes sobrepasaban fronteras para

adquirir conocimiento, dentro de las incomodidades propias de la época. Actualmente en la realidad mundial la evolución de las tecnologías de información han contribuido a la internacionalización de las universidades, eliminar las barreras de tiempo y distancia e incluso ya dejaron de ser un valor agregado en los servicios y programas ofrecidos pues se da por hecho que tienen estas opciones y herramientas, lo que ha provocado una sobre oferta de programas y el nacimiento de universidades virtuales, similar al fenómeno presentado hace dos décadas atrás con las llamadas universidades de garaje presionando a la sociedad a observar con detenimiento este fenómeno que, como cualquier, suceso, trae consigo ventajas y problemas.

1.2 FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Las funciones de la universidad son: la docencia, la investigación y la extensión. Para Malagón (2005,56) las funciones esenciales de la universidad: la docencia (profesionalizante), la investigación (producción del conocimiento) y la proyección social (extensión o servicio social) se han ido modificando, enriqueciendo y de alguna manera transformando. La formación profesionalizante se ha transformado en formación integral, permanente, continua y para toda la vida. La investigación ha dejado de ser una práctica para alimentar la academia para convertirse en una práctica para la producción, socialización y comercialización del conocimiento. La extensión ha pasado de ser un servicio social asistencial a un conjunto de acciones que involucran la docencia y la investigación, favorecen la intervención y proyección social de la universidad.

La docencia: los profesores universitarios deben mantener un equilibrio entre sus conocimientos profesionales y su desempeño académico, por lo que las universidades han creado centros o dependencias dedicadas a la investigación e

innovación pedagógica que contribuyan a mejorar en forma permanente la labor académica del docente. A mayor preparación mejor desempeño.

Al parecer uno de los principales compromisos, sino el mayor de ellos, dadas las políticas educativas que se han implementado tanto a nivel internacional como nacional, la educación superior atraviesa por un periodo en donde su principal función parece ser el ofrecer una educación de calidad basada en el desarrollo de competencias, para así formar profesionales que en su entorno laboral desarrollen de manera eficaz y eficiente sus funciones⁸. Este planteamiento coincide con lo que Ángel Díaz Barriga (2005) denomina “pedagogía pragmática”, en la cual:

Se trata de capacitar, a través de la acción educativa, para las habilidades técnico-profesionales y en el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores, lo que en diversos trabajos hemos denominado la gestación de una pedagogía industrial, con carácter unidimensional (esto es, atender sólo a una dimensión productiva humana: aquélla que puede ser remunerada) y que, en sentido estricto, podríamos definir como pedagogía pragmática o científica.

La docencia se ocupa de desarrollar los métodos pedagógicos que garanticen se cumplan los procesos de enseñar y aprender. La docencia es quizás la principal función de la universidad, como quiera que influye directamente en la transmisión del conocimiento al estudiante y la forma como se ejecuta le forma para toda la vida. Pero requiere el apoyo de las directivas para que se desarrolle con calidad y en este sentido debe estar comprometida con el aporte de herramientas tecnológicas TIC, dotación de bibliotecas, laboratorios, etc.

⁸ Chehaybar y kuri, Edith. Docencia universitaria: demandas y retos. Intertexto con Anita Barabtarlo: *¿Hacia dónde va la docencia universitaria?*. Revista Reencuentro, Núm. 56, diciembre, 2009, pp. 112-117. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. México

La investigación: la investigación procura la construcción y reconstrucción del conocimiento, es plantear problemas y plantearles solución. Es para la realidad actual, la función más crítica de la universidad, un cambio en el tradicional método magistral, implica motivar a los actores a buscar el conocimiento donde este se encuentra, a plantear hipótesis, propuestas de investigación generar modificaciones e innovaciones sobre lo actual. Investigación y desarrollo, dos palabras tan mencionadas en el mundo empresarial y académico. Por la tanto, la investigación en la universidad moderna vincula al docente y al estudiante. La Universidad bien entendida, es el escenario natural y más adecuado para llevar a cabo esta función. Para lograrlo no sólo es preciso contar con los recursos para desarrollarla⁹. El docente aporta a la investigación desde su campo profesional y su desempeño en el aula mientras el estudiante cambia a un estado receptivo – activo, con criterio crítico a partir del análisis. Con lo cual la metodología de enseñanza adquiere un significado distinto. La labor ahora es conjunta, de viva participación. El profesor orienta, guía, motiva, plantea temas, ordena la discusión, induce a conclusiones. Por su parte el estudiante revisa bibliografía, hace aportes personales, plantea aspectos del tema desde su punto de vista y con su aporte y enfoque personales. El conocimiento adquirido de esta forma se asimila, entra a hacer parte de las vivencias y experiencias de la persona que se educa¹⁰. Hay apropiación del conocimiento, y al ser de manera participativa y activa, redundando en mejor y mayor calidad del conocimiento.

Por otra parte La falta de recursos para financieros limita esta función, pero como se menciono líneas arriba, por si solos no garantizan la consecución de resultados positivos. En esta misma línea la investigación se debe articular desde el estado como política de educación y de las directivas de la universidad garantizando la

⁹ Restrepo Rendón, Darío Reflexión acerca de la función de la universidad: la investigación. Huellas 9 pp. 23 – 26. Uninorte. Barranquilla Colombia, 1983.

¹⁰ Restrepo Rendón, Darío Reflexión acerca de la función de la universidad: la investigación. Huellas 9 pp. 23 – 26, Uninorte. Barranquilla. Colombia 1983.

metodología, capacitación y tiempo de los docentes para la ejecución de esta función, y la divulgación de sus resultados por medio de eventos y publicaciones.

La extensión: la Extensión pretende ser la función específica a través de la cual se da la relación de la Universidad con la sociedad y a partir de la cual se integran sus restantes funciones – la docencia y la investigación – a la tarea de responder a las demandas de la comunidad y elaborar propuestas que permitan su desarrollo¹¹. Es la proyección social o servicio social en el que los profesores, estudiantes y directivos juegan sus propios roles.

Para cumplir con esta función, al docente le corresponde formar profesionales integrales, favorecer la interacción con la comunidad poniendo a prueba el conocimiento generado al extender a la sociedad y comunidad académica el conocimiento generado, apropiado y convalidado utilizando como instrumentos la resolución de problemas reales, proyectos, estudio de casos, practicas de campo, para favorecer la mirada de los estudiantes sobre los problemas del entorno. Consecuentemente, el estudiante al recibir una formación integral, identifica la realidad de su entorno, participa en prácticas empresariales y sociales, propone soluciones a problemas detectados en los diferentes sectores y se involucra en su aplicación y seguimiento.

1.3 LOS RETOS QUE TIENE HOY LA UNIVERSIDAD

Las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales propias de cada época han impuesto nuevos retos a las universidades, particularmente la globalización, las nuevas tecnologías y la comercialización del conocimiento exigen a las instituciones de educación superior prepararse, para enfrentarlos.

¹¹ Pronunciamiento sobre la función de extensión en la universidad pública. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina 2008

La globalización como proceso de integración originada en aspectos meramente económicos se ha extendido a las actividades de los restantes sectores. La educación no es excepción. De haberse continuado con el proceso histórico, sin la incidencia del entorno, las universidades serían instituciones de producción y difusión del saber, capaz de influir sobre este. Hoy éstas deben ajustarse a cambios del entorno como la globalización. Para ello deben modernizar sus estructuras, mantener su autonomía mejorando sus ingresos.

La innovación creciente y acelerada de las tecnologías de información aplicables a procesos tecnológicos e industrializados -una industria que no adquiere o renueva su tecnología pronto sale del mercado por ser poco competitiva- ha contribuido a afianzar los procesos de universalización y acceso a tecnología de punta. Hoy a través del internet se navega sin límites y se cuenta con información para todo tipo de clientes. Para atender este reto las universidades deben orientar acciones hacia dos direcciones, la primera a utilizar la plataforma digital existente y vía internet ofrecer experiencias de formación virtual que incluya videos académicos, teleconferencias para la interacción de sus docentes y los de otras universidades. La segunda dirigida a conformar equipos de investigación soportados en la gestión de recursos propios, estatales o privados que contribuyan a desarrollar tecnologías, estudiar las nuevas tendencias y retroalimentar este conocimiento en cada área del saber.

La comercialización del conocimiento como el resultado de la evolución de la universidad hacia el capitalismo académico referido por Maldonado (2005, 37) al citar al profesor González, caracterizado por su integración con la empresa, por la diversificación de IES para una demanda más acorde, una praxis tecnológica, nuevos programas tecno económicos, especialización del conocimiento de acuerdo a la demanda, comercialización de la academia como espacio para la investigación y la construcción del conocimiento impone nuevos retos a las universidades que le permitan competir, mantenerse vigentes en este nuevo

mercado del saber. Actualmente la universidad está respondiendo a este reto con la oferta de programas académicos acordes con las necesidades del mercado, preparando profesionales con base en el desarrollo de competencias mediante la elaboración de propuestas de formación curriculares adecuadas, con la formación integral de docentes y estudiantes y la certificación de programas.

La universidad desde sus funciones debe procurar estrategias para atender los retos que le impone la nueva época. En este orden de ideas la docencia debe formar profesionales competitivos para afrontar los cambios que impone la globalización y desarrollar currículos integrales que los pongan en igualdad de condiciones con los ofertados por otras universidades. Desde la investigación, reconocer los cambios que se deriven de la globalización y la comercialización del conocimiento para ajustar los programas académicos y agendas de los grupos de investigación a las nuevas tendencias y necesidades de los diversos sectores de la sociedad. Desde el entorno se deben retroalimentar los resultados de la docencia y la investigación con los procesos sociales de proyección social por medio de la extensión o servicio social adelantados por la universidad. Las prácticas extensionistas son diversas en relación a objetos, sujetos y estrategias de intervención. Más allá de las diversidades, todas ellas se asientan en y construyen una relación donde se pone en juego el conocimiento como capital para resolver necesidades¹²

1.4 PERTINENCIA DE LA UNIVERSIDAD DESDE LAS FUNCIONES Y LOS RETOS

La pertinencia es la relación de la universidad con el entorno, dicho de otra manera es la forma como la universidad interactúa con los diferentes sectores de la sociedad desde una perspectiva crítica, reflexiva, que no puede ser pasiva,

¹² Pronunciamiento sobre la función de extensión en la universidad pública. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina 2008

ejercida con temor, ni corresponder con posiciones partidistas, debe mantener la posición neutral que le otorga la academia.

La universidad debe interactuar de manera equilibrada y autónoma con el estado, los sectores sociales marginados, los sectores productivos y el sector educativo, principalmente. La universidad se relaciona con el estado básicamente para definir políticas públicas; con los sectores sociales marginales necesitados para visibilizar sus problemáticas, hacerlas concretas y sugerir soluciones, por cuanto a la universidad no le corresponde suplantar al estado en sus competencias de solución de problemas por ejemplo en salud, servicios públicos, educación, etc. En relación con el sector productivo se relaciona para diagnosticar la demanda y con base en ella preparar los profesionales que esta requiere y con el sector educativo para evaluar sus necesidades, tendencias y desarrollar programas educativos acordes a su modalidad.

En definitiva el enfoque de pertinencia de la universidad debe ser flexible de tal forma que permita identificar conjuntamente con la comunidad sus problemáticas, visibilizarlas, concretarlas y buscar soluciones, pero sin perder su capacidad de definición de la agenda de sus procesos académicos y administrativos. No puede ser un menú o recetario rígido. Igual debe ser revisado y actualizado continuamente. Debe corresponder con la misión y visión de la institución así como con las políticas públicas de los sectores a que se refiera dicha problemática.

1.5 COMPROMISO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO CON LA UNIVERSIDAD COMO IES

A la universidad actualmente se le asignan nuevos retos, relacionados con la producción de conocimiento y la formación de profesionales activos que agencien cambios a nivel científico y tecnológico. A los profesores se les pide que sean más idóneos y responsables en sus tareas académicas y que estén actualizados en

pedagogía. Es decir, tal como lo mencionamos en un principio, una doble exigencia, en su campo del saber, como en el saber enseñarlo a los estudiantes, todo en procura de una mayor eficiencia y eficacia en su labor de formadores. Por otra parte el sentido crítico y reflexivo no se pretende exclusivo para sus estudiantes, al contrario, exige que el docente lo posea y lo transfiera a ellos, pues su papel de tutor y guía requiere que sea ejemplo en su quehacer académico. Un compromiso de relacionar sus actividades diarias con la docencia para mantener ese equilibrio entre lo que sabe y lo que enseña, la disposición para actualizar sus conocimientos, incorporando TIC a su construcción y re construcción del conocimiento a través de su participación en la investigación. Todo lo anterior lo convierte en un protagonista de los procesos de transformación institucional por medio de los procesos de formación en investigación y en proyección social. En este momento y para resumir el marco dentro del cual deberían moverse todos los actores de la universidad, cabe decir que si esta “ejercita su pedagogía de pensar fomentando el análisis crítico a través del estudio de los grandes problemas intelectuales, si propicia más la reflexión, el descubrimiento y la creación, si funda la educación más en el cultivo de la razón imaginativo que en la memoria, entonces la universidad está cumpliendo ya, a través de sus profesores, estudiantes, investigadores y egresados su misión de conciencia crítica de la sociedad”¹³

Teniendo claridad que la universidad es un espacio de formación integral para la construcción y reconstrucción del conocimiento que interpreta y piensa la sociedad, que utiliza la escritura, la argumentación racional y su compromiso con el saber para la resolución de necesidades a través de currículos académicos flexibles, donde su misión se ha visto afectada por cambios o fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales por ejemplo la globalización, las nuevas tecnologías y la comercialización del conocimiento, que le imponen nuevos retos; entendemos entonces que las tareas del profesor universitario deben estar

¹³ De la isla, Carlos. La universidad: conciencia crítica. Revista Estudios, Numero 25, volumen VIII, pag. 69 - 76. ITAM, México, 1991

dirigidas a desarrollar actitudes positivas hacia una docencia de calidad en la Universidad, con aportes académicos aplicados a la formación profesional y personal de los estudiantes para toda la vida como ciudadanos del mundo.

Para lograrlo el docente debe desarrollar actitudes positivas hacia su labor universitaria conociendo sus propios roles, las características de su función y articulándose con los restantes estamentos universitarios, teniendo en cuenta sus propias cualidades y limitaciones, todo ello para facilitar la construcción del conocimiento y optimizar los alcances del modelo de enseñanza aplicado. De la misma forma tener la disposición a utilizar modelos alternativos, flexibles a las dinámicas mundiales, a aprender y desaprender para evolucionar hacia el ejercicio de una docencia de calidad.

Por lo tanto, el desarrollo profesional del profesor universitario debe evolucionar en función de la transformación de su entorno, del progreso del conocimiento científico y el desarrollo de la competitividad docente, asumiendo una participación activa en los procesos de elaboración del currículo, diseño de programas y actualización e innovación pedagógica propios de cada universidad.

El profesor universitario, como profesional que es, ha de ser una persona reflexiva, crítica, competente en el ámbito de la propia disciplina, para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación, gestión y extensión. Es decir un especialista al más alto nivel de su área de conocimiento, formado profesionalmente en: investigación, docencia y gestión, motivado para la investigación y la docencia de su asignatura, con ciertos rasgos de personalidad, habilidades personales básicas y docentes específicas que garanticen afrontar y enfrentar los retos que los cambios le exijan a su desempeño.

En conclusión, la docencia universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas; exige considerar paralelamente los procesos enseñanza y aprendizaje con las actividades de la investigación, gestión

y extensión; crear en las clases diferentes situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta que la evaluación de los alumnos condiciona los procesos de enseñanza aprendizaje; la referencia indispensable al alumnado, razón de ser del proceso educativo al interior del claustro universitario. En la medida en que los diferentes integrantes de los estamentos universitarios asumen su rol la universidad es de todos o de unos pocos.

2. LA FORMACIÓN INTEGRAL SE CONSTRUYE DESDE SUS COMPONENTES

No es fácil entender como desde su aparición el hombre se forma, se prepara e históricamente evoluciona para convertirse en lo que es hoy, un empresario, científico, músico o artista, entre mas opciones. Pero en el fondo es fácil entender como los integrantes de una misma comunidad movidos por intereses, principios éticos y morales comunes fueron capaces de superar las vicisitudes presentadas en cada época.

Estudiosos de las conductas y comportamientos del hombre lo han hecho desde el punto de vista del individuo, de la persona, pero ya con el transcurso de la ciencia y la tecnología se encuentran algunos pensadores que se refieren mas al proceso de formación del ser humano desde la niñez hasta su mayoría de edad, al punto de llegar a la conclusión que actualmente los seres humanos se forman dentro de una variedad de opciones de valores las cuales llegan a un común escenario del compartir diario como son las instituciones educativas. Entonces se encuentran niños y niñas, los jóvenes y las jóvenes con diferentes formaciones frente al énfasis adoptado por la institución educativa dando en ese momento principal injerencia a la labor del docente quien además de ser ejemplo de formación debe ser capaz de hacer que sus estudiantes aprendan y desaprendan los valores y/o antivalores que correspondan con su énfasis. A éste esfuerzo lo denomino formación integral.

Para alcanzar el punto hacia donde quiero llegar, la construcción de la formación integral desde sus componentes, debemos arrancar desde los conceptos que componen la misma palabra, siendo así, primero la formación para luego pasar al significado de integral y finalmente fusionarlas desde la perspectiva académica.

Es así como formación significa "*ascenso a la humanidad*", también que, en su significación más inmediata, formación hace referencia a toda configuración que podemos observar en el orden natural¹⁴. Tal como ocurre con las plantas, las montañas y demás elementos naturales. Pero la formación tiene otra perspectiva desde el ángulo de la cultura y el trascender del ser, encontramos conceptos como el de Von Humboldt que la formación debe otorgar el despliegue total del ser de la persona, es decir trascender mas allá de lo externo, llegar a lo interno y que se refleja en la interacción con su entorno y todos los elementos que lo conforman.

Precisamente en este momento que mencionamos el trascender de lo externo y retomando las palabras de Humboldt sobre otorgar el despliegue total del ser de la persona, es cuando pasamos al concepto de *Integral* que apunta a que ese trascender abarca la totalidad del ser humano. La formación integral tiene que ver más con la totalidad de la persona y con los procesos que siguen su desarrollo y no únicamente con la acumulación de datos o de conocimientos. No está en la gran cantidad de conocimientos adquiridos sino que es un proceso cuyo entramado dinámico dura toda la vida. Ésta es influenciada por las políticas del estado, la familia, el entorno social y las mismas instituciones académicas o educativas, quienes agregan ingredientes de formación que enfatizan el perfil del estudiante contribuyendo a desarrollar sus cualidades innatas, de manera permanente por cuanto el ser humano aprende durante toda la vida, en cada momento y conforme a la evolución de la sociedad o de su entorno.

Entonces la educación desde la perspectiva integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la

¹⁴ Orozco Silva, Luís Enrique. RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL (Elementos para una discusión). Universidad Santo Tomas. Bogotá, Colombia. 2002

vez pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad¹⁵. (2005,13).

La formación integral es relevante en la medida en que las instituciones educativas y la familia se complementan para formar en valores al ser humano contribuyendo al desarrollo de sus dimensiones. Los primeros valores del ser humano como tal se adquieren en el interior de la familia, los niños aprenden del ejemplo, de la observación del actuar de sus padres, hermanos, etc. Las instituciones educativas contribuyen a la formación cuando desde el currículo se establecen asignaturas y planes de estudio que contribuyen a construir el perfil del estudiante con ciertas normas de conducta que deben quedar claramente establecidas en los manuales de convivencia para que puedan ser exigidas.

Desde un enfoque puramente educativo la formación integral en competencias garantiza la preparación de profesionales capaces de contribuir a la identificación e intervención de las problemáticas de su contexto social procurando con su desempeño retribuir a la sociedad una excelente acción y desempeño profesional. Esta formación se advierte en el currículo, mapa de navegación que permite a las instituciones educativas elabora más que un plan de estudios un plan para la formación del estudiante sin énfasis en la acumulación de datos más bien enfatizando en la calidad de sus competencias.

Por lo anterior, especialistas del tema plantean diferentes maneras para alcanzar el objetivo de una formación integral en los estudiantes, que no es el meollo del presente artículo, pues lo que se pretende acá es presentar los orígenes de la

¹⁵ ACODESI. La formación integral y sus dimensiones. Documento de trabajo. Bogotá, D.C. 1999.

formación integral, pasando por su conexión inherente con la misma evolución, hasta llegar a sus componentes principales, que son las dimensiones del ser humano. Primero definiéndolas de una forma puramente concreta para finalmente mostrarlas o re bautizarlas desde la óptica de la cotidianidad, del diario vivir de los individuos, con frases que encierran situaciones en las cuales, cada una de ellas juega un papel relevante en la toma de decisiones y en las percepciones del individuo.

DIMENSIONES DEL SER HUMANO. Un elemento fundamental dentro de la formación integral y donde precisamente se concentran los esfuerzos de las universidades y docentes para conseguir un desarrollo en el estudiante son las dimensiones. Estas son una especie de categorías o conceptos que hemos construido racionalmente para determinar aquellos aspectos que son definitivos en el ser humano y que por lo mismo no podemos desatender cuando lo pretendemos formar integralmente. El conjunto de potencialidades fundamentales del ser humano con las cuales se articula su desarrollo integral¹⁶.

Las dimensiones del ser humano, no son visibles aisladamente de la persona y cada una por aparte, sino que ellas son sus elementos constitutivos y lo único que se puede hacer separadamente es pensarlas o definir las, pero percibir las o formar las, siempre habrá que hacerlo en su conjunto y en el objeto mismo del ser humano.

Cada una de las dimensiones son una posibilidad del ser humano para ejecutar y realizar acciones en su vida. Estas dimensiones son la ética que consiste en la toma de decisiones a partir del uso de su libertad, la cual se rige por principios que sustenta, justifica y significa desde los fines que orienta su vida. Otra es la espiritual, de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la

¹⁶ Asociación de colegios jesuitas de Colombia, ACODESI. La formación integral y sus dimensiones, propuesta educativa3. Cuarta edición. Bogotá D.C. 2005

experiencia de la propia vida. La cognitiva, le permite entender, aprehender, construir y hacer uso de las comprensiones que ha generado en su interacción con el entorno. La afectiva, Conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que barca la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad y la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás. La comunicativa, le permite la construcción y transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros. La estética, Capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, permitiéndole apreciar la belleza corporal y socio-política. La Corporal, Posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse a sí mismo desde su cuerpo y con su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia material para éste a partir de su cuerpo. La Socio-Política, Capacidad del ser humano para vivir entre y con otros, de tal manera que puede transformar el entorno socio cultural en el que esté inmerso.

En este orden de ideas, y dentro de lo esperado por la universidad, encontramos el perfil del estudiante, definido como las cualidades que buscamos que él adquiera en su paso por nuestras instituciones educativas, considerando que dichas cualidades son algo dinámico que se va construyendo a lo largo de todo el proceso educativo, al igual como los procesos que en este sentido orientan al estudiante, y ayudan a su desarrollo y formación. Este perfil se expresa en unos principios, objetivos, criterios, valores y estilo de gestión, los cuales se definen a partir de los propios de la universidad, la sociedad y el territorio dentro del que se encuentra, es decir, una cualidades esperadas que a su vez permiten traducir en procesos la manera como se quiere abordar la formación de los alumnos, teniendo como punto de referencia las dimensiones.

Implicaciones educativas de la propuesta de formación integral. El asumir la Formación Integral como el norte del trabajo educativo implica adelantar un largo y definitivo proceso de transformación de los paradigmas mentales y de las mismas prácticas educativas de los adolescentes, de los directivos, del personal de

administración y de apoyo educativo, y en general, de todo como compañeros apostólicos, pues hay una tendencia generalizada a pensar y a decir que, desde siempre, eso nuevo que hay que hacer, ya se estaba haciendo.

En particular, es necesario un proceso de identificación de todo el Proyecto Educativo para que no se entienda como un elemento más que de manera articulada se está considerando. Se requiere un trabajo de formación en el que se retome el propósito, se haga conciencia del mismo y se movilicen las acciones educativas.

En una institución educativa se puede tener como ideal formar a los estudiantes integralmente, pero cuando se trata de implementar las estrategias conducentes a tal fin, surgen grandes dificultades debido a que los distintos estamentos encargados de concretar las ideas en acciones, realizan todo tipo de interpretaciones, generándose con ello una gran confusión. Esta confusión recae en últimas sobre los docentes, quienes pueden no tener una idea clara de lo que se entiende por Formación Integral y de los medios y acciones pertinentes que de ella se derivan, cayendo en el error que la tarea de formar integralmente solo le compete a ellos y no a toda la Comunidad Educativa.

Por lo tanto el trabajo que es preciso adelantar para generar un proceso de transformación de las prácticas educativas que las ajuste a lo que es la Formación Integral, está más en la línea de concebir espacios en los cuales toda la Comunidad educativa reflexione y haga claridad sobre lo que implica, pudiendo así volverse sobre sus prácticas y procedimientos para revisarlos y profundizar sobre el concepto mismo y sus implicaciones.

Se requiere que todos reflexionen muy concienzudamente sobre las implicaciones que de esta transformación se deducen para su propia área o función dentro del Proyecto Educativo, para que desde allí se hagan los cambios pertinentes. En este

sentido, es significativo todo el trabajo que se pueda hacer en la línea de transformar las mentalidades y cambiar los paradigmas.

También, es importante hacer un trabajo no sólo en los aspectos de fondo, sino también en los de forma, es decir, cambiar nuestro lenguaje y nuestras concepciones más elementales con el fin de lograr que tanto las definiciones, los conceptos y los textos en donde aparezcan los grandes lineamientos institucionales, como las acciones que de allí se deriven, trasmitan y hagan presente la Formación Integral.

El bien Vs. el mal, lo malo Vs. lo bueno. Se trata de aquellas que nos hablan al oído, para hacernos sentir bien o mal con nuestra conciencia, que nos susurran si está bien o mal hecho, si es bueno o malo, hablamos de la dimensión espiritual y ética, que por ello, me pareció interesante hacer un cuadro comparativo o mejor, paralelo entro las dos.

| DIMENSIONES/ CATEGORÍAS | ÉTICA | ESPIRITUAL |
|------------------------------------|---|---|
| DEFINICIÓN | Es la posibilidad del ser humano de tomar decisiones a partir del uso de su libertad la cual se rige por principios que sustenta, justifica y significa desde los fines que orientan su vida y su ambiente socio-cultural | La posibilidad que tiene el ser humano de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella al mundo, la historia y la cultura. |

| | | |
|-------------|--|--|
| COMPONENTES | <p>Conciencia: espacio que permite al ser humano evaluar sus comportamientos frente a los propios comportamientos y los de los demás.</p> | <p>Comunidad: grupo humano que busca colectivamente y que además celebra festiva y litúrgicamente –desde la visión religiosa de la espiritualidad- tales búsquedas así como sus respuestas parciales.</p> |
| | <p>Ética: Reflexión teórica sobre los principios que rigen el actuar humano, -estudia la moral y determina qué es lo bueno y, desde este punto de vista, cómo se debe actuar.</p> | <p>Dios: Es el ser trascendente por excelencia, dador del sentido de la existencia a los seres humanos, que actúa en la historia individual o colectiva de los individuos proporcionando sentido a todas las dimensiones de su existencia.</p> |
| | <p>Moral: Diferenciación cultural entre lo bueno y lo malo.</p> | <p>Espiritual: equivale a la conciencia de sí, reflexión o unidad e identidad perfecta que es lo constitutivo de la personalidad. Son todas aquellas preguntas por la razón de ser de la existencia humana, que se perciben en la conciencia de las personas como suscitadas gratuitamente por un ser trascendente.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Justicia: Cooperación social que privilegia el bien común, fundamentada en acuerdos consensuados teniendo en cuenta lo legal y lo social.</p> | <p>Espiritualidad: conjunto de operaciones espirituales que le permiten a los seres humanos ejercitar el afecto hacia lo que ellos perciban como ser otro-trascendente.</p> |
| | <p>Acción moral: En el campo de la ética no basta con hacer juicios de alto contenido moral, tener muchos principios y valores y conocer o saber muy bien como se debe o no actuar, sino que efectivamente todo ello debe servir para mover la voluntad a la acción.</p> | <p>Fe: actitud de obediencia y fidelidad humana por las cuales el ser humano se adhiere al ser trascendente y por las cuales también responde de una manera coherente a las exigencias de sentido que este le plantea.</p> |
| | <p>Libertad: Posibilidad del ser humano de tomar decisiones, a la luz de los valores y principios que dan sentido a su vida asumiendo las consecuencias de dichas decisiones.</p> | <p>Trascendencia: característica específica de los seres humanos según la cual estos son capaces de salir de si mismos para ponerse en contacto con otros seres humanos y con el otro absoluto.</p> |
| | <p>Principios: Máximas que rigen las acciones y que son de carácter universal, que los seres humanos deberán ir construyendo desde sus estructuras interiores,</p> | <p>Trascendente: Califica las preguntas y experiencias espirituales (individuales o colectivas) que se presentan a los individuos como suscitadas por otro, otro que</p> |

| | | |
|-----------------|--|---|
| | identificándose con ellas y poniéndolas en juego en sus decisiones. | esta mas allá del horizonte manipulable por el ser humano. |
| | Responsabilidad: Condición del ser humano que le obliga a responder, a dar cuenta de sus propios actos. | |
| | Voluntad: razones, que permite que los actos de las personas sean posibles o se ejecutan en la práctica. | |
| CARACTERÍSTICAS | Formación de la conciencia moral: proceso intencionado que busca que el ser humano sea capaz de tomar decisiones de carácter ético, sustentadas racionalmente y asumidas con responsabilidad. | Se define por aspectos cognoscitivos como el conocimiento, el desarrollo de la comprensión, el aprendizaje y educación que tengamos acerca del desarrollo integral de la persona, la formación, la capacidad de análisis, la toma de decisiones, las elecciones que tomo, el compromiso y la responsabilidad ante mi desarrollo personal. |
| | Desarrollo de la Autonomía: capacidad de autogobernarse, darse un código de conducta propio, de regirse por sus | También tiene un enfoque de visión trascendental, en donde entran factores alrededor de mis creencias, |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>propias reglas de actuar.</p> | <p>mi sentido de vida y mi sentido de muerte, la conciencia de finitud e inmortalidad, así como la construcción que realice acerca del amor perpetuo y la vida perpetua con mis decisiones.</p> |
| | <p>Educación la voluntad: Que la conciencia del sujeto de las razones suficientes para que las acciones sean posibles. Que la conciencia funcione efectivamente como motor de la acción moral.</p> | <p>Tiene también un sentido espiritual cuando se toma conciencia de las construcciones y decisiones acerca del perdón, la gratitud, sentir la sexualidad como un don de la vida, poder estructurar adecuadamente el sentido del sufrimiento y del dolor, así como los conceptos de fraternidad, afinidad espiritual y honradez.</p> |
| <p>¿PARA QUE SIRVE? (CONVENIENCIA)</p> | <p>Formar hombres y mujeres en valores, principios, respetuosos de los demás, capaces de convivir en comunidad, solidarios y comprometidos en contribuir a solucionar los problemas de la humanidad antes que sus</p> | <p>Para dar respuesta a una serie de preguntas sobre la existencia del ser humano en este mundo</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | intereses individuales y particularmente económicos. | |
| | Formar ciudadanos respetuosos de las normas y leyes que rigen la conducta humana capaz de distinguir entre el bien y el mal. | Conocer valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones |
| | Formar profesionales conocedores de su desempeño disciplinar y ético de su profesión capaces de proyectarse en su entorno con el fin de servir. | Motivar la investigación al motivar al ser humano a salir de sí mismo. |
| | Formar desde niños el respeto por los principios y valores que rigen la convivencia en comunidad | |
| <p style="text-align: center;">CUAL ES LA TRASCENDENCIA? (RELEVANCIA EDUCATIVA Y SOCIAL)</p> | Al contribuir a formar seres humanos conscientes de sus decisiones, responsables de sus actuaciones, autónomos, libres, se contribuye a potencializar a las nuevas generaciones que encuentran en los nuevos profesionales ejemplos de vida. | Favorece la generación de confianza y seguridad en la vida, en el amor perpetuo, en la conciencia de sentirnos dignificados con los comportamientos y decisiones que afectan la personalidad se contribuye a la formación integral de un ser digno, único y valioso. |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>El compromiso ético forma parte esencial del desarrollo de una profesión, una actividad o un oficio y en este sentido contribuye al crecimiento social e histórico de una sociedad.</p> | <p>La consideración que el hombre es un ser espiritual, que no puede reducirse a la materia, que existe en sí mismo y está abierto al SER ABSOLUTO contribuye - desde la visión religiosa de la espiritualidad- contribuye a formar ciudadanos ejemplares, respetuosos de las leyes divinas y de los hombres</p> |
|--|--|--|

Fuente. ACODESI

De la invención y reinención. Se trata de la dimensión cognitiva entendida como el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten apropiarse, construir y reconstruir el conocimiento, entendiendo las relaciones del sujeto consigo mismo, los demás y su entorno. El conocimiento es construido por los que aprenden y no por los que enseñan, dado que no se aprende pasivamente sino a través de la actividad. El interactuar con el alumno debe ayudarlo a configurar sus estructuras y procesos mentales.

En la dimensión cognitiva el sujeto se *adapta* -reconstruye y reinterpreta la realidad desde *estructuras mentales* que ya ha construido-, procesa la información que recibe del medio mediante la aplicación de la percepción, la memoria y la reflexión como partes de las estructuras *cognitivas*, requiere de un proceso de alcanzar el equilibrio, capaz de regular al interior de cada sujeto lo asimilado con lo acomodado que permite relacionar el saber, el contexto socio cultural y el ser humano para contribuir a la solución de problemas en colaboración de un adulto o

un compañero. La conveniencia de esta dimensión está directamente relacionada con la construcción y reconstrucción del conocimiento, los procesos mentales y el conocimiento científico. En la medida en que el docente y el estudiante interactúen para contribuir a la construcción del conocimiento por fuera de las metodologías tradicionales de enseñanza magistral los estudiantes se forman integralmente.

La dimensión cognitiva desde el punto de vista educativo es relevante, pues contribuye a la configuración de las estructuras y procesos mentales de los estudiantes y desde este escenario contribuye a formar las bases necesarias para reconocer su rol en la sociedad como actor activo de la solución de su comunidad y el entorno.

Del amor y otros demonios. Hablamos de la afectiva busca entender las actuaciones del ser humano consigo mismo y los demás desde sus emociones, sentimientos y la sexualidad. Para la dimensión afectiva el auto concepto como la percepción propia que tiene el ser humano de sí misma en lo físico, intelectual, social y espiritual, los sentimientos y juicios de valor que cada uno tiene de sí mismo –autoestima-, la manera en que un grupo de personas vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida –cultura-, donde los sentimientos y emociones contribuyen a matizar la experiencia de reconocimiento y afirmación de sí mismo –identidad-, de los afectos del hombre y la mujer contribuyen a la descripción de la interrelación con los otros a través de la descripción que cada uno y su entorno hace de sus potencialidades, características, talentos y habilidades.

Es conveniente promover el desarrollo de esta dimensión por cuanto se convierte en reto pues deben pasar de la lógica de la instrucción a la de la construcción conjunta, de las relaciones verticales a las relaciones en un mismo plano, y de la formación académica por excelencia a una formación en donde se reconozcan las diferentes dimensiones de lo humano. Cada persona vive de forma particular el

desarrollo de lo afectivo el cual es influenciado por la familia, la escuela, el medio social y cultural, de ahí la importancia de esta dimensión y su relevancia. En la familia es el núcleo primario en donde lo afectivo se manifiesta y donde el sujeto inicia su aprendizaje de la manera como debe acercarse a los otros, sobre los modos de vivir los afectos y la sexualidad. En la escuela sitúa al individuo en un nuevo mundo de relaciones interpersonales, lo académico, lo cultural, el entorno dentro de unas normas de convivencia. La cultura y el medio social que tienen influencia sobre la historia personal y colectiva de cualquier individuo, forma individual de construir el mundo, redes sociales, crear realidades para todos donde se promueven el desarrollo y crecimiento humano y se construya una visión de mundo compartida.

Me oyes, te oigo, nos escuchamos. La dimensión comunicativa está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. Tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los seres humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. La componen el lenguaje, la comunicación y la significación. La concepción del lenguaje tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar contribuyendo a contrarrestar las implicaciones del énfasis dado desde la escuela al estudio del lenguaje -como la aplicación de reglas y principios que regulan el uso de la lengua, la organización de las palabras dentro de una oración y la memorización de las normativas lingüísticas- en procura de un nuevo enfoque con menos gramática y más conversación.

Para la construcción de la significación en procesos socioculturales complejos, se han considerado cinco ejes desde los cuales se definen los indicadores de logros y el trabajo curricular en general aplicable a una formación integral desde la educación media: a) Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, b) Un eje referido a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos c) Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos implicados en la ética de la comunicación d) Un eje referido a los procesos estéticos asociados al lenguaje e) Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento. Donde el trabajo sobre las cuatro habilidades -hablar, escribir, leer y escuchar-, debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

Esta dimensión es importante en la medida que permite al ser humano interactuar con el grupo de personas con quien vive, compartir los aprendizajes y experiencias contribuyendo a la construcción del saber a partir de la relación con otras personas y su relación de origen, formación, uso y razón de ser en el seno de la vida social.

Desde esta dimensión el sujeto es capaz de: argumentar, sustentar una posición a través de razones o proposiciones para llegar a una o varias conclusiones coherentes, comunicarse y brindar información a una u otra persona.

¿Y cómo me veo y cómo te veo? No se requiere ser artista para distinguir la belleza que existe a nuestro alrededor. Todo ser humano está en capacidad de apreciar la belleza desde su propia óptica, por ejemplo un campesino no ve con igual intensidad un amanecer en el campo que un ciudadano que muy de vez en cuando sale a disfrutar de la naturaleza. Un marinero no aprecia igual que un turista el atardecer desde la orilla del mar. Pero nadie puede abstraerse a la belleza de miles de mariposas volando sobre centenares de flores de variados colores.

Las diferentes formas de relacionar lo observado a partir de la sensibilidad, las pasiones y el afecto en una escala de diversos saberes donde acertadamente se analiza lo bello, lo real, lo irreal, lo feo, lo disonante se conoce como arte. La estética abarca la belleza y el arte. En la estética la belleza se relaciona desde lo artístico y adquiere la movilidad que le imprime el artista, el crítico y la sociedad haciendo sus propios análisis dentro de unos criterios comunes preestablecidos. La belleza, la creatividad, la estética, la experiencia estética, el gusto, el humor, la imaginación, el juego, el pensamiento, la percepción y la sensibilidad permiten al ser humano influir sobre su formación integral con énfasis en lo estético.

La familia en la medida que contribuye a formar hábitos sanos, de orden, modales y posturas; los establecimientos educativos al incentivar la estética mas allá que simples clases de música, manualidades y pintura debe contribuir a generar condiciones donde se aprecie la belleza; donde los estudiantes sean capaces de expresar su interior, de interpretarlo y comunicarlo; donde se motive el descubrimiento de las relaciones con los objetos, con su interior y el entorno; para de esta forma contribuir a formar seres humanos capaces de asumir una vida digna de ser vivida.

La estética contribuye a la formación integral del ser humano cuando desde niño se le exige hacer las cosas bien hechas, no ha medias, ni por salir del paso. Cuando se exige mantener en orden los espacios que frecuenta y que comparte en familia en sociedad. Cuando se le exige una buena presentación personal acorde a las circunstancias. Cuando se exigen normas de comportamiento adecuadas en cada evento. Así este niño al hacerse adulto tendrá una serie de conductas, reglas que fácilmente aplicara en su desarrollo personal cotidianamente.

Lo importante es lo que hay adentro... y por fuera. "Cuando pienso en los seres vivos, lo que veo en primer lugar y llama mi atención es esa masa de una sola pieza, que se mueve, se dobla, corre, salta, vuela o nada; que grita, habla, canta, y que multiplica sus actos y sus apariencias, sus estragos, sus trabajos y a sí misma en un medio que le admite y del que no es posible distraerla". (Valery, 1922). "Se podría decir que desde la dimensión corporal se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo". (COLEGIO CLAUSTRO MODERNO. 2009).

ACODESI presenta tres enfoques que permiten comprender la importancia de la dimensión corporal para la formación integral del ser humano a si como para explicar su propia postura en torno de uno de estos¹⁷. El primero: *El ser humano es una dualidad de alma y cuerpo* donde filósofos como Platón, Descartes y la misma Patristica Cristiana plantean que el cuerpo es diferente del alma. La segunda *El ser humano es una unidad de cuerpo y alma* sustentada en los postulados de Aristóteles y Tomas de Aquino que plantean que en el ser humano la materia es su cuerpo y su forma es el alma. Y la tercera acogida por los colegios de la asociación *El ser humano es un ser realmente corpóreo*, que no distingue entre cuerpo y alma, que actúa e interactúa como un todo en un mundo corpóreo.

La dimensión corporal se desarrolla según la cultura y la sociedad en que se vive. Se desarrolla y se expresa mediante relaciones y acciones que se influyen mutuamente, dando lugar a las experiencias corporales que corresponden a unas

¹⁷ Asociación de colegios jesuitas de Colombia, ACODESI. La formación integral y sus dimensiones, propuesta educativa3. Cuarta edición. Bogotá D.C. 2005

condiciones histórico-sociales y culturales que mantienen o transforman su significado. Es conveniente en la medida en que esta dimensión contribuye al desarrollo físico y motriz de los seres humanos, el cual se logra motivando desde niños el desarrollo de destrezas, habilidades praxicas, acorde con la relación cultural que cada sociedad y cada persona tiene sobre lo corporal en cuanto a sus hábitos corporales, el uso social del cuerpo, las técnicas corporales, las concepciones éticas y estéticas -experiencia corporal-; la realización del juego como sus implicaciones con la vida del hombre en la vivencia, la representación, la regla, la relación consigo mismo, con los otros y con los símbolos -experiencia lúdica-; el conjunto de procesos mediante los cuales las habilidades y la toma de decisiones se manifiestan en formas de acción particulares e inesperadas, de alta precisión -inteligencia corporal –kinestésica; a través del manejo de la información espacial para resolver problemas de ubicación, orientación, y distribución de espacios - Inteligencia espacial-.

Para la sociedad es trascendente como quiera que desde la dimensión corporal se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo según la cultura y sociedad en que vive.

Del origen de todos los “ismos”. Existen diversos enfoques para comprender la dimensión socio política que son referidos por ACODESI¹⁸ desde los factores que tienen que ver con la formación de un sujeto político capaz de enfrentar los hechos y transformarlos, además de crear las instancias necesarias para construir una sociedad justa y adoptar ciertos criterios que permitan actuar dentro de un marco

¹⁸ Asociación de colegios jesuitas de Colombia, ACODESI. La formación integral y sus dimensiones, propuesta educativa3. Cuarta edición. Bogotá D.C. 2005

de responsabilidad social, como son los provenientes del liberalismo (el contractualismo y el utilitarismo), los provenientes del socialismo (marxismo, comunismo- socialismo científico- y el socialismo reformista –social democracia-), el comunitarismo y el personalismo.

La dimensión socio política corresponde con la capacidad del ser humano de convivir en sociedad bajo normas que regulan sus conductas como ciudadano capaz de dar cuenta de lo que afecta a su comunidad y de aplicar principios de justicia y responsabilidad social. La familia, la iglesia y el estado son formas de organización social. Las primeras agrupan personas por ciertos intereses comunes y funciones específicas mientras el estado es la responsable directa de la articulación política en las sociedades sobre unos parámetros que legitiman la convivencia.

En una misma organización social encontramos una serie de actores y acciones que contribuyen a conformar la dimensión socio política, entre los primeros encontramos los ciudadanos, las personas y la sociedad y entre los segundos la democracia, la justicia, la libertad y lo político donde el debate, el conflicto, la diversidad y la diferencia son partes constitutivas de la convivencia democrática.

Es relevante en la medida que contribuye a formar seres humanos capaces de comprender y explicar las grandes transformaciones y las diferentes dinámicas en que se mueven las sociedades contemporáneas generando valores cívicos que ayuden a construir un proyecto político común, con un mínimo de responsabilidad social; construir un ciudadano integrador tanto de las exigencias de la justicia como de pertinencia comunitaria; promotor de una igualdad social para hacer real la igualdad de oportunidades y que todas las personas accedan a un nivel de dignidad sin discriminación alguna; responsable de garantizar la calidad de vida y los beneficios ecológicos y sociales a largo plazo; que a través de un pluralismo razonable reconozcan las tradiciones y el sentimiento de pertinencia propios del multiculturalismo.

3. ¿CÓMO RESPONDER AL RETO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO?

No es casualidad encontrar en los modelos pedagógicos rasgos, indicios o mezclas de sus antecesores, pues son el resultado de la evolución histórica de la pedagogía en procura de formar integralmente a los seres humanos para que desempeñen roles más activos en la familia, la sociedad y en el campo laboral, conscientes de los nuevos retos que impone la globalización, el desarrollo apresurado de la ciencia y la tecnología, porque no se puede concebir que las tendencias pedagógicas vayan en contravía del desarrollo social, cultural y humano, por el contrario, deben favorecer y orientar esos cambios y transformaciones brindando un conjunto de bases y parámetros para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza aprendizaje, basado en competencias, que demanda la nueva era.

En este sentido, vemos que tanto en el sector público como en el privado, encontramos organizaciones donde su ambiente laboral se encuentra ceñido a conceptos tradicionales inmersos en prácticas administrativas rutinarias que realimentan los sistemas educativos tradicionales e impiden la innovación, la creatividad y marchitan paulatinamente el desarrollo institucional, en contraste con las de la organización moderna que se desea proyectar en el futuro. Organizaciones tradicionales con sistemas mecanicistas, cerrados, rígidos y orientados al desempeño de una función, con un alto grado de diferenciación vertical y horizontal, que impide la comunicación y dificulta la coordinación a medida que crecen. En ellas se da énfasis a las jerarquías rígidas y al trabajo individual, fragmentando el pensamiento y contribuyendo a la rutinización del trabajo, el acentuado control administrativo y que remuneran a sus empleados por su posición en la jerarquía de la organización.

Las organizaciones modernas exitosas, a diferencia de las tradicionales, tienden a ser no mecanicistas, abiertas al entorno, capaces de asimilar con rapidez nuevas formas de acción cuando las situaciones del entorno cambian, flexibles, descentralizadas y dirigidas al cliente o usuario. Se guían por visiones y propósitos, trabajan por procesos, poseen estructuras planas y dan énfasis a las relaciones laterales y de colaboración, a la participación, así como al trabajo en equipo; promueven el desarrollo integral del talento humano, la selección del personal por competencias y favorecen el autocontrol, la creatividad y la remuneración por resultados, generando compromiso, sentido de pertenencia e interés por las necesidades del cliente. La organización se consolida a través de la estructura.

Al respecto y motivadas por los avances mundiales que impactan en forma diferente a cada país, algunas instituciones de educación superior han evolucionado y actualizado procurando su acercamiento al ambiente empresarial, a las reales y cambiantes necesidades de trabajo, ajustando la oferta académica a las nuevas demandas del mercado del conocimiento con nuevos programas y currículos para atender el desafío de dejar de ser entidades transmisoras de conocimientos y habilidades por excelencia para convertirse en instituciones que imparten una formación orientada a la generación de competencias donde los profesionales, técnicos y tecnólogos tengan capacidad para desempeñarse laboralmente, adaptarse a los cambios, aplicar su raciocinio a la comprensión y solución de situaciones complejas, pero desafortunadamente han olvidado la formación de sus maestros.

No es la intención de este documento demostrar la eficacia o eficiencia de las instituciones educativas, es quizás una oportunidad para mostrar como estas han tenido que adaptarse a las situaciones históricas, mediante la implementación de métodos pedagógicos de enseñanza, que igualmente han evolucionado en procura de formar mejores personas, ciudadanos y profesionales.

3.1 ANTECEDENTES

La pedagogía ha buscado resolver interrogantes alusivos a ¿que tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con que experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿quién debe impulsar el proceso educativo? y ¿con que métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?

En procura de dar respuesta a los anteriores interrogantes se han implementado modelos pedagógicos como el tradicional, conductivista o por objetivos, constructivista, social, pedagogía institucional, escuela nueva y modelo activista, aprendizaje significativo, pedagogía conceptual, la escuela histórica cultural, entre otras. Modelos dinámicos que se transforman, que han contribuido teóricamente a explicar su hacer. A nivel nacional y para algunos países suramericanos los avances mostrados por el SENA en el campo de la formación por competencias laborales es ampliamente significativo, razón por la cual he basado mis comentarios en esta experiencia.

En este transcurrir de la pedagogía algunos modelos han adquirido orientaciones que bien vale la pena revisar por su aproximación al enfoque por competencias.

| | Tradicional | Romántico | Conductivista o por objetivos | Constructivista | Social |
|-----------------------------|------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Metas (Objetivos) | Formación del carácter | Autenticidad y libertad individual | Formación de la conducta | Estructuras mentales cognitivas | Crecimiento del individuo para la producción social |
| Método (estrategias) | Transmisioncita | Facilita la libre expresión | Fijación de conocimientos | Creación de ambientes aprendizaje | Énfasis en el trabajo productivo |

| | | | | | |
|---|--|------------------------------|------------------------------------|--|--|
| Desarrollo (Proceso educativo) | Cualidades a través de disciplina | Natural, espontáneo y libre | Acumulación de aprendizajes | Progresivo y secuencial Estructuras Mentales | Progresivo y secuencial impulsado por el aprendizaje de las ciencias |
| Contenido (carácter información) | Disciplinas de la ciencia. Información | Según lo requiera el alumno. | Conocimientos, técnicas, destrezas | Experiencias. Apoyo creativo | Científico – técnico |
| Relación Maestro-alumno | Vertical | Auxiliar del proceso | Intermediario | Facilitador Motivador | Bidireccional |

Fuente. Series educativas SENA

El modelo *pedagógico tradicional* se caracteriza por la exposición verbal de un maestro, protagonista de la enseñanza, transmisor de conocimientos, dictador de clases, reproductor de saberes, severa, exigente, rígida y autoritaria; en relación vertical con un alumno receptivo, memorístico, atento, copista, quien llega con unos conocimientos previos (presaberes) y los recibirá siempre desde el exterior. Prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor sobre la del estudiante; los medios son el tablero o pizarrón, marcador o tiza y la voz del profesor; además la evaluación es memorística y cuantitativa. La evaluación se realiza generalmente al final del periodo, para evidenciar si el aprendizaje se produjo y decidir si el estudiante es promovido al siguiente nivel o debe repetir el curso. Las evaluaciones son sumativas y de alguna manera, se trata de medir la cantidad de conocimientos asimilados por el estudiante.

El modelo *pedagógico romántico* parte de la premisa que el maestro no debe intervenir en el desenvolvimiento natural y espontáneo del estudiante y su relación con el medio que lo rodea. No interesan los contenidos, ni el tipo de saber

enseñado, el maestro es un auxiliar que facilita la expresión, la originalidad y la espontaneidad del estudiante. Por tanto, no se evalúa. Se considera que los saberes son auténticos y valiosos por sí mismos y no necesitan medirse, confirmarse o evaluarse.

El pedagógico *conductivista* o *por objetivos* procura producir aprendizajes, retenerlos y transferirlo bajo un método que fija resultados predefinidos por objetivos medibles, precisos, breves, lógicos y exactos. El maestro guía al estudiante hacia el logro de un objetivo instruccional. El plan de enseñanza está configurado por los objetivos educativos, las experiencias educativas, su organización y su evaluación. El modelo tiende a sistematizar, medir, manipular, prever, evaluar, clasificar y proyectar cómo se va a comportar el alumno después de la instrucción. En el proceso formativo, las estrategias de enseñanza parten de objetivos, los contenidos se imparten empleando un método transmisionista, utiliza medios didácticos pero la evaluación sigue siendo memorística y cuantitativa.

La evaluación se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y se controla permanentemente en función del cumplimiento de los objetivos instruccionales. Se requiere determinar el avance en el logro de objetivos de manera que estos se puedan medir, apoyados en un proceso de control y seguimiento continuo.

El modelo *constructivista* pretende la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor, lo que implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento y lograr aprendizajes significativos.

El eje de éste modelo es el aprender haciendo. El maestro es un facilitador que contribuye al desarrollo de capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar. El objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos de modo que ellos puedan progresar, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados.

En este modelo, la evaluación se orienta a conceptualizar sobre la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que en los resultados, la evaluación es cualitativa y se enfatiza en los procesos.

En el modelo *pedagógico social*, los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico. El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller. Se pretende capacitar para resolver problemas sociales para mejorar la calidad de vida de una comunidad. La evaluación es cualitativa y puede ser individual o colectiva. Se da preferencia a la autoevaluación y coevaluación, pues el trabajo es principalmente solidario.

Ahora veamos, a nivel mundial la primera aplicación reconocida a la Formación Basada en Competencias –FBC- data de la segunda guerra mundial, ya que en EE.UU. se creó *el método de los 4 pasos* para instruir trabajadores, ya que se necesitaba capacitar en corto tiempo a miles de trabajadores para trabajar en las industrias bélicas. Muy a pesar del tiempo transcurrido desde entonces, aún el método sigue teniendo vigencia para capacitar a los trabajadores dentro de las empresas. Es por esta razón que históricamente los antecedentes del enfoque de la Formación Basada en Competencias –FBC- se encuentran en Estados Unidos y su mayor nivel de institucionalización en experiencias es el Reino Unido, directamente relacionadas con la necesidad de las empresas de contar con mano

de obra calificada, que contribuya al mejoramiento de sus procesos, la producción y comercialización de productos de calidad, competitivos y atractivos a la demanda.

En Colombia, motivados por la globalización, el progreso empresarial, la calidad y la innovación, las instituciones educativas han evolucionado en sus estrategias académicas teniendo en cuenta los perfiles profesionales de las nuevas demandas, (profesionales capaces de expresarse – tanto en forma oral como escrita - , de resolver las dificultades que se le presenten, de separar las características críticas de los problemas, decidir sobre ellos y aplicar los aprendizajes o experiencias), enfatizando en la forma de producir o generar servicios, alejándose de la formación profesionalizante, transformando radicalmente la forma de concebir la formación para el trabajo; en la formas de detección de necesidades y en la estructuración de sus programas formativos.

3.2 CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas¹⁹.

Según el sociólogo suizo Philippe Perrenoud, las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que

¹⁹ Revista En portada, numero 66, pagina 24. Andalucía, España

el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada²⁰.

Hablar de competencias es reconocer que los individuos son seres con multiplicidad de potencialidades cuyo desarrollo se posibilita dentro de un contexto cultural particular. Es también tener en mente que a través de la consecución de dichas características se busca dar cuenta de los desempeños del individuo y reconocer que éstos están siempre ligados a la experiencia particular. En igual medida, a través de la FBC se busca generar cambios y nuevas dinámicas dentro de los procesos educativos en pro del mejoramiento de la calidad académica y del desarrollo del potencial personal.

Así, es preciso tener siempre en mente que los sujetos a quienes esta propuesta involucra son seres humanos con todas sus facetas, lo cual abre la posibilidad de aplicar la FBC en todos los niveles y contextos de formación a fin de que la lograr la formación integral de las personas.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos²¹.

²⁰ Revista En portada, numero 66, pagina 24. Andalucía, España

²¹ Huerta Amezola, J. Jesús; Pérez García, Irma Susana; Castellanos Castellanos, Ana Rosa. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

De esta manera, un individuo se entenderá competente cuando sea capaz de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo, de enfrentar con éxito los retos académicos, del mundo laboral y de convivencia que se suscitan en el diario vivir y de reconstruir su entorno.

3.3 CLASIFICACIÓN

Para contextualizar al lector y en procura de no convertir el presente artículo en una reproducción bibliográfica, presentamos una clasificación de competencias claves divididas en tres bloques, presentada por organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE, en su programa Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) en el 2002:

Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento; la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente; la habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente y el uso de la tecnología de un modo interactivo.

Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo y administrar, gestionar y resolver conflictos.

Competencias para actuar de un modo autónomo, comprender el contexto en que se actúa y se decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Si revisamos esta clasificación encontramos dentro de ella, que las competencias abarcan todas las dimensiones del individuo, desde la cognitiva y la comunicativa, pasando por las actitudes necesarias para actuar e interactuar con su entorno y

sus semejantes, hasta llegar a aquellas que le permiten desenvolverse en su profesión o labor productiva.

3.4 PRINCIPIOS

En cuanto a los principios metodológicos, encontramos que las competencias deben ser:

Contextualizada: parte de situaciones eminentemente prácticas y conectadas con la vida real, es una enseñanza realista, quien aprende un concepto pueda saber para qué le servirán los conocimientos que adquirirá.

Estratégica: propone enseñar una serie de acciones (estrategias) necesarias para iniciar y/o desarrollar una habilidad en personas que carecen de ella. Es una enseñanza eminentemente práctica que necesita un profesorado muy preparado para guiar al alumnado en el conocimiento de estrategias que resultan complejas para quien no las posee y que requieren una práctica regular y muy laboriosa. Debe iniciarse en edades tempranas para evitar que los alumnos desarrollen espontáneamente estrategias inadecuadas y, una vez adquiridas, difíciles de cambiar. Además debe ser continuada en el tiempo para que resulte verdaderamente efectiva.

Explícita y directa: Se trata de que la lengua debe ser enseñada a través de competencias lingüísticas. Hay que elegir entre lo que se ha hecho siempre, y para lo que los profesores se sienten preparados: enseñar conocimientos teóricos sobre la lengua, y estudios de tipo tradicional como análisis sintáctico o comentario de texto, etc., o enseñar competencias bien definidas, es decir, enseñar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de leer, escuchar, conversar, hablar y escribir.

Meta cognición: La meta cognición se refiere a la red de estrategias que el aprendiz despliega para ser consciente de como funcionan los mecanismos (aprender a aprender). Esta habilidad surge de un proceso de maduración en el que se aplican conjuntamente la intuición/creencia, por un lado, y la reflexión por otro.

Modelado: Es el principio de enseñanza de las competencias que se basa en la práctica enseña "haciendo". Se trata de que el alumno vea, como el profesor es capaz de hacer todo aquello que le demanda a él, leer, recitar, escribir, etc. y que tiene probabilidad de equivocarse es la finalidad de este principio de enseñanza.

Prolongada: El proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias debe ser una tarea dilatada en el tiempo, que se prolongue a lo largo de los diferentes cursos escolares para que los alumnos vayan adquiriendo y ejercitando progresivamente dichas competencias.

La reiteración de una determinada destreza culmina en su adquisición definitiva (nada se aprende bien haciéndolo una sola vez). Sin embargo, hay que cuidar que esta repetición no caiga en monotonía y rutina, ya que entonces todo se convertiría en una tarea automática, sin reflexión, y perderíamos un componente fundamental en todo proceso de aprendizaje: la motivación. Cuando repetimos una actividad, tenemos que poner especial cuidado en su variabilidad y en su progresión, graduando de modo ascendente su complejidad.

Social: El principio de desarrollo social, defiende que sólo lo que está verdaderamente ligado con la realidad, con las vivencias del entorno, desarrolla verdaderamente nuestra competencia comunicativa.

Son primordiales la implicación de la familia, grupo de amigos, compañeros, y en

general, cualquier ambiente en el que se mueva el alumnado. Son de probada eficacia tres métodos o prácticas de enseñanza aprendizaje:

1. Enseñanza en grupos, donde todo el equipo colabora, de manera que si uno no realiza su parte, el grupo no puede llegar a lograr el fin de su tarea.
2. Participación de contextos externos.
3. Enseñanza "horizontal" dónde unos compañeros ayudan a otros.

3.5 APLICACIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, las competencias se presentan y presumen como elemento fundamental para la construcción y re construcción de conocimiento, por lo tanto, se puede asumir que la principal aplicación, o mejor, todas las aplicaciones de desarrollo de las competencias en los individuos, apuntan hacia ese objetivo: La construcción permanente del conocimiento. Respecto a esto, se me hace importante recordar la sugerente relación que establece Bernstein (1993) entre la motivación para aprender y los contextos del conocimiento²².

En los contextos de aplicación del conocimiento (las intervenciones técnicas, la producción artesanal...) la motivación para aprender también puede considerarse intrínseca, pues el individuo se encuentra inmerso en el valor del conocimiento que usa para resolver problemas, solucionar situaciones, cambiar realidades, interactuar

²² Pérez Gómez, Ángel I. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de educación de Cantabria, gobierno de Cantabria, secretaria de educación. España

con eficacia en la vida cotidiana. El objetivo no es descubrir y crear, sino actuar pragmáticamente con eficacia en los escenarios problemáticos de la vida cotidiana, lograr una base estable de conocimientos y rutinas para la toma de decisiones sensata y para la acción eficaz. El conocimiento tiene en estos contextos un claro valor de uso y la motivación para aprender es también intrínseca y se deriva de aquel valor de uso.

Siguiendo con este lineamiento, encontramos El Informe Mundial de la UNESCO (2005): “Hacia las sociedades del conocimiento” que señala que en la situación actual la rapidez de los progresos técnicos y sociales provocan la obsolescencia de los conocimientos y de las competencias concretas. Por ello se impone fomentar la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos o habilidades muy definidos.

A esta altura es fundamental pensar en el papel que dentro de la sociedad, le corresponde a la educación superior y específicamente a la universidad, puesto que se asume y espera que de ella emerjan los profesionales con la formación adecuada para sustentar, desde todos los aspectos, las exigencias, realidades de la sociedad y sean constructores de un futuro mejor para quienes la conforman. Es precisamente en este momento en el que nos formulamos la pregunta ¿Cómo responder al reto de la formación basada en competencias en el ámbito universitario?

Si bien no se pretende “dar la receta mágica” si se busca dejar planteada una opción, una alternativa sencilla pero profunda, para responder a tal reto. Para empezar y como ya se mencionó el conocimiento paso a ser la principal materia prima de nuestra sociedad. Los procesos productivos ya no dependen primordialmente de insumos físicos como el carbón sino de otros como el conocimiento, la innovación y la creatividad. Cálculos indican que los conocimientos científicos se duplicaran cada cuatro o cinco años. Esto plantea un reto de dimensiones extraordinarias a la universidad. Es complicado establecer

qué conocimientos son indispensables para desenvolverse como ciudadanos y como trabajadores más allá de los tradicionalmente básicos. Aceleradamente se les exige a los ciudadanos del común que opinen y participen sobre temas cada vez más complejos, desde el cambio climático a la utilización de las células madre, entre otros; sobre los cuales hace diez años era impensable discernir una opinión. Asimismo los escenarios en los que nos desenvolvemos cada vez más son más multiculturales, lo que se traduce que debemos aprender a convivir entre una diversidad en constante crecimiento. Además, los procesos de individualización, el incremento de la autonomía personal frente a las tradiciones grupales, obliga a coexistir con personas cada vez más singulares y creadoras de su propia historia. Nuestra cotidianidad está colmada por el vertiginoso ritmo de innovación impuesto por las tecnologías de información y comunicación. Un ejemplo sencillo es la posible y real comunicación por voz y video en tiempo real sin importar en qué parte del mundo nos encontremos, sin requerir que se esté en un lugar fijo, es decir, de manera móvil, agregándole el intercambio de información simultánea a través de archivos, consulta a bases de datos, intercambio de opiniones y conceptos y todo, literalmente, desde la palma de nuestra mano con acceso en tiempo real a información que hace pocos años atrás era imposible, incluso siendo un experto en la materia. Si nos adentramos en el mercado laboral la situación es muy similar. La OCDE señala que desconocemos cómo y cuáles serán el 60% de los empleos que existirán de aquí a tres o cuatro años; también dice que crece el porcentaje de empleos que requieren una formación de tipo superior y que los mismos empleos requieren el despliegue de destrezas cada vez más variadas. Para hacer el panorama más difícil, cada vez sabemos más sobre cómo aprende la gente y qué ámbitos ha descuidado la universidad. A partir del conductismo creemos que los individuos aprenden más dividiendo la realidad en pequeños fragmentos en forma de asignaturas o materias, cuyo número y diversidad se disparan desde el primer curso de la secundaria. Sin embargo, ahora sabemos varias cosas que antes ignorábamos. Una surgida en buena medida a partir del desarrollo del pensamiento sistémico, es que alrededor de un 80% de las

personas tiene un cerebro holístico en lugar de analítico. Esto significa que comprenden las cosas sistémicamente, es decir, las ubican en un contexto y establecen la naturaleza de sus relaciones. Esto quiere decir que aprenden mejor si inicialmente tienen una visión global del problema que se va a abordar, lo cual no encaja con la división por asignaturas o cursos que se mencionaba líneas arriba.

Entendido de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación²³.

Por todo lo anterior, la universidad debe no solo entender y aceptar, sino adherir a su visión y programas académicos la realidad que estamos en una época en la que se debe que trabajar con un nuevo concepto de educación. Una buena formación académica no garantiza la posibilidad de afrontar los retos, que en muy diversos escenarios, conforman la vida de las personas. Aparte de desarrollar las dos inteligencias que valora y trabaja la academia: la lógico – matemática y la lingüística, debe junto con ellas existir varias más – cinestésica, espacial, introspectiva, emocional, etc. – que son indispensables para desenvolvernos como seres humanos completos, capaces de convivir con los demás, de contribuir al bien común y personal. En definitiva, la respuesta está en conseguir que de nuestras universidades, además de preparadas en su disciplina del saber, egresen personas principalmente llenas de virtudes.

²³ Huerta Amezola, J. Jesús; Pérez García, Irma Susana; Castellanos Castellanos, Ana Rosa. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

4. EL APRENDIZAJE UN ENFOQUE QUE TRASCIENDE LO TEÓRICO

El aprendizaje es tal vez, uno de los asuntos que más atañe a las instituciones de enseñanza, pues precisamente es la contrapartida de la misión de enseñar, es su génesis, su razón de ser, la enseñanza no puede existir sin el aprendizaje. En términos súper generales, se dice que el aprendizaje es la adquisición de cualquier conocimiento a partir de la información que se percibe²⁴. Por tal razón, es preciso entender que el aprendizaje trasciende de la teoría y requiere la participación de cada uno de los elementos que componen el proceso de aprender, la interacción entre ellos y su interdependencia, de decir, se complementa con la práctica, la práctica de los planteamientos, de los postulados, de las teorías y sus ramificaciones, el poder trascender y alcanzar el principal y máximo objetivo de los educadores en su proceso de formar y ser formados: Aprender.

PRIMERA TESIS

“Las concepciones sobre aprendizaje de los estudiantes universitarios contribuyen en su formación integral y para toda la vida como persona, ciudadano y profesional, en razón que a partir de dichas concepciones, tendrá una actitud apropiada o no para afrontar su proceso de formación y por ende entenderá la importancia que en todas las áreas de su vida tendrá cada aprendizaje que interiorice”.

El hombre nace, crece, se reproduce y muere pero a diferencia de las plantas y los animales, durante su ciclo de vida estimula voluntaria o involuntariamente su capacidad de pensar, de comunicarse y en esa misma medida la inteligencia para

²⁴ <http://www.definicionabc.com/general/aprendizaje.php>

aprender a partir de las situaciones ocurridas en la realidad o como el producto de nuevas construcciones mentales surgidas de experiencias previas.

Desde que nace el ser humano aprende por asociación o repetición lo que sus padres, familiares, profesores y su entorno social, cultural o económico le transmiten, por lo que es conveniente reflexionar hasta donde esos aprendizajes, esas experiencias, se convierten en pre saberes validos o condicionantes del aprendizaje de los estudiantes en la universidad. Su crecimiento físico debe corresponder con el crecimiento integral como persona, ciudadano y profesional y su reproducción no solo debe ser visto en el estricto sentido de conservar la especie humana sino asumida como la etapa productiva donde se contribuye con el arte, la literatura, la ciencia, la tecnología, la investigación desde la disciplina del saber en la que el aprendiz de acuerdo con sus habilidades, destrezas, condiciones o facilidades es competente.

Por otra parte, algunos establecimientos de educación básica aportan a la formación cognitiva de los estudiantes, dejando de un lado la formación integral de un alumno con capacidades o competencias que harían posible la construcción de un pensamiento propio, crítico y reflexivo; de resolver las situaciones que a diario se le presentan y que contribuyen a construir las concepciones de aprendizaje previas para su ingreso a la universidad. De igual manera Estudiantes y profesores en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento en la universidad. Los profesores -como seres humanos que son- acumulan experiencias, pre saberes que influyen en la forma como se conducen ante sus estudiantes olvidando en muchas ocasiones la intencionalidad de superar la transmisión de contenidos para favorecer la construcción del conocimiento.

Es así como durante todo el recorrido de su vida, el individuo modifica su concepción sobre el aprendizaje, evolucionando de un concepto básico, por así decirlo, consistente con visiones realistas reproductivas y superficiales del

aprendizaje, en las que el conocimiento tiene una relación biunívoca con la realidad, es decir, que el correcto aprendizaje es aquel que representa de manera más exacta posible a la realidad²⁵. Luego el individuo pasa a una visión constructiva y más profunda del aprendizaje, en la cual aprender requiere la puesta en marcha de actividades de comprensión y de comparación de conocimientos por parte de él, es decir, además de las condiciones externas, requiere de su participación, una concepción constructivista. Esta concepción del aprendizaje es de tipo fenomenológico que evoluciona en función de la edad y principalmente del nivel educativo de los sujetos que según un estudio de Saljô (1979) se clasifica en cinco tipos de concepción:

- Un incremento de conocimiento
 - Memorización
 - Adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica
 - Abstracción del significado
 - Un proceso de reinterpretación o visión diferente de las cosas
 - Un estudio más reciente realizado por Marton, Dall’Alba y Beaty (1993) empleando la misma metodología de Saljô (1979), identificaron una categoría adicional a las 5 anteriores concepciones sobre el conocimiento:
- Cambio o desarrollo personal.

Esto, según el autor, consiste en que la construcción del conocimiento no solo afectaría los contenidos sino las estructuras del aprendizaje y a la visión de si mismo del aprendiz. Esta concepción se mantiene en pocos estudiantes universitarios dedicados a investigaciones para tesis doctorales. Podríamos entonces con base en lo anterior, que las concepciones del aprendizaje desde el

²⁵ Pérez Angulo, Martha Ilce. Principios de aprendizaje. Universidad industrial de Santander, centro para el desarrollo de la docencia – CEDEUIS. Bucaramanga, Colombia. 2010

enfoque fenomenografico se clasifican en dos grupos: Una cuantitativa, ingenua y reproductiva, y otra cualitativa, sofisticada y constructiva, apareciendo estas últimas en estudiantes universitarios más avanzados.²⁶

SEGUNDA TESIS

“El conocimiento no es el resultado de un acto instantáneo de comprensión, sino el fruto de una actividad del sujeto, que requiere ser construido a partir de un proceso de equilibración como consecuencia de cada nuevo aprendizaje.”

Jean Piaget explica el funcionamiento de la inteligencia desde el equilibrio que logran al interior del ser humano –en la mente- los procesos invariables de asimilación y acomodación, a partir de considerar que al nacer este trae consigo unas improntas de herencias o presaberes innatos, de origen biológico que son sujeto de modificación, adaptación o reestructuración en la medida en que este entra en contacto con el entorno. Igualmente afirma que la mente humana opera con base en las funciones inmodificables de organización y adaptación que sostiene son comunes a todos los organismos humanos. Los procesos psicológicos están organizados en sistemas coherentes preparados para adaptarse a los estímulos del entorno que suelen ser continuos y cambiantes. La función de adaptación se da a través de los procesos de asimilación y acomodación, que son complementarios. Procesos que para facilitar su interpretación se explican primero desde el punto de vista biológico.

La asimilación es la forma como un ser vivo asimila de los alimentos, previo un proceso de desagregación intestinal, los nutrientes que requiere llevar al sistema sanguíneo para su funcionamiento y subsistencia en el campo psíquico. Los bebés

²⁶ Pérez Angulo, Martha Ilce. Principios de aprendizaje. Universidad industrial de Santander, centro para el desarrollo de la docencia – CEDEUIS. Bucaramanga, Colombia. 2010

conocen el mundo a través de los esquemas de succión (PIAGET, 1936). Asimilan todos los objetos a sus actividades de succión.

Para Piaget la asimilación por sí sola no genera cambio cognitivo, –aprendizaje-, se requiere que coexista un proceso que produzca una modificación a la estructura actual de percepciones, recuerdos, conceptos, símbolos, acciones motoras y tareas mentales. Este proceso complementario es la acomodación en el cual existe un reacomodamiento de todo organismo vivo a las situaciones del entorno y en consecuencia este cambia, se modifica, se acomoda a estas nuevas condiciones. En el área de la mente, está representada por las actitudes físicas y psíquicas necesarias para el estudio las cuales son sometidas a cambios como consecuencia de lo aprendido. Por ejemplo un caso de acomodación con base en lo anteriormente expuesto está en la percepción de un niño frente a los perros, pues hasta un momento de su vida los ve como peligrosos porque en algún momento se sintió increpado por el ladrido de uno, pero al ver a un ser querido con uno de estos animales interactuando de manera tranquila y placida acomoda su percepción y su actitud frente al animal.

Más que complementarse, los procesos de asimilación y acomodación interactúan mutuamente y se regulan en un proceso de equilibración donde la percepción inicial que hace un sujeto de las características de un elemento, hecho o fenómeno implica, cambios en los esquemas cognitivos y operaciones mentales del mismo ya que como consecuencia de la incorporación del nuevo objeto de conocimiento se da un acomodamiento o reorganización del esquema de conocimiento preestablecido, generando una nueva configuración que guarda relación con los contenidos cognitivos y el entorno. Pero la equilibración como proceso requiere según Piaget, de tres niveles que corroboran que el conocimiento es el fruto de una actividad del sujeto, que requiere un proceso constructivo y no es el resultado de un acto instantáneo de comprensión.

En el primer nivel los esquemas que posee el sujeto deben estar en equilibrio con los objetos que asimilan. Es decir, el comportamiento del objeto observado, debe corresponder con la información que sobre éste, posee el individuo. Por ejemplo un objeto que se sostiene en el aire. Cuando por primera vez el sujeto se enfrenta a esta situación no comprende la razón por la que el objeto no cae, pues en sus esquemas que tiene frente a los objetos, estos siempre deben caer.

En el segundo nivel los esquemas preestablecidos ó concebidos por el sujeto pueden ser ampliados ó modificados en la medida en que van incorporando nueva información a ese esquema mental y de esta manera lograr una mejor representación de la realidad. Por ejemplo y guardando relación con el ejemplo anterior de la enseñanza de las matemáticas, a los estudiantes de quinto grado se les introduce en un nuevo concepto y es la existencia de números negativos que simbólicamente representan los mismos números aprendidos durante los años anteriores precedidos del signo menos. Que choque en el esquema mental del estudiante. Pareciera que todo lo aprendido no fuera cierto, Sin embargo este nuevo aprendizaje debe permitir al estudiante aplicar la ley de los signos, realizar operaciones entre números positivos y negativos, graficarlos en la recta numérica y ante todo asimilar y acomodar los nuevos conceptos.

En el tercer nivel se da la integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados. Continuando con el ejemplo anterior, el sujeto debe asimilar el concepto de cómo se sostiene el objeto en el aire, por qué no cae y modificar y ajustar los esquemas actuales de la razón por la que caen los objetos, la gravedad principalmente, frente a conceptos por los cuales a pesar de la gravedad los objetos pueden sostenerse en el aire, como se contrarresta la gravedad y los mecanismos que se requiere para ello.

El desarrollo intelectual, en la teoría piagetiana está claramente influenciada y relacionada con el desarrollo biológico del ser humano, es necesariamente lento y

esencialmente cualitativo como quiera que la evolución de la inteligencia supone la aparición progresiva de diferentes etapas diferenciadas entre si por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes. La teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: como las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Cabe señalar que las etapas del desarrollo cognitivo están influidas por el contexto donde el individuo se desarrolla, el cual no necesariamente es estable, pues puede pasar cada etapa o algunas de ellas en lugares diferentes, por lo tanto nos atrevemos a decir que no pueden tomarse de manera absoluta pero funciona como Caleidoscopio para entender las etapas de aprendizaje tal como se obtienen en la siguiente tabla:

| Período | Estadio | Edad |
|-----------------------|---|-------------|
| Etapa sensorio-motora | a) Estadio de los mecanismos reflejos congénitos | 0-1 mes |
| | b) Estadio de la reacciones circulares primarias | 1-4 meses |
| | c) Estadio de las reacciones circulares secundarias | 4-8 meses |
| | d) Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos | 8-12 meses |
| | e) Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación | 12-18 meses |
| | f) Estadio de las nuevas | 12-24 meses |

| | | |
|------------------------------------|---------------------------|------------------|
| | representaciones mentales | |
| Etapa pre operacional | a) Estadio pre conceptual | 2-4 años |
| | b) Estadio intuitivo | 4-7 años |
| Etapa de las operaciones concretas | | 7-11 años |
| Etapa de las operaciones formales | | 11 años adelante |

Como principios generales del pensamiento piagetiano sobre el aprendizaje esta que la enseñanza se produce de adentro hacia afuera, la finalidad de la educación estaba dirigida a favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño –en un claro antecedente a la formación integral- sin perder de vista que ese crecimiento es el resultado de unos procesos evolutivos naturales, por lo que la acción educativa debe estructurarse de manera que favorezca los procesos constructivos personales, opere el crecimiento, las actividades de descubrimiento, el aprendizaje en compañía de otros sujetos para el favoreciendo de las interacciones sociales -horizontales-.

La teoría piagetiana como quedo planteado en el presente escrito plantea que el conocimiento no es el resultado de un acto instantáneo de comprensión, sino el fruto de una actividad del sujeto, que requiere ser construido a partir de un proceso en equilibrio como consecuencia de cada nuevo aprendizaje. Donde el equilibrio establecido se mantiene en constante conflicto por los factores externos o internos propios de cada proceso, produciendo un nuevo desequilibrio cognitivo que obliga al organismo a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, investigar, descubrir, etc., encontrar soluciones, para de esta forma llegar al

conocimiento, alcanzando un nuevo equilibrio cognitivo que estará en continuo desequilibrio en la medida que el sujeto aprende.

TERCERA TESIS

“Los profesores universitarios propician en los alumnos aprendizajes realmente significativos por recepción” sin entender este como sinónimo de “pasivo”, pues el mecanismo del aprendizaje significativo es, fundamentalmente, un proceso dinámico.”

Los aportes de la propuesta David Ausubel -teoría del aprendizaje significativo- demuestran que el aprendizaje del ser humano va más allá de los cambios de conducta, esto es, hasta un cambio en el pensamiento y su afectividad. Si el individuo se capacita contribuye a enriquecer el significado de su experiencia. Asimismo plantean que el aprendizaje del estudiante debe directamente relacionado con su estructura cognitiva previa -conceptos, proposiciones, ideas que posee en un campo específico del conocimiento y como están organizadas- y la forma como estas se relacionan con una nueva información.

Los principios de aprendizaje de Ausubel ofrecen el marco para diseñar herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante facilitando la orientación de la labor educativa por cuanto las experiencias y conocimientos que afectan su conocimiento pueden ser aprovechados en su formación integral. Ausubel establece una relación de continuidad entre el aprendizaje significativo y el mecánico o repetitivo, partiendo que son diferentes, sin descartar que se pueden presentar en un mismo proceso de aprendizaje.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos

significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de amarre a las primeras, facilitando la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido. Mientras que el mecánico se produce cuando no existen conceptos relevantes adecuados que hacen que la nueva información sea almacenada en forma arbitraria, sin actuar con conocimientos pre- existentes, sin que este se dé en un vacío cognitivo puesto que existe una asociación. Cuando introduzco un tema por primera vez en la clase se requiere del aprendizaje mecánico y al relacionar el mismo con otras disciplinas o temáticas requiere del aprendizaje significativo.

Igualmente Ausubel establece relaciones entre el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción que, conocerlos favorece el desempeño del profesor en el aula. En el aprendizaje por recepción el contenido o material (teoría, fórmula, canción, etc.) objeto de aprendizaje se presenta al estudiante en forma final, solo debe incorporarlo, internalizarlo -reconstrucción interna de una operación externa mediante una serie de transformaciones- y de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo posteriormente cuando lo requiera. En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva, el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. En el preescolar el niño adquiere conceptos y proposiciones mediante un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, específica y práctica, o sea un aprendizaje por descubrimiento donde se asimilan los pre conceptos requeridos más adelante en su niñez y juventud –cuando alcanza su madurez cognitiva- para comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente,

sin embargo este proceso se invierte en la universidad por qué en ella se da el aprendizaje por recepción y solo a nivel científico o investigativo el por descubrimiento. Sin embargo la enseñanza del profesor constituye la principal limitante, para este tipo de aprendizajes cuando por ejemplo pretende orientar la investigación desde el aula con métodos tradicionales de enseñanza.

Por otra parte es importante seleccionar materiales potencialmente significativos que permitan hacer relación con la estructura cognitiva previa del estudiante. En la práctica antes de introducir un nuevo contenido es conveniente repasar los conceptos, proposiciones e ideas previas necesarias para que se produzca un aprendizaje significativo. Esto sumado a la disposición para el aprendizaje significativo del estudiante –que muestre interés para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva- favorece el proceso de aprendizaje significativo. Sin dejar de parte la forma como se da la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente lo que en aplicación del principio de asimilación origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada como consecuencia de la asimilación de las nuevas ideas.

Es importante precisar que el aprendizaje significativo no es tan solo la conexión de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es una mera conexión, arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

En este mismo orden de ideas los aprendizajes significativos de representaciones, conceptos y proposiciones deben ser tenidos en cuenta por el profesor por cuanto suelen presentarse en los estudiantes en el aula de clase. De la teoría de Ausubel se puede inferir que el papel del profesor para facilitar el aprendizaje significativo por recepción, incluye cuatro tareas fundamentales²⁷:

1. Determinar la estructura conceptual y proposicional de la materia que se va a enseñar. Es decir, el profesor debe identificar los conceptos y proposiciones más relevantes de la materia, distinguir los más generales y abarcadores de los que están en un nivel intermedio de generalidad e inclusividad, y éstos de los menos inclusivos y específicos. Debe hacer una especie de “mapa” de la estructura conceptual del contenido y organizarlo secuencialmente de acuerdo con esta estructura. Se trata aquí de preocuparse de las “cualidades” del contenido y no de la cantidad.

Esta es una tarea extremadamente difícil, porque la identificación y jerarquización de los conceptos y proposiciones más relevantes pueden ser intrínsecamente difíciles. También porque las buenas intenciones pueden estar obstaculizadas por extensos contenidos programáticos que el docente “debe” cumplir. Por otro lado, es una tarea indispensable si lo que se desea es hacer que el alumno adquiera un cuerpo de conocimientos de manera clara, estable y organizada.

2. Identificar cuáles sub sumidores (conceptos, proposiciones) relevantes para el aprendizaje del contenido, debería poseer el alumno en su estructura cognitiva para poder aprender significativamente ese contenido²⁸.

²⁷ Salazar P, Edwin. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Un modelo basado en la teoría de Ausubel Curso: “Didáctica de las Ciencias Naturales”. 2003

²⁸ Salazar P, Edwin. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Un modelo basado en la teoría de Ausubel Curso: “Didáctica de las Ciencias Naturales”. 2003

No se trata de la tradicional idea de prerrequisitos, que ya forma parte de la “burocracia pedagógica” y que ha contribuido tan poco para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, colocar Física I como prerrequisito de Física II, es una imposición meramente burocrática en la medida en que no se identifica explícitamente conceptos y proposiciones del contenido de Física I que sean específicamente relevantes para el aprendizaje de los contenidos de Física II. Se trata de identificar conceptos, ideas y proposiciones (subsumidores) que sean realmente relevantes para el aprendizaje del contenido que se va a enseñar. (Un “mapa” o determinación de la estructura conceptual de ese contenido, sin duda ayuda en la identificación de los subsumidores.) (SALAZAR P, 2003)

3. Diagnosticar lo que el alumno ya sabe; determinar de entre los subsumidores específicamente relevantes (previamente identificados al “mapear” el contenido de la enseñanza), cuáles están disponibles en la estructura cognitiva del alumno²⁹.

Cabe aquí aclarar que no se trata simplemente de aplicar una prueba previa al comienzo del curso que comúnmente se emplean y sólo permiten obtener una idea difusa acerca del conocimiento previo del alumno, pues no se basan en un análisis con criterio de cuáles conocimientos previos son específicamente relevantes para el aprendizaje del contenido del curso. En lo que se enfatiza es la necesidad de intentar seriamente “determinar la estructura cognitiva del alumno” antes de la instrucción, ya sea a través de prepruebas, entrevistas u otros instrumentos. (SALAZAR P, 2003)

Sin duda que eso es difícil y hace parecer que el profesor “pierde el tiempo que debería utilizar para... cumplir el programa del curso”. Sin embargo, no hacerlo es una verdadera pérdida de tiempo: suponer, simplemente, que el alumno tiene el conocimiento previo y trabajar sobre bases desconocidas, frágiles o inexistentes, con resultados por demás conocidos para tratarlos aquí.

²⁹ Salazar P, Edwin. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Un modelo basado en la teoría de Ausubel Curso: “Didáctica de las Ciencias Naturales”. 2003

4. Enseñar empleando recursos y principios que faciliten el paso de la estructura conceptual del contenido a la estructura cognitiva del alumno de manera significativa. La tarea aquí del docente es la de auxiliar al alumno para que asimile la estructura de la materia de estudio y organice su propia estructura cognitiva en esa área del conocimiento, a través de la adquisición de significados claros, estables y transferibles. Es obvio que para eso debe tener en cuenta no sólo la estructura conceptual del contenido de la enseñanza, sino también la estructura cognitiva del alumno al inicio de la instrucción y tomar las providencias del caso si ésta no fuera adecuada (por ejemplo, emplear algún tipo de enseñanza remedial). (SALAZAR P, 2003)

Debe destacarse que no se trata de imponer al alumno una determinada estructura conceptual sino que de facilitarle la adquisición significativa de una estructura conceptual. Esto es muy diferente, porque implica la atribución, por parte del alumno, de significado psicológico (idiosincrático) a la citada estructura. La estructura conceptual del contenido, determinada por el profesor o por especialistas en la materia, tiene significado lógico. El significado psicológico es atribuido por el alumno. Por lo tanto, la enseñanza se puede interpretar como una transacción de significados, sobre determinado conocimiento, entre el profesor y el alumno, hasta que compartan significados comunes. Son esos significados compartidos los que permiten el paso de la estructura conceptual del contenido a la estructura cognitiva del alumno, sin el carácter de imposición³⁰.

A partir de los conceptos revisados es posible afirmar que efectivamente el docente puede propiciar aprendizajes significativos por recepción, que promuevan la evolución de las estructuras cognitivas de sus estudiantes porque la teoría del

³⁰ Salazar P, Edwin. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Un modelo basado en la teoría de Ausubel Curso: "Didáctica de las Ciencias Naturales". 2003

aprendizaje de Ausubel nos muestra de manera clara que la educación no es sólo llevar material a un aula, sino que debemos saber seleccionarlo para que sea significativo. El papel de mediación del docente es importante para una verdadera asimilación de conocimientos. Le corresponde descubrir las capacidades y conocimientos previos del estudiante. Propone al estudiante y su entorno como verdadera fuente de aprendizaje, resaltando por último que no sólo es suficiente manejar su entorno, sino lograr que sea el mismo estudiante quien reconozca cosas y no que sea el maestro quien lo haga por ellos.

CUARTA TESIS

“La toma de apuntes es la actividad a la que dedican más tiempo la mayoría de estudiantes universitarios cuando asisten a clases, porque consideran que esta, es garantía de “aprobación” de previos”.

A las aulas universitarias asisten estudiantes con diversas motivaciones que van *“desde aprender en forma activa cuando los impulsa sus propios intereses y deseos”³¹*, obtener un producto traducido en nota para cumplir los requisitos académicos mínimos que le permita optar por su título profesional o la superación personal que permiten distinguir entre los estudiantes repetitivos y los constructivos, superficiales y profundos, serialistas y holísticos.

John S. Daniel agrupa los estudiantes según el criterio que utilizan para aprender como serialistas -los que aprenden paso a paso- y los holísticos -los que aprecian la complejidad-. Marton³² clasifica los estudiantes según la conducta evidenciada al aprender como: estudiantes Profundos -los cuales trascienden en su aprendizaje es decir realizan un aprendizaje significativo- y estudiantes Superficiales -considerados como los memorísticos y pasivos-.

³¹ PÉREZ. ANGULO, Martha Ilce. Principios de aprendizaje. Colección Docencia Universitaria. Centro para el Desarrollo de la Docencia. CEDEDUIS. 2010. p.173.

³² Ibid., p.174.

Lo anterior se traduce en que la mayoría de los estudiantes tengan como finalidad obtener un resultado traducido en la aprobación de la disciplina mediante el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje que le permita alcanzar su objetivo, que en la práctica consiste en repetir simplemente lo conceptualizado por el docente, sin preocuparse por la trascendencia de ese conocimiento.

Estos factores producen en el estudiante que *“opte por una estrategia superficial (en una serie de test repetido de respuesta cortas) y sacrifique un enfoque profundo, llama la atención si ese mismo estudiante obtiene la máxima calificación a causa de su enfoque estratégico que fuerza la calidad del aprendizaje”*³³.

Por otro lado, el docente al percibir esta situación no se preocupa por cambiar esta realidad, por el contrario expone al estudiante a un dualismo, generando indiferencia en el estudiante por analizar su entorno y extrapolar los conceptos que el docente imparte como fuente de información y en algunos casos como conocedor de la verdad que se vive ahora y siempre.

Si a lo anterior se suman actitudes antipedagógicas de algunos profesores como la falta de planificación de la clase y de motivación al momento de enseñar los diversos contenidos en el aula traducidos en la selección de materiales de apoyo con poca relevancia o en la utilización de estrategias metodológicas aburridas, fuera de contexto, que no toma en cuenta los tipos de aprendizaje de los alumnos a los que orienta, donde adicionalmente las evaluaciones elaboradas con el fin de medir el grado de apropiación de los conocimientos, no son diseñadas para propiciar el verdadero significado del aprendizaje pues no pasan de ser preguntas orientadas a repetir un concepto previamente dictado por el docente obligando al estudiante a optar por una estrategia que va desde fijar más la atención en clase

³³ Brockbank, A.; McGill I. Aprendizaje reflexivo en la educación. Ediciones Morata. Madrid. 1999

a las explicaciones del profesor hasta la toma de apuntes o peor a reproducir la de otros compañeros que el define como sobresalientes en la disciplina.

En la cotidianidad y valorando las experiencias de aprendizaje de los integrantes del grupo de estudio concluimos que en las asignaturas numéricas como las del área de las matemáticas, la toma de apuntes es importante para seguir el proceso progresivo por ejemplo, de la soluciones de problemas a partir de formulas que involucren preconceptos como operación con fraccionarios, casos de factorización, los cuales son acompañados de notas explicativas del mismo, como justificación del origen y fin de los resultados construidos en forma progresiva. Mientras en las asignaturas teóricas la toma de apuntes está relacionada con la cita de la fuente primaria de la información empleada por el profesor para acudir a ella directamente y memorizarla por el temor de que la misma sea presentada en forma distinta por otro autor, que no corresponda a lo dicho por el docente y que de seguro se especula es incluida en la evaluación.

Las experiencias descritas anteriormente, son modificadas por el hecho que exista o no un texto guía para la asignatura. De analizar las experiencias como estudiantes universitarios se estableció como los estudiantes –cuando existe texto guía- preparan en forma previa los temas, y aprovechan las clases para afianzar los conocimientos con la exposición del docente y se toman apuntes de lo que se considera son los aportes personales del docente u otros autores. Al final hicimos un recuento del numero de cuadernos de notas empleados durante nuestra vida estudiantil y tratamos de convertirlo a horas y concluimos que efectivamente el mayor tiempo de nuestra formación en clase se dedico a tomar apuntes y que cada vez que acudimos a notas de otro compañero para suplir una falta a clase corroboramos que estos son tan personales que difícilmente se entiende el mensaje transmitido. También llegamos a la conclusión que los apuntes eran el principal insumo para preparar las evaluaciones justificando en que por nuestra época de estudiante no existían tanto medios de investigación y consulta como en la actualidad, en las bibliotecas universitarias no existían suficientes ejemplares de los textos citados como bibliografía o textos guía, no eran de fácil adquirirlos por

que se requerían ser traídos de otras partes y la disposición de recursos económicos no era suficiente.

Finalmente, nos queda acotar que dentro de todo el amplio espectro de situaciones que abarca el aprendizaje significativo nos pareció conveniente, desde nuestra perspectiva, citar estas cuatro tesis que se relacionan directamente el papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos, quien no necesariamente debe actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sin mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades constructivista de sus alumnos. Todo esto dentro del proceso de aprendizaje en la universidad y los objetivos que persiguen las instituciones de educación superior y dentro de las cuales los profesores juegan un papel crucial para alcanzarlos.

5. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO APOYO A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN PROGRAMAS DE MODALIDAD A DISTANCIA

En un mundo en constante evolución donde las innovaciones tecnológicas y la globalización han cambiado la historia cultural del aprendizaje y contribuido a la aparición de las denominadas sociedades del aprendizaje, de la información y del conocimiento; influyen poderosamente en las metodologías y estrategias aplicables a los procesos de enseñanza aprendizaje que procuran alcanzar resultados significativos para la formación integral de los individuos.

Por esta razón se insiste sobre la necesidad de ajustar los métodos de enseñanza de tal manera que los resultados del aprendizaje sean mayores procurando que el estudiante aprenda para toda la vida. Corresponde, por lo tanto, a los profesores emprender procesos de mediación que permitan alcanzar los objetivos de una formación integral para lo cual deben conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y cómo aprenden, porque en forma contraria se verán abocados al fracaso.

En la enseñanza aprendizaje, son múltiples las estrategias utilizadas para la organización del trabajo en el aula, por lo que en este artículo se concentrará en el aprendizaje colaborativo, también conocido como trabajo colaborativo o cooperativo.

En referencia con el aprendizaje colaborativo y para una mejor comprensión se presenta a continuación la fundamentación teórica enmarcada en una aproximación al concepto, propósitos, principios y papeles o roles del profesor y el estudiante. En un segundo acápite se hace mención a la planificación del uso del aprendizaje colaborativo a partir de un ejercicio práctico de aplicación desde la experiencia que busca demostrar la funcionalidad de la misma.

5.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existen diversas definiciones sobre aprendizaje colaborativo que considero corresponden con los diferentes momentos de la evolución histórica de la pedagogía, que sin haber perdido vigencia considero fueron reconstruidas y actualizadas en la presentada por Corredor, Pérez y Arbeláez (2009,87), como

Una estrategia de organización del trabajo en el aula, en la cual los estudiantes reunidos en grupos no numerosos, trabajan de una manera organizada y colaborativa para resolver un problema, desarrollar un proyecto, cumplir unos objetivos o realizar una tarea, teniendo como propósito fundamental el logro de la meta que es común y la mejora en las competencias cognitivas y actitudinales de todos los participantes.

El aprendizaje colaborativo como estrategia procura socializar el conocimiento, favorecer el aprendizaje mutuo, posibilita el aprender a convivir, asimismo permite descubrir el valor del trabajo colaborativo. Lo anterior se vislumbra desde la misma definición de aprendizaje colaborativo, pues este se genera desde el trabajo en equipo, requiere de la interacción entre varios individuos, la discusión y concertación de opciones y la decisión grupal, o al menos por mayoría, de una solución a la situación o problema en cuestión. Asimismo y en estos mismos lineamientos privilegia entre los estudiantes el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, puesto que estos se requieren en la búsqueda de las soluciones. Por otra parte la habilidad de tomar decisiones a partir de los conocimientos y experiencias previas junto a la de los demás miembros, la autonomía en la exposición de las opiniones y defensa de las ideas, se transforman en elementos que contribuyen a la formación integral del estudiante desde sus dimensiones como persona, ciudadano y profesional.

En correspondencia, cabe señalar que esta estrategia favorece los procesos de formación cognitiva con un enfoque epistemológico – constructivista, lo cual se ve reflejado durante las sesiones grupales, pues el concepto y posición inicial de cada individuo que conforma el grupo, se modifica, en mayor o menor grado, al final de las discusiones y argumentaciones que realiza cada miembro. Lo anterior podría interpretarse como el recorrido de la zona de desarrollo próximo³⁴, pues en reiteradas ocasiones los estudiantes perciben que pudieron resolver un problema con una complejidad que solos no hubiesen podido solucionar. Asimismo la interacción entre los estudiantes y el enfrentar conflictos de tipo conceptual, experimental, como de diferencias de personalidad entre los miembros del grupo de trabajo, propenden por el desarrollo de la formación actitudinal de cada uno de ellos, puesto que al enfrentarse a diferencias y conflictos, desarrolla en ellos la habilidad y la actitud del manejo de los mismos, facilitándole esta labor cuando se vean en situaciones iguales o similares en otros contextos de su vida personal, familiar y profesional.

- **Principios del aprendizaje colaborativo:** Los principios básicos del aprendizaje colaborativo (Johnson, D.w.; Johnson, R.T.; Johnson, E., 1999) son los siguientes

Interdependencia positiva. Es el centro del aprendizaje colaborativo, sin ella éste no es posible y consiste concretamente en la percepción de un vínculo por parte de cada miembro con el grupo, de manera que siente que no puede tener éxito si el grupo no lo alcanza y viceversa.

³⁴ Vigotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Editorial crítica, España, 1979

Responsabilidad individual y personal. El estudiante percibe que su trabajo dentro del grupo es algo serio, que es responsable de dicha labor y que el éxito o fracaso del grupo depende de su desempeño. Por medio de este principio se logra que los estudiantes aprendan juntos y se desempeñen solos.³⁵

Interacción promotora cara a cara. Consiste en que el estudiante anime a cada miembro del grupo a completar sus responsabilidades y tareas en pos de alcanzar los objetivos. Apoyar, cuestionar, exigir, motivar y generar confianza son acciones que se requieren dentro del ambiente de trabajo.

Habilidades interpersonales y de grupo. Se refiere a habilidades que permitan y faciliten el trabajo en grupo³⁶, tales como conocimiento y confianza en el otro, comunicación clara y coherente, capacidad de aceptación y apoyo a los demás y resolución de conflictos constructivamente.

Procesamiento grupal. Consiste en la evaluación sobre el desarrollo de una sesión, para clarificar y mejorar la efectividad en el logro de las metas comunes por parte del grupo. Es realizada por el grupo y la totalidad de la clase.

- **Papel de profesores y estudiantes:** En el aprendizaje colaborativo el conocimiento se construye y transforma por parte de los estudiantes con una participación activa del profesor como mediador, quien centra su esfuerzo en ayudar al estudiante a desarrollar aptitudes y competencias.

³⁵ Corredor Montagut, ,Martha Vitalia; Pérez Angulo, Martha Ilce y Arbeláez López, Ilse. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2009

³⁶ Corredor Montagut, Martha Vitalia; Pérez Angulo, Martha Ilce y Arbeláez López, Ilse. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2009

Le corresponde al profesor generar el desarrollo de habilidades meta cognitivas y sociales en los estudiantes, por medio del trabajo en grupo para ello forma grupos de trabajo heterogéneos dentro del aula de clase y brinda apoyo interviniendo en los grupos para enseñar algunas habilidades y ofrece ayuda en las tareas cuando se requiera para facilitar el desarrollo de su trabajo. Finalmente debe asegurarse de que los grupos procesen la forma en que sus integrantes han trabajado juntos por medio de la retro alimentación entre el grupo y con toda la clase. Al mismo tiempo y de manera continua controla el funcionamiento del grupo y evalúa el aprendizaje de sus miembros. Todo esto dentro de un ambiente adecuado para el proceso.

Para lograr esto, el docente debe desarrollar diferentes tareas que ayuden a alcanzar las metas de los trabajos en grupo y de la estrategia en si, tales como especificar de manera clara los objetivos de los contenidos y desarrollo de habilidades sociales en la clase, entre lo cual se encuentra explicar la intención del trabajo, es decir, explicar claramente el tipo de actividad académica junto la manera de medir los logros de los objetivos propuestos y lo que se espera obtener al final. Otra tarea básica es tener claridad en el sentido del trabajo y los componentes y principios del aprendizaje colaborativo. De igual forma el docente orienta la actividad colaborativa disponiendo para los grupos un ambiente y espacio adecuado para las actividades.³⁷ El registro de los avances del proceso desde el comienzo se convierte en pilar fundamental para su mejoramiento continuo durante la evolución del trabajo. En esta misma dirección se encuentra la tarea de evaluar los logros alcanzados por los estudiantes y la eficacia de las estrategias. Finalmente esta la certificación de los logros realizada a partir de dos

³⁷Corredor Montagut, ,Martha Vitalia; Pérez Angulo, Martha Ilce y Arbeláez López, Ilse. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2009

elementos: La observación de los procesos y los resultados arrojados por los diversos trabajos ejecutados por los grupos.

Le corresponde al profesor crear ambientes interesantes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con los conocimientos previos - presaberes-, brindando oportunidades para el aprendizaje colaborativo y ofreciendo a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje auténticas.

Igualmente al organizar los grupos de trabajo debe definir su tamaño, los métodos de asignación de roles a los estudiantes, la duración y tipo de cada uno de los grupos. Estos serán heterogéneos por lo cual es conveniente no dejar esta distribución a iniciativa de los estudiantes. Igualmente debe establecer las estructuras sociales -reglas y estándares de conducta- que promuevan el comportamiento del estudiante dentro del grupo de trabajo, favorezcan e influyeran la interacción grupal dentro del contexto del salón de clase. Por ejemplo, algunas reglas podrían ser dar igual oportunidad de participación a los miembros, valorar las opiniones de los demás y argumentar en contra de las ideas de los demás. Es así como en pequeños grupos facilita el proceso de aprendizaje, contribuyendo a desarrollar el pensamiento de los estudiantes mediante el razonamiento (resolución de problemas, meta cognición, pensamiento crítico) mientras aprenden y los ayudar a llegar a ser más independientes, es decir, aprendices auto-dirigidos (aprender a aprender, administración del aprendizaje). Para ello el profesor podrá realizar las siguientes actividades:

Buscar cambiar el pensamiento del estudiante modelando pensamientos de orden mayor y favorecer el proceso metacognitivo haciendo preguntas que verifiquen el conocimiento profundo de los estudiantes. ¿Por qué?, ¿Qué significa?, ¿Cómo sabes que es cierto? ¿Hay algo más? En donde el profesor evita expresar una opinión o dar información a los estudiantes, no usa su conocimiento del contenido temático para "llevar" al aprendiz a la respuesta correcta, pero da pistas

o ayudas, provee la retroalimentación, redirige el esfuerzo de los estudiantes y ayuda a usar una estrategia.

Por ultimo y teniendo en cuenta que uno de los principios básicos para lograr un aprendizaje significativo es dar la suficiente ayuda al estudiante cuando la necesite, para que mantenga la responsabilidad en su propio aprendizaje, el profesor debe ser un mediador que lo lleve a conocer sus fortalezas y deficiencias de aprendizaje y lo traslade a un nivel mas arriba en el camino del conocimiento.

- **En cuanto a los estudiantes:** Los estudiantes juegan un papel fundamental en el aprendizaje colaborativo, pues precisamente éste se basa en una actitud activa dentro del proceso junto al empleo de la cognición para el logro de metas. Precisamente esto implica que deben trabajar en equipo para cumplir el objetivo común, por lo tanto implica mayor compromiso de su parte en relación con el desarrollo de habilidades personales, lo cual hace necesario una interacción cara a cara de una manera continua con sus compañeros de grupo, el docente y la misma temática abordada³⁸. Por ende los alumnos deben mostrar una actitud de comunicación y de participación, por lo que son responsables de hacer su parte del trabajo y compartir lo que hayan investigado con los demás, de manera que todos dominen el conjunto del proyecto. Esto último los avoca a alinear sus objetivos comunes con los del grupo, de manera que vea y sienta como propio el éxito o fracaso del proceso y así, durante el desarrollo del trabajo, intercambie información, razonamientos y puntos de vista para fomentar la retroalimentación entre los miembros del grupo. Asimismo y dentro de las habilidades antes mencionadas, deben colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presenten dentro del grupo,

³⁸ <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=43690>.

porque en el aprendizaje colaborativo el liderazgo no recae sobre un solo miembro sino es compartido por todos ellos. Otro punto fundamental y que se menciono líneas arriba son los objetivos, los cuales deben ser fijados por los miembros del grupo para el corto y largo plazo. Su revisión periódica es primordial para su cumplimiento, identificando los cambios necesarios, con el fin de optimizar sus acciones en el futuro, redistribuyendo y re asignando funciones. En resumen, el estudiante juega un rol activo en su aprendizaje, activo por medio de análisis y pensamiento critico frente a los demás, a la temática en cuestión y ante si mismo, combinando actitudes de respeto, tolerancia y apoyo, junto a un aporte para la retroalimentación y mejoramiento continuo.

- **Evaluación.** Los profesores necesitan conducir evaluaciones dirigidas a valorar el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes - diagnostica-, monitorear el progreso en el logro de los objetivos -formativa- y proveer datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes - sumativa-. Los cuales deben enfocarse en los procesos y los resultados del aprendizaje e instrucción, y deben llevarse a cabo en los ambientes apropiados.

Uno de los elementos que mas se ha analizado y mas controversia genera en el aprendizaje colaborativo se refiere a los mecanismos de evaluación que puede ser grupal o individual, teniendo en cuenta que la grupal no es segura para los estudiantes ya que disminuye la motivación en lugar de aumentarla, por lo que los esquemas de evaluación son mas aconsejables, encontrando participación de los estudiantes guiados por el profesor lo cual contribuyan a formar su autonomía, auto reflexión y responsabilidad.

5.2 PLANIFICACIÓN DE USO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA

Población con la que se utilizara la estrategia La Escuela de Administración Pública –ESAP- regional Santander, desarrolla el programa de formación profesional en Administración Pública Territorial modalidad a distancia en la sede principal en Bucaramanga y ocho Centros Territoriales de Administración Pública -Cetaps- a donde concurren estudiantes de los municipios rivereños del río de la Magdalena del sur del departamento de Bolívar, sur del Cesar, Antioquia y Santander, los cuales funcionan en los municipios de Santa Rosa del Sur, Aguachica, Barrancabermeja, Vélez, Oiba, San Gil, Palmas de Socorro y Málaga.

Los Estudiantes de III semestre del programa de formación profesional en Administración Pública Territorial del módulo correspondiente a la asignatura Economía de lo Público I, son hombres y mujeres mayores de edad, en su mayoría vinculados en el sector público y oficial, que aspiran ascender dentro de sus trabajos y / o aplicar dentro de la carrera administrativa. De edades superiores a los 26 años, cuyas jornadas laborales se concentran principalmente de lunes a viernes de 8 a.m a 12 m y de 2 p.m. a 6 p.m. Esto hace que existan limitantes como la distancia, el tiempo de las sesiones, las deficiencias para el uso de las tics en sus municipios, entre otras, que el docente debe sortear en el momento de la preparación y ejecución de las sesiones de grupo presenciales que se realizan los fines de semana.

- **Procesos de comunicación en el aula:** La asignatura Economía de lo Público I del núcleo de Economía de lo Público se ofrece a los estudiantes de III semestre del programa de formación profesional en Administración Pública Territorial, de la Escuela de Administración Pública -ESAP-. Los estudiantes acuden al primer encuentro grupal conforme el horario de tutorías entregado el día de la matrícula, donde el tutor y los estudiantes se presentan, se repasa la

metodología de enseñanza aplicada como normativa de la ESAP, pues los programas se ofrecen en la modalidad de educación superior a distancia. Así mismo, se presenta la asignatura mediante la entrega y explicación del contenido de la guía didáctica, que contiene introducción, objetivos, ideas clave, mapa conceptual, marco teórico y conceptual, bibliografía, síntesis o resumen, y se concerta la forma de evaluación que tiene en cuenta la evaluación de la tutoría, el desempeño del tutor, de los compañeros y la autoevaluación del estudiante; todas las evaluaciones se realizan por escrito. Se enfatiza sobre la importancia de seguir el texto guía como soporte de evaluación tanto del rendimiento académico del estudiante como del desempeño pedagógico del docente y los alcances de la libertad de cátedra del tutor. Para el desarrollo de la asignatura se crea un correo para dinamizar la comunicación entre los integrantes del grupo de forma que se facilite el envío de material de consulta, la coordinación de los trabajos colaborativos y la divulgación de información relevante.

Teniendo en cuenta los roles que desempeña el docente en el acompañamiento tutorial se insiste en la importancia de asistir a los encuentros grupales programados y en el derecho que tiene cada uno de los estudiantes de solicitar diálogos o encuentros individuales, que les permitan aclarar las dudas y avanzar en sus compromisos académicos. Se busca concientizar acerca de la importancia de estas sesiones como el espacio donde se socializa lo que el estudiante pudo aprender solo y se recibe el aporte del tutor y de los demás compañeros; todas estas acciones facilitan y enriquecen el aprendizaje de los estudiantes pues se permea la zona de desarrollo próximo de éstos. Acto seguido se inicia con el desarrollo de la primera unidad del módulo.

Las dificultades al inicio de la asignatura están básicamente centradas en la flexibilidad de las fechas para el cierre de matrículas ante la expectativa de cumplir metas de parte de la sección administrativa de la ESAP, situación que crea incertidumbre y confusión en los estudiantes cumplidos respecto de las fechas de

los encuentros grupales inicialmente programados; esta incertidumbre que se ve reflejada en la inasistencia de algunos estudiantes y en fallas en la asimilación de la metodología de enseñanza aplicada.

Una falla que se presenta es la relacionada con el dominio de la metodología de trabajo en la ESAP pues aunque se supone que los estudiantes de tercer semestre ya han asimilado la metodología de enseñanza aplicada por la ESAP y que corresponde con la establecida para modalidad de educación superior a distancia, sin embargo, algunos estudiantes, particularmente los provenientes de universidades con modalidad presencial, no la han asimilado por lo que buscan con sus intervenciones en el aula convertir los encuentros presenciales de tutoría en clases tradicionales con exposiciones magistrales de parte del tutor o docente; esta situación también se presenta por la falta de tiempo de algunos estudiantes para preparar sus tareas, así como por la pereza mental y las deficiencias lectoras que presentan, debilidades que se deben evidenciar y solucionar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Comunicación entre el profesor y el estudiante durante el desarrollo de las asignaturas.** La comunicación en el aula entre el profesor y el estudiante de la modalidad de educación superior a distancia de la ESAP se da básicamente a través de los encuentros grupales programados y los diálogos individuales solicitados por algunos estudiantes para aclarar dudas. Los encuentros grupales en mi caso particular los desarrollo en la oficina regional de Bucaramanga con una intensidad de 4 horas, mientras que la réplica de los módulos en los Cetaps – Centros Territoriales de Administración Pública- la realizo en 4 encuentros intensivos de 12 horas distribuidos en dos días de trabajo en los cuales se deben llevar a cabo las tutorías o exámenes.

En ambos casos la comunicación se centra en la verificación del manejo y trabajo de la guía didáctica de trabajo de la tutoría –correspondiente a dicha sesión- a

partir de la cual se realimenta, refuerza y aclaran las dudas presentadas al realizar el trabajo preparatorio correspondiente. Este seguimiento se hace mediante preguntas, talleres, análisis de casos y de situaciones, a través de los cuales se detectan dudas para llevar al estudiante a transferir y demostrar lo aprendido mediante la participación en plenarias, la realización de sustentaciones orales y escritas, el desarrollo de trabajos grupales, dramatizaciones y demostraciones prácticas, así como la simulación de casos, elaboración de informes y presentación de pruebas escritas. En este aspecto no puedo olvidar que como tutor debo generar un clima de confianza y armonía que invite, motive y estimule la participación activa del grupo, ser capaz de orientar la sesión, precisar conceptos, sintetizar, rechazar ciertos temas en equilibrio con la función de coordinador de la misma. La actitud del estudiante debe ser entonces consecuente y corresponder participando activamente del desarrollo de la sesión para conjuntamente construir y reconstruir el conocimiento.

La aplicación de esta metodología participativa permite detectar los estudiantes que no han preparado suficientemente sus talleres y que, al interactuar con el tutor y los demás compañeros, refuercen sus conocimientos y logren un buen aprendizaje de los distintos conceptos, que pueda verse reflejado en los resultados de las evaluaciones que se realicen.

- **Comunicación entre el profesor y el estudiante durante el cierre de clase.** El trabajo en el aula en cada sesión de tutoría se cierra con un resumen de lo visto, el cual es construido con la participación de los estudiantes. Este resumen se elabora partiendo de las ideas clave que se trabajaron, el relato de caso, los contenidos desarrollados y estableciendo la relación correspondiente con los temas vistos a la fecha y los que se avecinan; esta dinámica genera una mayor motivación por lo que se está aprendiendo. Igualmente se enfatiza en el cumplimiento de los objetivos de la sesión.

- **Comunicación entre el profesor y el estudiante en el proceso de evaluación.** El sistema de evaluación aplicado por la ESAP está dirigido a medir los logros del aprendizaje de los estudiantes para lo cual se aplican cuestionarios para establecer la conducta de entrada, comparar estas concepciones previas con los resultados del aprendizaje logrado por los estudiantes después de trabajados los temas de los módulos. Además, dentro del proceso de evaluación se diseñan y aplican acciones orientadas a la reflexión, reorientación y mejora de los procesos, para lo cual se tiene un protocolo de evaluación para el contenido disciplinar y metodológico del módulo, el desempeño del docente y del estudiante, que se realiza mediante el diligenciamiento y la firma de formularios por parte de profesores y estudiantes.

- **Comunicación entre el profesor y el estudiante en el apoyo del trabajo independiente de los estudiantes.** Antes de terminar la sesión el tutor hace entrega de la guía didáctica que contiene el trabajo independiente para la siguiente sesión. Lo lee y explica los aspectos relevantes de lo solicitado. Adicionalmente, el estudiante puede optar por solicitar una sesión individual para aclarar dudas, lo que en la práctica no sucede pues por lo general el estudiante no considera necesario hacer uso de este apoyo por parte del profesor.

- **Procesos de interacción estudiante - estudiante.** Como he mencionado en los puntos anteriores y como consecuencia de la motivación y el grado de confianza que brinda el docente, se da la participación activa del estudiante al punto que en los trabajos grupales o de pares, en las dramatizaciones y demás estrategias metodológicas que se utilicen los estudiantes, principalmente en los Cetaps, están en capacidad de participar dentro de un ambiente de respeto por el otro, por sus ideas y motivados por la construcción y reconstrucción del conocimiento; mas bien se presentan dificultades de participación por diferencias locales, provinciales o comarcanas.

Analizando la dinámica de los procesos de comunicación en el aula considero que es importante reforzar la interacción estudiante – estudiante ya que, como consecuencia de la metodología aplicada, los alumnos solo se encuentran físicamente en cada sesión y el correo abierto es insuficiente para motivar una verdadera interacción entre ellos. Sugiero para lograrlo, la implementación del aprendizaje colaborativo como estrategia en el aula porque con su uso se contribuye al desarrollo de competencias como la colaboración, la interacción, la capacidad de aceptar y reconocer al otro como par, la tolerancia y la solución de conflictos de grupo.

5.3 PROPÓSITOS DE USO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA

Cada estudiante debe tomar conciencia de la necesidad de preparar los talleres con anterioridad a las sesiones, como fase previa del trabajo individual donde apropia conceptos y realiza un primer análisis de la información puesta a su consideración, con responsabilidad y autonomía individual, apoyo mutuo, interdependencia positiva, construcción de acuerdos mediante la conformación de pequeños grupos que garanticen una comunicación efectiva y la participación de todos los integrantes. En este sentido el uso de la estrategia del aprendizaje colaborativo procura posibilitar:

El reconocimiento por parte del estudiante de la importancia de los niveles básicos de entrada -pre saberes- para la consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de aprender haciendo.

Dar al estudiante la oportunidad de identificar con relación a su formación académica y la forma como aprende, las debilidades y fortalezas, los aspectos a reforzar o mejorar con el fin que su trabajo en el aula sea el reflejo de la preocupación por su aprendizaje y el sus compañeros de grupo.

La interiorización del estudiante de la importancia y relevancia de la construcción del conocimiento por medio de la interacción con sus compañeros, de manera que entienda la trascendencia que esto tendrá en su desempeño profesional en la realidad, en la cual tendrá que interactuar constantemente con otros profesionales, colegas, comunidad y personal de entidades públicas y privadas

5.4 COMPETENCIAS A DESARROLLAR CON EL USO DE LA ESTRATEGIA

El tutor –docente- debe optimizar las sesiones a través de encuentros grupales que incentiven y consoliden la interacción de los miembros del grupo. También sirven para desarrollar competencias comunicativas y favorezca el desarrollo de competencias mediante el uso de estrategias colaborativas para el trabajo en equipo, que a su vez fortalezca la autonomía y el liderazgo de los estudiantes como instrumento para ejercer plenamente su rol de ciudadano por medio del cual haga su aporte para una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Todo lo anterior debe guardar el equilibrio con el trabajo individual de cada estudiante que consiste en preparar los talleres en forma previa a cada sesión. Para dicha labor el estudiante debe mostrar que:

Cognitiva: Comprende los conceptos, las teorías económicas y las implicaciones de las políticas públicas y los procesos económicos regionales y territoriales en la priorización y satisfacción de las necesidades y su impacto sobre la calidad de vida de los ciudadanos.

Logros:

- Diferencia los conceptos y teorías planteados en el módulo.
- Explica los alcances de la economía de lo público para priorizar y satisfacer, con recursos escasos, los bienes y servicios de interés colectivo.

Actitudinal: Reconoce la importancia de trabajar colaborativamente.

Logros:

- Participa en trabajos en grupos colaborativos desarrollados en el aula.
- Respeta la participación del compañero.
- Fomenta las relaciones de comunicación, respeto, solidaridad y tolerancia.
- Asume la responsabilidad de construir conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en equipo.
- Tiene en cuenta las sugerencias de los compañeros en el desarrollo de los trabajos.

Contenidos a trabajar en grupos colaborativos: Los contenidos de la asignatura de Economía de lo Público 1 se encuentra dividida en cinco unidades. La primera y segunda unidad presenta los elementos básicos de la oferta y la demanda. La tercera unidad muestra los conceptos de equilibrio general, bienestar y eficiencia. La cuarta unidad hace un acercamiento a la teoría de juegos, analizando la estructura de un juego en forma normal.

Las unidades cinco y seis subrayan los límites del mercado. En ellos se exponen los conceptos de externalidades y bienes públicos, como áreas en las cuales el papel del Estado es imprescindible. Para el desarrollo de cada unidad el módulo presenta la misma estructura: introducción, objetivos, ideas clave, mapa conceptual, desarrollo de los contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de autoevaluación, síntesis de la unidad, bibliografía, referencias y glosario de términos.

El desarrollo de los contenidos de la asignatura de Economía de lo Público 1, se hace a partir de la construcción de las teorías para lo cual se presentan al estudiante las nociones básicas y conceptos, acompañados del análisis de las relaciones con el entorno, representaciones graficas, presentaciones practicas

aplicadas y algunos ejercicios resueltos que sirven de complemento al proceso de aprendizaje.

Como se puede concluir el contenido de la asignatura que corresponde con la tabla de contenido del modulo -texto guía- deja poco espacio a la creatividad de los estudiantes, los enmarca en actividades donde solo ponen en práctica su capacidad lectora. Igualmente, limita el trabajo en el aula al uso de estrategias de enseñanza tradicionales ya que entrega en el módulo elaborados, por cierto con marcada deficiencias, el mapa conceptual, las ideas clave y el glosario, que pudieron ser construidos colaborativamente con los estudiantes.

Mediar el desarrollo de algunos contenidos de la asignatura de Economía de lo Público 1 mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativas requiere tener claridad que el estudiante es responsable del trabajo individual previo –de preparar los talleres dejados para cada sesión- que le permitirá apropiarse de conceptos y nociones generales –pre conceptos-útiles al momento de desarrollar el trabajo colaborativo o grupal en las sesiones presenciales. La iniciativa del docente para seleccionar la estrategia adecuada y el momento oportuno para utilizarla o alternarla con otras estrategias las veces que sea necesario -sin exagerar para no desgastar el uso de las mismas-, garantizan el aprendizaje propuesto.

Puntualmente se sugiere mediar, a través de la estrategia de aprendizaje colaborativo, los contenidos declarativos o explicativos relacionados con los conceptos y conocimiento de las teorías económicas, el recuento histórico de la función social del Estado –bienes públicos- que para el lector desprevenido del presente documento es todo lo propuesto en la tabla de contenido del módulo y la asignatura. Utilizando la estrategia para construir en forma colaborativa verdaderos mapas conceptuales, seleccionar las ideas clave, redactar la síntesis de la unidad y el glosario documental, donde la explicación de la forma como se

desarrolla cada estrategia, por parte del docente, contribuya a motivar a los estudiantes, les permita conocer qué fortalezas o debilidades tienen frente al aprendizaje y entender cómo aprenden, por cuanto de no hacerlo obtendrá como resultado desmotivación, ningún aprendizaje generando desconfianza en la aplicación de cualquier estrategia de mediación.

Actividades a desarrollar en la aplicación de la estrategia

De entrada: Taller de seguimiento de lectura de las temáticas correspondientes a la sesión. Aplicando la estrategia de las preguntas a cada estudiante, se indaga inicialmente sobre la realización de las lecturas previas correspondientes con el trabajo individual preparatorio para la sesión.

Durante el desarrollo de la sesión: Se organizan grupos de tres estudiantes **de municipios** de la misma provincia, esto para facilitar su continuidad colaborativa fuera del aula de clase, al tratarse de un programa semi presencial. Hacen una relectura de los textos por temáticas, que deben ser sustentados en plenaria mediante la exposición de las ideas clave, un mapa conceptual o construir un glosario colaborativo a partir de glosarios individuales. Para ello los estudiantes contarán con materiales tales como expo grafo, cartulinas, marcadores, etc.

El docente acompaña la sesión sin perder su papel de direccionamiento, solo facilita los procesos, media y/o modera el desarrollo del trabajo de los grupos de mínimo tres y máximo 5 estudiantes

La conformación de los grupos estará dada por la temática a tratar. Por ejemplo, si es un problema planteado al cual hay que buscarle soluciones y que puede ser aplicado a una región, entonces, tal como se dijo anteriormente, el grupo se conformará por estudiantes de municipios de una misma provincia. Si el tema trata de una realidad aplicable a la nación, se optará por conformar los grupos mas

heterogéneos, es decir, de municipios de diferentes provincias. En el primer caso al hacer la puesta en común para toda la clase, servirá que los grupos tendrán perspectivas distintas, muy seguramente, a las que ellos encontraron para el tema. En el segundo caso, servirá para la discusión y construcción entre los grupos de la clase, al ser una tema nacional pero que será abordada de manera diferente influidos por la realidad de su entorno municipal y provincial.

Con lo anterior se logra que el estudiante reconozca la importancia de preparar sus talleres en un primer nivel de análisis -en la fase previa de trabajo individual en casa- para apropiar conceptos y la forma como el trabajo colaborativo contribuye a generar conexiones o vínculos entre la información que conoce o pre saberes y los nuevos contenidos haciendo más eficiente el aprendizaje.

De salida o cierre: El docente evalúa en forma escrita sobre los temas que considere deben ser memorizados procurando formular interrogantes que evidencien que los conceptos fueron aprendidos.

El tutor –docente- presenta las guías de los trabajos individuales para la siguiente sesión, las lee y precisa su contenido y forma de desarrollarlas, entrega los formatos de autoevaluación del estudiante, de evaluación institucional, de evaluación del modulo y de evaluación del docente.

El método de evaluación se extiende al procesamiento grupal y consiste en hacer una puesta en común o plenaria de los resultados ya procesados de cada grupo, sus logros y sus dificultades, sobre los cuales, los demás grupos darán su opinión y posibles formas de superar las deficiencias presentadas, para que finalmente el grupo propietario de los resultados que están siendo expuestos, manifieste su posición frente a estos y frente a las apreciaciones expresadas por los demás grupos de la clase. Finalmente el docente será quien resuma todas las opiniones y argumentos presentados, sobre la base del respeto y tolerancia y asumiendo su papel de tutor y guía para concretar las conclusiones.

Papel del docente: El tutor -docente- como guía y acompañante de todo el proceso de trabajo de los grupos en el aprendizaje colaborativo debe conformar grupos pequeños, heterogéneos, estar pendiente de la forma como trabaja cada grupo, cómo interactúan y participan los estudiantes dentro de este, evitar que surjan situaciones o debates que no correspondan con el tema o se tornen repetitivos sin llegar a ninguna conclusión. El docente debe llamar la atención sobre el reconocimiento de los aportes individuales consensuados evitando posturas individualistas motivando el interés de los estudiantes por su aprendizaje individual y el de los restantes integrantes del grupo.

Igualmente el docente debe explicar la estrategia utilizada, los objetivos propuestos para que los estudiantes se concienticen de las debilidades y fortalezas de su aprendizaje, conozcan como aprenden comprometiéndolo de esta manera con su propio proceso de aprendizaje.

Como se dijo anteriormente el docente para la ESAP, es un tutor, un guía y moderador del estudiante en su proceso de formación y construcción del conocimiento en coherencia con el propósito del programa de economía de lo público que dice: *“Orientar la apropiación de los elementos conceptuales y de aplicabilidad concreta de la política económica, con el fin de que el estudiante se aproxime al entendimiento y análisis de los principales problemas económicos y de las medidas que se toman para solucionarlos en una economía de mercado como la nuestra³⁹”*.

Es así como el tutor de la ESAP ha recibido capacitación en temáticas, tales como: Dinámica para consolidación de las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje, Teorías sobre cómo se producen los aprendizajes, cómo aprenden

³⁹ Escuela superior de administración pública, ESAP, núcleo economía de lo público, competencias asignatura política económica.

los estudiantes que no se adaptan al sistema de educación regular⁴⁰ entre otras para cumplir con su papel y lograr los propósitos anteriormente expuestos. Al igual que el estudiante, el tutor deberá ser paciente, tolerante y respetuoso, pues su papel de mediador lo requiere. Al mismo tiempo será quien guíe a los estudiantes autónomos, a llegar a las conclusiones y soluciones dentro de la temática y/o problemática planteada en la clase. Igualmente debe evaluar constantemente los avances en este camino y realizar los ajustes necesarios para la consecución de las metas de la materia. Este trabajo se basa en *la guía de sesión*, en la que se organiza el trabajo tutorial de los encuentros presenciales, los cuales se planean por sesiones de 4 horas de duración, lo que sirve para regular el trabajo académico del estudiante, quien se preparará entonces para sus desempeños por sesión.⁴¹ En esta guía y dentro de la estrategia de aprendizaje colaborativo encontramos El aprendizaje basado en problemas (ABP) para ello el tutor propone problemas estructurados, semiestructurados o de solución abierta, siendo estos últimos los más recomendables, por posibilitar múltiples soluciones y promover el aprendizaje auto regulado. Sin embargo, esta decisión está en manos de los tutores, de acuerdo con la situación pedagógica que deba afrontar para un curso y la competencia alcanzada por los estudiantes en la solución de problemas⁴².

Papel del estudiante: Con la aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo se busca que el estudiante desarrolle las competencias pretendidas por el programa, por ejemplo, al aplicar esta estrategia es el estudiante lograra alcanzar competencias cognitivas tales como: Construye alternativas para el funcionamiento y subsidio de la inversión a través de fuentes públicas, privadas y de cooperación y Construye planes, programas y proyectos acordes con los planes de desarrollo respectivos. Como vemos, en estas competencias prevalece

⁴⁰ Escuela superior de administración pública, ESAP. Guía de gestión de la academia. 2008

⁴¹ Boshell Villamarín, María Gaby y Aguas Ospino, Bernardo. Guía de trabajo tutorial, pág. 4, metodología a distancia. Escuela superior de administración pública, ESAP.

⁴² Boshell Villamarín, María Gaby y Aguas Ospino, Bernardo. Guía de trabajo tutorial, pág. 10, metodología a distancia. Escuela superior de administración pública, ESAP.

la construcción y basándonos en lo que busca y consiste el aprendizaje colaborativo, encontramos que una de sus premisas es la construcción y reconstrucción del conocimiento. De igual manera en la parte actitudinal se lograría que el estudiante: *Protege y defiende los derechos y garantías fundamentales de los ciudadanos, Genera espacios en busca de la integración de la comunidad organizada y su participación en el desarrollo de los proyectos y procesos que les afectan, Aplica con imparcialidad las normas legales y contractuales vigentes para la adquisición de los bienes, obras y servicios requeridos para el cumplimiento de la misión y Promueve la participación de los ciudadanos en las decisiones públicas que los afecten*⁴³. Estas competencias se alcanzan a través del trabajo colaborativo, por los principios de tolerancia, respeto y la interacción estudiante – estudiante por medio de los trabajos de grupo en el aula y fuera de ella.

Evaluación de la efectividad de la estrategia: Para evaluar la efectividad de la estrategia, esta actividad debe realizarse durante sus diferentes momentos de aplicación por ello se reconocen las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa que hacen referencia a los tiempos de aplicación de ella de acuerdo con sus fines. Generalmente, la evaluación diagnóstica se realiza para conocer sobre los presaberes, la formativa para conocer y orientar sobre el proceso y la sumativa para conocer el estado del aprendizaje en un momento dado y emitir la calificación en la asignatura⁴⁴. Con base en la comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica contra los resultados de la evaluación sumativa, se podrá definir la efectividad de la estrategia. Como método de evaluación se empleara una herramienta que consta de preguntas sobre las áreas del conocimiento, temas, conceptos que se desarrollaran en la materia durante el modulo, la cual se aplicara a todos los estudiantes de la clase en las primeras sesiones presenciales.

⁴³ Escuela superior de administración pública ESAP, núcleo economía de lo publico, competencias asignatura política económica.

⁴⁴ Boshell Villamarín, María Gaby y Aguas Ospino, Bernardo..Guía de trabajo tutorial, pág. 28, metodología a distancia. Escuela superior de administración pública, ESAP

Para la evaluación sumativa se aplicara la misma herramienta al final del modulo para tener los resultados y poder compararlos con los iníciales. Por otra parte durante el desarrollo se comparan los resultados de la evaluación diagnostica con los de cada sesión o trabajo en grupo para evaluar el avance. Asimismo, durante el modulo, se recogerán impresiones de los estudiantes en cuanto al método y percepción de la evolución propia de su desempeño para realizar los ajustes pertinentes en procura de alcanzar los objetivos. Finalmente todos los resultados de las tres evaluaciones se compararan con los objetivos y metas trazados para el la materia. Cabe señalar que las herramientas incluirán también aspectos actitudinales de los estudiantes y el docente realizara una evaluación constante de éstos a partir de su observación entre este y los estudiantes y entre los mismos estudiantes desde su papel de tutor.

6. LA EVALUACIÓN INSTRUMENTO DE FORMACIÓN

Para responder a este interrogante es necesario hacer una aproximación a las concepciones generales de la evaluación del aprendizaje -definición, principios, características, funciones, objeto- así como a los desafíos de la misma con el fin de tener claridad de lo que se evalúa y su aplicación en el ámbito universitario.

Evaluación es un término polisémico que, en el ámbito académico, suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica⁴⁵.

Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad (CARDINET, 1986)

La evaluación se realiza a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y da pie a consignar en actas los resultados finales del mismo. El análisis de la evaluación nos permitirá comprender lo que se sucede con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución universitaria.

Desafortunadamente la evaluación generalmente se asimila con la medición, con la aplicación de instrumentos que miden el aprendizaje en forma memorístico que no tiene en cuenta los aportes del estudiante, donde por las dificultades de los

⁴⁵ Santos Guerra, Miguel Angel. 20 paradojas en la evaluación del alumnado en la universidad española. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2(1), 1999

instrumentos aplicados para evaluar los resultados contribuyen a estigmatizar al estudiante que obtiene baja nota como malo generando la división de la clase entre buenos y malos estudiantes y a diluir la responsabilidad del fracaso entre los actores terminando con obstaculizar los objetivos formadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todo proceso al transcurrir un determinado tiempo es evaluado y sometido a una “evaluación necesaria” para conocer sus fortalezas y debilidades, aciertos y desaciertos, aplicar estrategias para concretar el cumplimiento de los objetivos que le dieron origen, que siguen vigentes o que fueron evaluados y revaluados como consecuencia de la innovación y que requieren validarse para incorporarlos al proceso inicial.

Para pasar de la evaluación tradicional -necesaria- a una evaluación formativa que permita obtener información oportuna del proceso de aprendizaje para retroalimentar permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje el docente se debe concientizar del cambio, transformarse en un innovador de tal forma que conforme a la planeación de su asignatura seleccione, prepare y aplique instrumentos de medición que le permitan recopilar información para retroalimentar el proceso, ofrecer ayuda individual o grupal, utilizar diversos recursos didácticos, identificar nuevas estrategias metodológicas y mejorar la comunicación docente –alumno. Para ello, debe hacer una lectura de los logros del aprendizaje más evidentes, la forma como aprende el estudiante, sus dificultades, los aspectos que causan mayor motivación al estudiante, la forma como se ha desarrollado el trabajo grupal y el trabajo individual, la manera como el uso de los recursos didácticos, los problemas de comportamiento de tipo socio afectivo y las diferencias entre el alumnado afectan el aprendizaje de los estudiantes.

No sé si es más perjudicial enseñar contenidos que deben ser aprendidos de memoria o evaluar de memoria lo aprendido. En fin, en la evaluación cognitiva solo se buscan respuestas de memoria a preguntas pre elaboradas, que difícilmente se relacionan con los restantes aspectos que conforman la dimensión del ser humano como son las actitudes, destrezas, hábitos, valores, etc. y que menos permiten constatar que el estudiante comprende lo que para Bloom es el resultado de la traducción, la interpretación y la extrapolación, analiza, sintetiza, evalúa y aplica lo aprendido, restándole importancia a la evaluación de las competencias axiológicas y actitudinales.

Lo que se busca entonces es romper este paradigma y para ello el docente debe recurrir a la evaluación integral del estudiante mediante la aplicación de estrategias que permitan evaluar al estudiante integralmente desde todas las dimensiones porque de lo contrario no tendríamos personas, ciudadanos y profesionales formados para toda la vida en forma integral.

En la práctica, el docente al planificar el desarrollo de su asignatura debe precisar los propósitos, competencias (cognitivas, actitudinales, axiológicas, etc.), indicadores de logros, para que conforme los contenidos, actividades y resultados esperados aplique estrategias de evaluación del aprendizaje innovadoras, acordes a cada temática, analice los resultados obtenidos y aplique los correctivos a que haya lugar para optimizar el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la evaluación centrada en el control y seguimiento, es una demostración de poder de los docentes en el aula -dominante pues nadie se atreve a controvertirlos por temor a represalias con las calificaciones- y de los directivos universitarios hacia el desempeño del docente. Este escenario no favorece el proceso de formación del estudiante pues siente la evaluación como un ejercicio de una vigilancia sobre lo que él hace y su manera de hacerlo. Es así

como hoy día los estudiantes buscan evadir estas demostraciones de poder, de autoridad, por ejemplo, consiguiendo con los compañeros que ya cursaron la materia copia o fotocopia de las evaluaciones realizadas en el semestre anterior porque han hecho la lectura que históricamente el profesor no cambia el contenido de los test, incluso si dicta la misma asignatura simultáneamente en otras universidades saben que muy probablemente el test se repita. Como se observa lo que busca es obtener la calificación necesaria para ser promovido.

La anterior situación cambia sustancialmente cuando el docente a través de la evaluación formativa obtiene información oportuna del proceso de aprendizaje de sus estudiantes diseñando y aplicando instrumentos de evaluación que permitan indagar sobre las ideas previas, los errores conceptuales, la efectividad del proceso de construcción para retroalimentar permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo práctico el docente debe seleccionar el tipo de estrategia a aplicar en determinado momento de la clase para constatar los resultados y en forma particular las habilidades y competencias desarrolladas por el estudiante, así como el canal de comunicación docente estudiante más apropiado para comentarlas sin causar un efecto negativo, sino al contrario motivarlo para continuar adelante.

Existen otros factores de la evaluación del aprendizaje que influyen en la motivación y la capacidad de autorregulación. Aun existen algunos docentes universitarios que no entregan notas oportunamente, en las fechas de corte programadas, inclusive las entregan a escasos días para la terminación del semestre académico y peor aún, dejan de asistir a la universidad para no atender las inquietudes de los estudiantes, con esta actitud cuestionable desde todo punto de vista, el docente imposibilita al estudiante de informarse sobre su nivel de aprendizaje, los avances académicos, deficiencias, sobre su aprendizaje para

aplicar correctivos y mejorar. En este caso en particular la evaluación contribuye a la desmotivación del estudiante que en la mayoría de los casos opta por cancelar la asignatura. Al docente el hecho de tener la información pero no analizarla en forma oportuna no le permite conocer las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza y aplicar los correctivos necesarios para mejorar en forma oportuna su labor y desempeño. Del mismo modo en la universidad se encuentran docentes innovadores que utilizan diversas estrategias de evaluación que favorecen la formación integral de los estudiantes que evalúan, tabulan la información por temáticas, las comparan con los indicadores de logros propuestos y establecen correctivos. Docentes que acuden a la mediación y no a la medición del conocimiento, para quienes las estrategias de evaluación seleccionadas buscan motivar constantemente al estudiante en su proceso de aprendizaje, informándose sobre qué y cómo aprende, incrementar su capacidad autor reguladora y autonomía construida a partir de sus propios aprendizajes y los del docente, alcanzando un mejoramiento continuo para el proceso.

Para trascender de la evaluación unidireccional centrada solamente en normas institucionales a una evaluación participativa y consensuada lo primero es romper el paradigma de solicitar a los docentes la entrega de notas que reflejan el rendimiento de lo aprendido de memoria por los estudiantes, por aquellas que corresponden con los propósitos, competencias e indicadores de logros. Para ello debe primero concertar estrategias innovadoras de evaluación del aprendizaje acordes a cada temática, analizar los resultados obtenidos y aplicar los correctivos a que haya lugar para mejorar el proceso de aprendizaje; lo segundo es dejar de considerar la evaluación como subjetiva y la vea como una herramienta de planeación, objetiva, que aporta información útil para identificar las debilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tercero que le permita a los estudiantes impulsar sus propios procesos de autorregulación en conjunto con los del docente. A esta altura cabe resaltar que el proceso educativo ha evolucionado históricamente de modelos conductistas - eficientista, humanístico y holístico los

cuales han enfatizado la evaluación educativa en lo cuantitativo y en lo cualitativo. Actualmente estos modelos han sido revaluados para formar integralmente bajo un modelo basado en competencias con el fin de contar con mejores personas, ciudadanos y profesionales. Los continuos cambios de modelo educativo han contribuido a crear una incertidumbre en los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los ha vuelto escépticos e incrédulos máxime cuando cada cambio de modelo se asume como una imposición emanada de la aplicación de una norma.

Para corresponder con este nuevo enfoque la universidad ha ajustado los programas académicos, la intensidad horaria y la cantidad de asignaturas estudiadas por semestre consciente que este tiempo y temario es suficiente para enseñar lo que el estudiante necesita saber para seguir aprendiendo durante toda la vida, bases que igualmente le permitirán aprender a aprender (meta cognición) y realizar la evaluación de la evaluación (meta evaluación) logrando que el estudiante se concientice de las fortalezas y debilidades de su aprendizaje, de qué y cómo aprende a ser, a conocer, a convivir y a hacer.

Conforme a lo anterior, la universidad forma a sus estudiantes en competencias y consecuentemente debe evaluarlos en este mismo sentido. Pero, por lo novedoso del tema, en nuestras universidades se está construyendo el proceso de FBC y su correspondiente sistema de evaluación, lo que ha sido bastante dispendioso por los factores internos y externos que implica el cambio de paradigmas, concepciones y actitudes. Corresponde a los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la implementación así como unificar criterios entorno a los aspectos que fundamentan el concepto de evaluación del aprendizaje para que profesores y estudiantes aprendan y comprendan la importancia del proceso de evaluación como parte de la acción formativa o educativa que se pretende impartir.

La evaluación educativa debe tener presente una serie de principios si no rectores al menos común a los actores, que contribuyan a promover la construcción del conocimiento significativo para que el estudiante aprenda a considerar la razón de ser y la utilidad de sus aprendizajes para toda la vida y la aplicación en la solución de problemáticas cotidianas, actuales, cercanas a su entorno procurando su interés y participación en la toma de decisiones.

La evaluación como nueva situación de aprendizaje demanda cambios en la relación profesor estudiante. El docente en todo momento debe comprobar el nivel de logro de los objetivos propuestos y detectar constantemente los factores internos y externos que ayudan o dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El profesor, día a día, en cada clase y en cada momento va recibiendo la información necesaria para adecuar los métodos, los medios y las actividades, a las necesidades de aprendizaje.

Los principios de la evaluación del aprendizaje (ARBELAEZ, 2010), deben obedecer a un proceso reflexivo y crítico; proporcionar información para conocer, comprender y transformar todo el proceso educativo; formar parte de todo el proceso educativo; cumplir con los propósitos para los cuales se está empleando; usar diferentes estrategias y cuestionar la calidad de las usadas; usar democráticamente el poder de ella emanado; un punto de partida para la realimentación y mejoramiento del proceso educativo; dinamizar el aprendizaje; dinamizar la enseñanza; proporcionar el reconocimiento de sí mismo y del otro; evaluarse; utilizar diferentes instrumentos y comprender que no existe uno que sirva para todo; tener en cuenta que la medición es solamente parte del proceso educativo.

La evaluación del aprendizaje debe ser *comunicativa* -donde la interacción entre el evaluador y el evaluado faciliten la construcción del conocimiento, la socialización de valores y actitudes formativas en el aula-, *concertada* -el estudiante participa y

se involucra de cada etapa del proceso lo que le permite conocer su nivel de avance y aplicar correctivos oportunamente-, *de calidad* -facilita que los estudiantes alcancen los logros y competencias propuestas, *democrática* - garantiza la participación comprometida de todos los actores-, *económica* - permite utilizar eficientemente los recursos para evitar mayores tiempos, trabajos y costos-, *equitativa* -los estudiantes reciben sus tareas y avance de logros alcanzados-, *formativa* –al reconocer ideas previas, errores conceptuales, debilidades y fortalezas en los procesos de construcción se realimenta y mejora-, *mediada* -el docente asume el rol de mediador sin perder la autoridad-, *pertinente* –la evaluación corresponde con los procesos de enseñanza y aprendizaje- y procesual –se ejecuta durante todo el proceso educativo.

6.1 FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las funciones de la evaluación nos permite reflexionar acerca del para qué sirve la evaluación a los estudiantes, profesores, instituciones de educación superior y sociedad en particular. Más aun cuando se ha venido utilizando, para mantener la atención, conseguir un propósito, llamar a la disciplina, a la concentración, dedicación y a fomentar el uso responsable de los recursos (tiempo, mediación, esfuerzo, dedicación) en lugar de ser utilizada para verificar logros (calidad y cantidad, dificultades y causas), reconocer a los alumnos y tomar decisión sobre la promoción o no de los estudiantes.

La evaluación sirve a los estudiantes como informadora y formadora⁴⁶. En la primera para proporcionar información que le permite: orientar y regular el proceso de aprendizaje, contrastar resultados con objetivos propuestos, proyectar resultados y predecir el desempeño académico y profesional de los estudiantes.

⁴⁶ Arbeláez López, Luis. Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Centro para el desarrollo de la educación superior en la UIS. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2010

En la segunda transformar al individuo, motiva el aprendizaje, fija el aprendizaje, reafirma aciertos y corrige errores, mejora el aprendizaje, mantiene consciente de su grado de avance y reforzar áreas de estudio deficientes.

A los profesores, la evaluación le sirve para conocer los logros alcanzados y en qué medida, analizar causas de las deficiencias en las metas propuestas y tomar decisiones, reforzar oportunamente áreas de estudio, juzgar viabilidad de los programas, validar resultados con la efectividad de los métodos y materiales utilizados, retroalimentar el proceso de aprendizaje, juzgar lo adecuado y no de los objetivos planteados, conocer mejor a los alumnos y diagnosticar problemas de aprendizaje.

A la institución la evaluación le sirve para *realizar las funciones de control* -asesorar al docente y apoyar al estudiante para desarrollar competencias-, *seguimiento* -tomar acciones oportunas para optimizar proceso aprendizaje- y *evaluación* -comparar objetivos propuestos con logros obtenidos para optimizar proceso aprendizaje-; *acompañar procesos de innovación*, responder las nuevas tendencias y demandas -globalización, sociedad del conocimiento, etc.-; *garantizar la calidad del servicio educativo* -emitir juicio de valor de las actividades de formación y acompañarlo de decisiones de decisiones para un plan de mejora permanente-; *verificar la calidad de la acción docente*, conocer la calidad de los logros, valorar la calidad de las estrategias de enseñanza, detectar la efectividad de las estrategias de aprendizaje, obtener indicadores de logro, detectar las debilidades del proceso de evaluación, elaborar planes de mejoramiento docente modificar las políticas las estrategias y los reglamentos, mejorar los programas y procesos formativos-; *auto evaluación* -análisis de funcionamiento de las acciones de formación-; y *meta evaluación* -evaluar la evaluación.

Las funciones sociales de la evaluación del aprendizaje son las que permiten la certificación del saber, acreditación, selección, promoción, ofrece la oportunidad

de desarrollar sus competencias de acuerdo a la diversidad, garantizar la calidad del servicio. La sociedad reconoce a la universidad por el buen nombre, las posiciones que ocupan los egresados, mientras que el estado reconoce la calidad mediante el diligenciamiento de formas y formatos que se traduce en trabajo adicional para el docente y menor tiempo para el proceso educativo.

La orientación de la evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario está relacionada con lo que se pretende evaluar en la universidad, con la forma de evaluarlo, para que evaluar y en consecuencia como hacer de la evaluación un dinamizador del proceso de aprendizaje.

Según la formación pedagógica o disciplinar del docente el proceso de evaluación del aprendizaje es orientado. Existe falta de interés de parte de algunos docentes por la calidad de la evaluación y los resultados negativos siempre han sido justificados a la falta de concordancia de los modelos pedagógicos adoptados en los sistemas educativos medio con el sistema universitario. Los docentes universitarios no evalúan las mismas dimensiones, la mayoría evalúa conocimientos, contenidos (incluso memorística) dejando de un lado los valores, la investigación, la relación con los comportamientos cotidianos, la comprensión y habilidad para aplicar ideas y la competencia para adquirir y usar el conocimiento en la solución de problemas cotidianos. Mientras unos pocos se esfuerzan por aplicar modelos evaluativos que obligan al estudiante a investigar, crear, fantasear y gozar del saber.

Los instrumentos de medición aplicados por algunos profesores universitarios condicionan la evaluación al demostrar el dominio de los contenidos, por cuanto no son congruentes con lo que se quiere evaluar, dentro del fomento de la formación integral.

Por otra parte se evalúa para promover a los alumnos que, se asume, han aprendido. Las calificaciones y puntuaciones son ajenas a la evaluación formativa. Existe abuso de las calificaciones, al ser usadas mas como premio o castigo que en reconocimiento de los logros alcanzados. Es así como los alumnos consideran que los instrumentos usados no permiten que lo visto en clase trascienda solo son un refuerzo del aprendizaje. Piensan que los objetivos se cumplieron con el desarrollo del temario en clase y que la evaluación sobra. Algunos proponen evaluaciones donde puedan expresar abiertamente sus ideas, libres de las expectativas impuestas por sus evaluadores y los métodos impuestos por los mismos.

Dejar a un lado los resultados de la evaluación olvidando su uso diagnostico y formativo, incide de forma notoria el proceso educativo, pues la evaluación debe involucrar a la comparación de la realidad evaluada, con criterios y evidencias externas, como instrumentos del profesor para demostrar el dominio de la materia de parte del estudiante. Las múltiples actividades del docente limitan su tiempo para elaborar instrumentos acordes con una lista de criterios que en la mayoría de los casos, quedan en sus cabezas y con la evaluación se van modificando. Los docentes y estudiantes deben consensuar las reglas de juego para evitar que se conviertan en un factor desmotivante del proceso de aprendizaje. Qué positivo sería entregar al iniciar la asignatura, una propuesta de evaluación escrita a los estudiantes para ser revisada y ajustada conjuntamente.

Luego de este panorama, debemos reflexionar acerca de cómo dinamizar el proceso educativo. Es claro que la responsabilidad del proceso es del docente y en consecuencia, le corresponde asumir la mayoría de la carga de las iniciativas dinamizadoras con una condición indudable como es la concertación con los estudiantes sin perder su papel de mediador. El profesor debe conocer las condiciones de entrada, pre saberes, de sus estudiantes y en consecuencia debe suministrar información para que ellos se reconozcan. Realizar seguimiento al

trabajo individual y colaborativo le permite valorar las actitudes y valores y retroalimentarlos. Con base en el diario de clase llevado para registrar las observaciones de cada estudiante otorgar la nota correspondiente.

Actualmente la evaluación enfatiza sobre los logros cognitivos porque facilita la labor del docente. Pero como hemos venido sosteniendo a lo largo del presente escrito, la evaluación debe incluir logros afectivos y axiológicos que exige al profesor reelaborar sus presaberes, dando cabida al análisis, seguimiento y realimentación de resultados que, como se ha insistido en varios párrafos, garanticen optimizar el proceso educativo.

Por otra parte, el modelo pedagógico y el estilo del docente condicionan el objeto y la forma como se realiza la evaluación. Los docentes en forma autónoma deciden como ejecutarla -momentos, instrumentos, procedimientos, indicadores y criterios- y lo que debe ser evaluado, que generalmente corresponde a contenidos cognitivos sobre los actitudinales y procedimentales; primando sobre las competencias y logros relacionados con los contenidos de enseñanza.

Lo que realmente debe evaluarse es lo relevante, significativo y útil para los procesos de enseñanza y aprendizaje, relacionado con los contenidos a aprender y los indicios que informan sobre el nivel alcanzado. Desde la tendencia de la FBC se debe evaluar los logros en función de la competencia a desarrollar sin perder de vista que un logro apunta a desarrollar varias competencias y que una competencia puede ser el alcance parcial de otra de mayor complejidad. Estas precisiones deben prevalecer en el momento de fijar los criterios de evaluación.

En este momento es oportuno retomar la importancia que tiene la evaluación de los aspectos cognitivos, axiológicos y actitudinales en la formación integral de los estudiantes y los retos que imponen a los profesores. Por esta razón a continuación haré un acercamiento a los mismos.

Cuando develamos los resultados de la evaluación y encontramos que la mayoría de los estudiantes no pueden ser promovidos, pensamos que esto es debido a que no han comprendido los contenidos, no analizan, no construyen conceptos ni han asimilado el procedimiento para hacerlo y en consecuencia que el docente no ha enseñado, ha fallado en el proceso de enseñanza y por ende, el estudiante no ha estudiado, no ha aprendido. Estas razones no explican el fracaso, lo que realmente ocurrió fue que la evaluación no se uso para reconocer las dificultades y sus causas, para orientar al estudiante y optimizar el proceso de aprendizaje.

6.2 EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO Y EL AGENTE

La evaluación del aprendizaje se puede categorizar según el agente o el momento en que se realice. A la primera categoría pertenece la Heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación⁴⁷ y a la segunda la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, veamos como los diferentes tipos de evaluación influyen en la formación del estudiante:

La heteroevaluación en la universidad es la valoración que realiza el docente, especialmente en las fechas establecidas en el calendario académico y no cuando sea necesario para el avance del curso, mediante la aplicación de instrumentos de medición y mediante la observación unilateral que no son suficientes para comprender la calidad de los logros alcanzados por los estudiantes. Sin que el estudiante pueda valorarse a sí mismo, ni valorar a los compañeros haciendo más difícil reconocerse y reconocer sus debilidades y fortalezas y con el riesgo de ser enjuiciado inclusive en los momentos críticos contribuyendo a su desmotivación y al rechazo del estudio, del docente y de la institución. También puede ser

⁴⁷ Arbeláez López, Luis. Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Centro para el desarrollo de la educación superior en la UIS. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2010

realizada por los compañeros o por los miembros de un jurado pero, siempre unilateralmente.

La coevaluación a diferencia de la heteroevaluación se da entre pares, estudiante-estudiante (pares iguales) o entre docente estudiante. Es más recomendable la coevaluación entre estudiantes por cuanto se ha establecido que es más fácil que un estudiante aprenda más de otro, porque le es más fácil entenderlo. La coevaluación busca el reconocimiento del otro, fortalece la capacidad de observación y contextualización del otro ayudando a tomar conciencia de la forma como se aprende, los indicadores que ponen en evidencia sus fortalezas y aprendizajes, utilizando estrategias de evaluación que estimulen la colaboración, cooperación, el trabajo en grupo, evitando llegar a la complicitad del otro porque lo importante es establecer el sendero del mejoramiento.

La autoevaluación es realizada por el estudiante y conduce a la autorregulación, implica que los estudiantes sean capaces de juzgar sus propias acciones, se reconozca para realizar actividades de mejora evitando caer en la auto calificación. Es importante que la autoevaluación se realice cuando se tenga claridad acerca de cuáles serán los logros personales y cuando el estudiante esté comprometido en buscar su mejoramiento y desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Tanto en la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación se toma información que nos permite conocer el estado del proceso de aprendizaje. Por esta razón los diferentes actores deben expresar sus juicios, verse a sí mismo y al otro como par dispuesto a ayudar, apoyar, mediar y realizar esfuerzos significativos para lograr mejores resultados. Esto requiere de elevados niveles de compromiso, motivación y responsabilidad. El docente debe además mediar la comprensión de las acciones y propósitos para que exista ese real compromiso.

En relación con los tipos de evaluación según el momento, la evaluación diagnóstica de conocimientos previos y actitudes previas permite al docente conocer los logros y competencias desarrolladas en la vida cotidiana por los aprendices para comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo se puede sacar provecho de estos presaberes para que sean la base de nuevos conocimientos.

La evaluación formativa, que se caracteriza por no tener calificación, sino una apreciación de la calidad del trabajo académico realizado, pues es la que nos permite determinar durante el curso la calidad de los logros obtenidos, para realizar los ajustes y adecuaciones necesarias y llegar al éxito, con la excelencia que demanda la sociedad actual. Así podemos afirmar que, la evaluación formativa, posibilita una doble realimentación. Por un lado, indica al alumno su situación con respecto a las distintas etapas por las que debe pasar para realizar un aprendizaje determinado; y por el otro, indica al profesor cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los mayores logros y dificultades de los que aprenden.

La evaluación sumativa mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc. Con el propósito de tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente, explorar en forma equivalente el aprendizaje de los contenidos incluidos, logrando en los resultados en forma individual el logro alcanzado al finalizar el hecho educativo (curso completo o partes o bloques de conocimientos previamente determinados).

Para obtener la información se utilizan diferentes instrumentos de medición según convenga al logro que se quiera evaluar. Éstos pueden ser pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de todos los objetivos incorporados a la

situación educativa que va a calificarse donde las calificaciones describen el nivel de logro, en relación con el total de objetivos pretendido con el hecho educativo. El conocimiento de esta información es importante para las actividades administrativas y de los alumnos, por cuanto permite a la institución tomar en forma oportuna decisiones relacionadas con el proceso de formación y la adopción de un plan de mejora y a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades ese como aprende, que no requiere de una descripción detallada del por qué de tales calificaciones, ya que sus consecuencias prácticas están bien definidas y hay corrección inmediata dependiendo de la comprensión que se tenga sobre una determinada circunstancia a través de la mediación.

En conclusión, la evaluación debe ser un proceso que permita recoger información e interpretarla para emitir un juicio de valor en el momento oportuno, de tal forma que se pueda utilizar para conocer las debilidades y fortalezas del proceso de aprendizaje y diseñar el empleo de estrategias adecuadas para impulsarlo en el momento adecuado y en forma oportuna.

La evaluación como proceso consta de tres fases la *medición* -recolección de información y asignación de valores-, la *comprensión* -análisis de la información recolectada- y la *valoración* -emisión de un juicio de valor- que en últimas aportan al seguimiento y realimentación de los resultados para que todos alcancen los logros de manera significativa.

Es común confundir, asimilar la medición con la evaluación. Mientras la medición educativa es una parte del proceso que intenta obtener información y que se puede usar para lograr una representación expresada en número del grado en que un rasgo o capacidad es poseída por el aprendizaje logrado o la competencia desarrollada, por lo que es válido concluir que la evaluación es una consecuencia de la medición ya que esta utiliza los juicios originados en la medición para analizarlos y realizar la toma de decisiones.

La medición es en mi concepto la etapa fundamental del proceso de evaluación, porque en ella se obtiene a través de diversos instrumentos la información sobre el avance de los estudiantes en el aprendizaje que se requiere transformar previo análisis con la toma de las decisiones que impulsaran el proceso educativo. Por esta razón los criterios de evaluación, los instrumentos que se seleccionen, el momento en que se aplican y lo que se pretende medir al aplicarlo por parte del profesor son igualmente importantes para evitar desviaciones al momento de traducir en valores numéricos de los rasgos adquiridos o desarrollados por el estudiante.

En la etapa de comprensión, el docente analiza, reflexiona sobre los resultados obtenidos al aplicar los diferentes instrumentos en la etapa de medición. Situación que corresponde con el momento en que se apliquen pues de lo contrario se perderá la intencionalidad de reflexionar sobre los resultados, de interpretarlos, extrapolar y hablar de los resultados, mediación en el aula -con cada estudiante, a través de pares o terceros, sin promover la auto calificación- antes de emitir un juicio.

Este análisis es más fácil y categórico en la medida en que el docente haya elaborado en forma previa los criterios de la evaluación. Porque en esta etapa se vuelve subjetiva la evaluación al pensar en la forma como ve a cada estudiante, como aprende, estudiar los errores, pensar en las causas y construir los argumentos necesarios para emitir su juicio de valor. Proceso nada fácil, que en la medida en que el docente haya aplicado los instrumentos de evaluación apropiados mas la observación y el dialogo permitirán realimentar y optimizar el proceso educativo.

En la etapa de valoración los resultados obtenidos representados en manifestaciones numéricas se transforman en juicios cualitativos logrando la

contextualización de la información. El juicio emitido debe permitir al estudiante conocer cuánto sabe, que sabe, como lo sabe y gracias a que sabe lo que sabe.

Luego de analizar las etapas de la evaluación introduzcamos un concepto que concordante con estas. “La evaluación es un proceso continuo de reunión y comprensión de información para valorar las decisiones tomadas en el diseño de un sistema de aprendizaje”. Arbeláez R (2010. p141).

Calificar no es evaluar, es una consecuencia del proceso de evaluación por lo que la hace parte de él. La evaluación es cualitativa y subjetiva mientras la calificación es cuantitativa. La evaluación es función del profesor.

Las estrategias y los requisitos de la evaluación no son independientes del desarrollo curricular, son influenciadas por el cómo y que aprenden los estudiantes, no han cambiado solo que se han ajustado al momento y el uso. Para elegir una estrategia adecuada se debe tener en cuenta la unidad de diseño curricular, las competencias y los logros, el tiempo, el interés, la actitud, el compromiso y la responsabilidad del profesor y de los estudiantes.

Existen dos modalidades de estrategias de evaluación la primera cuando hace parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la segunda cuando es además una estrategia de enseñanza y aprendizaje.

En la primera, al inicio en la evaluación diagnóstica proporciona información que permite hacer una puesta en común sobre las estrategias. Durante el proceso, en la etapa formativa realimenta y dinamiza la puesta en marcha de las estrategias y al final la evaluación sumativa permite consolidar la información sobre los logros y valorar la validez de las estrategias.

Finalmente, podemos asegurar, con base en todo lo acá expuesto, que la evaluación es un elemento básico en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues se convierte en un catalizador y termómetro para los docentes y estudiantes, por lo tanto, y como ocurre en el mismo proceso de enseñar aprender, cada uno de ellos juega un rol relevante desde su posición. El docente tiene la responsabilidad de elegir y planear los métodos indicados de evaluación, mientras el estudiante de exigir que se le evalúen logros en pos de las competencias. Para ello, se necesita que las partes tengan conciencia que la evaluación meramente cognitiva y cuantitativa no alcanza a abarcar todas las áreas que se involucran en el proceso; por lo tanto estos actores, incluyendo las instituciones universitarias, deben abandonar el tradicional y cómodo método de evaluación que solo busca promover, a través de una nota numérica fría y plana, a los estudiantes para llenar los cupos de los siguientes niveles de sus programas académicos, en cambio deben asumir una actitud activa, participativa y asertiva para lograr una formación completa para los estudiantes y así, un éxito para todos los involucrados en dicha labor.

7. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y SU IMPORTANCIA EN EL PAPEL DEL DOCENTE

Estamos de acuerdo en que la función profesional básica del maestro es la docencia, pero creemos que su realización reviste una enorme dificultad si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de la propia práctica docente, es decir, si el conocimiento del maestro no se apoya en su propia investigación. El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula (Stenhouse, 1985).

En este modelo, las tareas docente e investigadora no se separan; no existe división de trabajo entre el que lo ejerce y el que lo investiga. Ambas son interdependientes; se establece una relación dialéctica entre la práctica y la teoría.

7.1 UN CASO DESDE EL BACHILLERATO

En este marco, nos permitimos mencionar una experiencia de investigación en el aula, sobre las dificultades que presentan los estudiantes en el área de ciencias sociales en una institución pública de básica secundaria. Lo que se expondrá sobre esta, serán algunas de las conclusiones a las que se llegó, pues nos parece importante para ver la importancia de la investigación en el aula dentro de la labor docente.

Los estudiantes de onceavo grado, a punto de terminar su formación secundaria, entran en un proceso de auto reflexión y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje aprovechando los espacios de discusión que generan algunos profesores, donde los estudiantes se abren en comentarios que justifican su

rendimiento académico bueno, regular o deficiente, a través de diferentes puntos de vista que van desde las actitudes individuales frente al proceso de aprendizaje, el desempeño docente, el cumplimiento de tareas, pasando por el tiempo dedicado para atender las labores complementarias, el sistema de promoción automática, la defensa de la libre expresión y desarrollo de la personalidad hasta la influencia de sus padres, es decir, todo lo que de una u otra forma afectan su rendimiento académico y el cumplimiento de las reglas establecidas en los manuales de convivencia.

Los estudiantes adicionalmente se encuentran sometidos a la tensión que implica un cambio inmediato en sus planes de vida a partir de escoger entre estudiar una carrera técnica, tecnológica o universitaria en una institución pública o privada, en el mejor de los casos, o a manejar la frustración que representa el estar obligados a buscar un empleo que contribuya a mejorar la situación económica propia y la de su familia a pesar, en muchos casos, de tener el deseo y las capacidades para continuar con sus estudios superiores pero no contar con las condiciones financieras que se lo permita.

Todo este torbellino de reflexiones y sensaciones están se relacionan directamente con las dificultades originadas en su entorno socio cultural, institucional y académico que vinculan, además de sí mismos, los diferentes actores dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, existen rasgos particulares de personalidad de los estudiantes y la influencia del orden social predominante en su entorno y en la comunidad en general, influyen en el desempeño académico de los estudiantes en nuestro país, pues en toda época y sociedad aparecen valores y antivalores que predominan e influyen a sus miembros. Se hace mención sobre esto para tener en cuenta que actualmente existen fuertes hábitos y pensamientos colectivos implícitos en nuestra sociedad que marcan tendencia y comportamientos en adolescentes y

jóvenes de nuestro país. La “ley” del mínimo esfuerzo, los resultados rápidos, el dinero fácil, entre otros, combinados con la permisividad frente a estos comportamientos por parte de los actores de la sociedad, termina siendo una aprobación tácita de los mismos.

Lo anterior se refleja en palabras doctor Estanislao Zuleta⁴⁸ cuando dice *“Aquí mismo, en los proyectos de la existencia cotidiana, más acá del reino de las mentiras eternas, introducimos también el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas. Puede decirse que nuestro problema no consiste solamente ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal. En lugar de desear una: relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo; sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida; filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente si han existido.*

Adán y sobre todo Eva, tienen el merito original de habernos liberado del paraíso, nuestro pecado es que anhelamos regresar a él”

⁴⁸ Zuleta, Estanislao. Elogio a la dificultad. Conferencia de su Doctorado honoris causa en psicología, universidad del Valle. Cali, Colombia.

Del mismo modo, se halló que la realidad socio económica de nuestra sociedad y especialmente de los estudiantes de las instituciones de enseñanza públicas es delicada y difícil, por lo tanto requiere que la estructura de enseñanza del estado trabaje conjuntamente con la estructura de asistencia social del mismo, pues es comprensible que en la mayoría de situaciones, los docentes y colegios públicos no puedan trascender en brindar apoyo a los estudiantes fuera de las aulas de clase y más allá de su misión inherente de educar. Es así como factores económicos y sociales propios del núcleo familiar y del entorno dentro del cual se desarrolla el estudiante terminan influyendo y afectando su desempeño escolar e impactando negativamente en su escolarización y por lo tanto, en los resultados del sistema público de enseñanza, razón por la cual estamos frente a una problemática que requiere la articulación de diferentes frentes del estado y de la sociedad para encontrar las vías para resolverlas.

7.2 LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN DE ESENCIA COLABORATIVA.

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerrequisitos de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo" (Moser, 1978). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En la investigación - acción no hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además, la investigación – acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios trabajadores.

Características de la Investigación – Acción:

- Contexto situacional: diagnóstico de un problema en un contexto específico, intentando resolverlo. No se pretende que la muestra de sujetos sea representativa.
- Colaborativa: equipos de colaboradores y prácticos suelen trabajar conjuntamente.
- Participativa: miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.
- Auto – evaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.
- Acción – Reflexión: reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución.

- Proceso paso a paso: si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores.
- Proceso interactivo: de forma que vaya provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta.
- Feedback continuo: a partir del cual se introducen modificaciones redefiniciones, etc.
- Molar: no se aísla una variable, sino que se analiza todo el contexto.
- Aplicación inmediata: los hallazgos se aplican de forma inmediata

La interacción social en el aula. Es importante remarcar que en el aula la interacción social se da como una interacción entre tres polos: profesor, estudiante y contenidos. Lo cual sugiere la situación de enseñanza y aprendizaje, como un acto de comunicación entre profesor y estudiante subraya la influencia conjunta de los conflictos cognitivos sobre los procesos de pensamiento de los estudiantes. De esta manera la enseñanza aparece como una relación compleja entre estudiantes y profesores, regida por un conjunto de códigos explícitos e implícitos que conforman el comportamiento de unos y otros.

A esta altura y basándonos hasta lo acá expuesto, cabe mencionar los orígenes, raíces y bases pedagógicas de la investigación en el aula. Es así como vemos que en educación se han definido varios modelos de maestros, cada uno vinculado a una concepción determinada de la enseñanza. Podemos considerar al maestro como transmisor de conocimientos, facilitador, orientador, etc. En función del rol dominante que asuma en la docencia. El movimiento del maestro investigador

surge en la década de los 70 en Inglaterra, suponiendo una nueva concepción del maestro. Se le adjudica un papel activo en la renovación de la enseñanza y no como un mero consumidor o aplicador de conocimientos. Se le concibe como un profesional crítico, de su propia práctica, y en cierta medida, autónomo ejerciendo su profesión como investigador en el aula. En España se introduce el movimiento en los 80 señalando que para la renovación de la calidad de la enseñanza y la reforma curricular debe contarse con el maestro como agente activo. En este movimiento, aunque la principal función del maestro es la docencia, difícilmente se podrá llevar a cabo si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de su práctica docente que se apoye en la investigación, esta investigación debe desarrollarse en su realidad educativa; el aula.

De otra parte, avanzando en la aproximación conceptual alrededor del aprendizaje, no se puede desconectar que este proceso es individual porque se da en un sujeto único e irrepetible, pero también es social porque supone una actividad interpersonal en la que se aprende con y por la mediación de otros, en ese sentido es pertinente hablar entonces del aprendizaje cooperativo/colaborativo.

Para autores como Hiltz y Turouff (1993) el aprendizaje cooperativo se entiende como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como de profesores. El conocimiento es visto como un constructo social y por lo tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

A su vez, Prescott (1993) plantea que el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos

conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje. Se busca que estos ambientes sean ricos en posibilidades y, más que simples organizadores de la información propicien el crecimiento del grupo.

En el aprendizaje cooperativo/colaborativo se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros. Desde el aprendizaje cooperativo/colaborativo cobran sentido las teorías de Piaget y Vigotsky

7.3 LA COMUNICACIÓN, ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

En este momento, teniendo en cuenta todo lo anterior y para introducirnos en otro tema fundamental en el proceso pedagógico, hablamos de la comunicación. En esta vía es oportuno recordar que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente cumple un rol decisivo, crea las condiciones internas y externas adecuadas para el logro de los propósitos definidos previamente⁴⁹.

En nuestro concepto, la comunicación es un elemento fundamental en el aula. Ahora bien, podemos hablar de proceso de enseñanza como proceso de comunicación, con determinados factores que lo caracterizan como una comunicación didáctica. Con el adjetivo “didáctica” vamos a alejarnos de la concepción general de comunicación, para establecer, desde los aportes de Pérez Gómez (1985) y Contreras (1994), las principales características de la comunicación didáctica.

⁴⁹ Salazar B. Claudia Patricia y Galindo C Leonor. Proyecto UNAB. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

A primera vista la comunicación se da en un contexto específico, la institución educativa, por eso se dice que es una comunicación institucionalizada.

También se dice la comunicación didáctica es intencional; por una parte, traduce unas “intenciones” manifiestas en el proyecto de la institución, mas específicamente en el currículo como instrumento que articula las “intenciones” de la misma. Por otra, también puede traducir intencionalidades no explícitas que emergen de la institución educativa en su totalidad y las intenciones que subyacen en el hacer de los docentes.

Otra característica de la comunicación didáctica es que es “forzada”, establecida: responde como hemos dicho, a una intencionalidad; por tanto no es del todo espontánea, es casi prevista, preestablecida para buscar los fines que se propone. *“Esta peculiaridad de la comunicación didáctica viene a manifestar el estado de tensión entre imposición y participación voluntaria, motivada, que en mayor o menor grado, estará presente a lo largo de todos los procesos de enseñanza aprendizaje” (Pérez Gómez, 1985:77)*

Además de las características anotadas, se señala el carácter jerárquico de la comunicación. La relación de enseñanza es una relación de desigualdad: el profesor conocedor de enseñanza, se sitúa frente a quienes lo desconocen. Contreras hace referencia a esta relación desigual al comentar que: *“la naturaleza intencional de la comunicación. Hace que unos dominen el objeto y la intención de la comunicación y otros no. La complementariedad no es solo diferencia de roles, sino desequilibrio y jerarquía entre ellos”.*

Una última característica de la comunicación didáctica es que tiene lugar en grupo, se genera dentro de una dinámica grupal, con las implicaciones que pueden tener la diversidad de miembros que lo componen, y que configura un tipo de relación específica, dentro de la ya establecida relación dinámica.

Finalmente, podemos decir, que la investigación en el aula requiere, por si misma, un trabajo colaborativo entre docente, estudiante e institución. Cada uno de ellos aportando desde su posición, el trabajo de recibir, emitir y transmitir la información para encontrar las soluciones a los problemas que se desencadenan dentro del aula, por la misma heterogeneidad de quienes la conforman. Y precisamente desde esa diversidad es donde se construyen las soluciones, pero como sabemos, para encontrarlas siempre se debe identificar claramente las dificultades y la relevancia que éstas tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y de las estrategias a emplear para el logro de los objetivos, que en este sentido, han sido planteados. Surgen entonces conceptos y actitudes primordiales como la comunicación, la evaluación y la colaboración, aportando cada una de ellas las vías que lleven al docente a contribuir efectivamente en su labor formadora de los estudiantes, todas, dentro del trabajo investigativo que al docente le corresponde, pues solo identificando los problemas y deficiencias en su ambiente natural, el aula, podrá encontrar los caminos reales de solución y por esa misma vía, diseñar en conjunto con la institución las estrategias indicadas para alcanzar los objetivos educativos y ejecutar de manera más eficiente y eficaz su función como docente.

8. EL CURRÍCULO FRENTE A LAS TENDENCIAS: EL RETO ES MANTENER SU ESENCIA Y SU VIGENCIA

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, aparecen diversos actores de los que depende su éxito o fracaso. Dichos elementos son principalmente de naturaleza humana (docentes, estudiantes, directivos), logística (infraestructura, presupuesto) y estatales (políticas, leyes, normas, planes), todos ellos influenciados por las realidades sociales, económicas y tecnológicas; es decir, del entorno. Por todo esto, considero básico agregar un concepto de currículo enmarcado dentro de esta realidad, para hilvanar el meollo del presente artículo. Por tanto, el currículum es para nosotros una construcción histórica, social y cultural, que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones; es un modo de organizar las prácticas educativas, modo siempre cambiante y dinámico. Según Stenhouse es una tentativa por comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo que debe permanecer abierto a una discusión crítica y que debe poder ser trasladado efectivamente a la práctica (Contreras, 1994, pág. 180).

8.1 TENDENCIAS

En este orden de ideas y continuando con el marco requerido para el desarrollo de este documento, nos encontramos con las tendencias curriculares; aclarando que esas tendencias no son las únicas a las que se refiere el título del presente escrito, puesto que también se refiere a las sociales y económicas, que de hecho, tal como se expuso anteriormente, terminan influyendo a las corrientes pedagógicas y por supuesto, a las curriculares.

Tendencia academista: Se centra en el valor de los contenidos de estudio necesarios para toda persona que se considere culta y se formaliza en las

asignaturas de los planes de estudio⁵⁰. Tiene auge en todas las instituciones del sistema educativo colombiano y se caracteriza por un trabajo desintegrado entre profesores y estudiantes sin alcanzar interrelación.

Tendencia experiencial: Surge de la preocupación por el estudiante como ser social que tiene determinadas características, psicológicas y de carácter⁵¹. Están estrechamente relacionadas con una tradición muy antigua de la reflexión filosófica sobre educación, pero que entre finales del siglo XIX y comienzos del XX se concentraría en las modernas tendencias teóricas del currículum, asociadas predominantemente a la racionalidad científica⁵²

Tendencia tecnológica: (eficientista). Impone a los docentes un modelo racional de su práctica y hace de la educación la etapa preparatoria para el sistema productivo. La concepción del currículum de Bobbitt es denominada eficientista; para él la educación es un proceso técnico basado en el análisis de las actividades propias de la vida adulta. Pretende, en el plano institucional que las cosas que pasan por la escuela sean planeadas y propuestas por ella con el fin de evitar la casualidad propia de los métodos experienciales (Contreras, 1994)

Tendencia práctica: Es el resultado de las críticas sobre la educación, el currículum y las prácticas que éste genera. Enuncia que el trabajo de los profesores se reduce a un trabajo técnico, su labor sería, en lo fundamental, poner en práctica ideas y objetivos teóricos implantados desde fuera del aula, desde fuera de la escuela, e incluso, desde fuera del sistema educativo, es decir, llevar a la práctica

⁵⁰ Villamizar Luna, Constanza Leonor. CURRÍCULO. Pág. 24. Centro para el desarrollo de la docencia en la UIS. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2010

⁵¹ Villamizar Luna, Constanza Leonor. CURRÍCULO. Pág. 24. Centro para el desarrollo de la docencia en la UIS. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2010

⁵² Autor desconocido. Enfoques o tendencias curriculares. Reflexiones sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar. 2009

las ideas curriculares de los políticos y científicos sin ninguna reflexión (Kemmis, 1993)

8.2 CARACTERÍSTICAS

Lo anterior nos permite establecer Las características más relevantes de las tendencias curriculares actuales⁵³:

- Las tendencias curriculares se han revelado más consistentes en cuanto a estar identificadas con unas grandes categorías y paradigmas de la Educación y la Formación.
- Una historia del currículo es pertinente para apreciar las tendencias clásicas y aquellas que han abierto “campo intelectual” curricular propio desde la contemporaneidad.
- Las tendencias se han renovado y siguen renovándose. ¿Cuál es el alcance y el futuro de estas tendencias en los procesos de formación?

8.3 LOS MODELOS

Podría decirse que a partir de las tendencias curriculares y sus características, surgen sus primos hermanos, hablamos de los modelos de currículo. Para redondear el contexto del artículo, pasamos a describirlos a continuación. Modelos curriculares según los tres paradigmas⁵⁴

⁵³ Mora Mora, Reynaldo. TENDENCIAS CURRICULARES: BALANCE Y PERSPECTIVAS. Grupo de Investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano.

⁵⁴ De PUELLES LOPEZ, Juan Eduardo. Memorias

Modelo tecnológico: Según este modelo, y como ya hemos comentado en las tendencias, se necesita una teoría explícita de elaboración del currículum, que habrá de definir primeramente los problemas que se han de tratar, para luego desarrollar el sistema de conceptos que deben emplearse para determinar la relevancia de los datos obtenidos. Todo ello se llevará a cabo en función de unos objetivos que habrán de perseguir las escuelas, y a tenor de éstos se explicitarán contenidos y medios.

Hilda Taba dice: "*El currículum es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura ... Un currículum es un plan para el aprendizaje*". Concebido como una tarea compleja, el currículum precisa, en su realización, un cierto orden, siguiendo las siete etapas definidas por Tyler (1950):

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección de contenidos
4. Organización de contenidos
5. Selección de actividades de aprendizaje
6. Organización de actividades de aprendizaje
7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

La orientación de una acción educativa, según estos autores, se efectúa a partir de los tres niveles de decisión:

- Nivel político (*finés*)
- Nivel de gestión educativa (*metas*)
- Nivel de resultados (*objetivos*)

Los 'objetivos' solamente podrán lograrse si los sujetos adquieren algunos conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes. Según Taba, hay dos clases de objetivos educacionales: los que describen los resultados generales de la escuela y los más específicos que conciernen a conductas referidas a una unidad, un tema dentro de una materia. Así dice: "*para que los objetivos desempeñen bien sus funciones, se necesita una aproximación sistemática a su formulación y organización. Debe existir una base racional para la concepción de los resultados deseados del aprendizaje y para la agrupación y clasificación de los objetivos*".

Las decisiones sobre métodos y medios se toman, como ya hemos dicho, a partir de lo especificado en los objetivos. Ese proceso consta de los siguientes pasos:

1. *Inventario de los recursos y de las limitaciones* (financieras, administrativas, políticas y sociales) del campo de acción
2. *Estrategia de métodos y medios* (determinar los más idóneos para producir los resultados esperados, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las limitaciones impuestas)
3. *Estudio de las condiciones de inserción* (se consideran factores esenciales: rol del maestro, ponderación de su intervención, etc.)
4. *Determinación de situaciones de aprendizaje*
5. *Especificación concreta de los medios*
6. *Realización y puesta a punto de los medios* (concepción, realización material, experimentación y reajuste)

Modelo simbólico: Dos son los antecedentes directos de este paradigma: Schwab y Walker. La aportación de Schwab (1985) está en la relación dialéctica teoría-práctica, separadas ambas por el paradigma tecnológico, como acabamos de ver. Dicha relación va enfocada hacia la resolución de problemas curriculares y hacia el planteamiento de una plataforma metodológica: el 'enfoque deliberativo' (también conocido por *investigación-acción*). La revisión del currículum habrá de ser realizada por "... *especialistas de disciplinas, conocedores de los alumnos,*

conocedores del medio, profesores y especialistas curriculares". La evaluación sería formativa, autoevaluación. Walker (1985), por su parte, intenta construir un modelo que responda más a *lo que en realidad ocurre* que a lo que debería ocurrir; no se trata de decir cómo hay que planificar, sino *aclarar e iluminar la planificación en situaciones naturales*. Es una propuesta descriptiva y comprensiva, no prescriptiva.

En los años 70, Reid intentará la reconstrucción y redefinición en el campo curricular. Para ello parte de las siguientes cuestiones, ejemplos criticables de lo que hasta aquel entonces se había hecho por parte del paradigma imperante:

- a) El debate curricular se había desarrollado sobre el supuesto de que el sistema escolar y las escuelas son instituciones racionales.
- b) Se había creado y potenciado la competencia entre los alumnos, y para la verificación de su logro se había instrumentado todo un montaje dirigido a la medición de resultados.
- c) La escuela y la comunidad han sido pensadas como un todo uniforme.
- d) Ha existido un nivel bajo de énfasis sobre los datos.
- e) Las cuestiones relativas a los procesos han gozado de menor atención que las referidas a los resultados.

Por todo ello se planteó la orientación 'deliberativa' o simbólica como alternativa o solución a ese desbarajuste, que conjugara equilibradamente la teoría y la práctica dentro del currículum. Así, los *contenidos* han de despertar el interés del alumno. Por ello hay que investigar sobre la manera de transmitirlos. Los *objetivos*, por otra parte, deben formularse como resultado de una consideración acerca de los

propios alumnos, de la vida contemporánea fuera de la escuela, la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje, etc. La *evaluación* ha de ser, como ya dijimos, 'formativa', basada en un diálogo crítico sobre la cuestión a evaluar:

Según Stenhouse, las relaciones profesor-alumno deben cimentarse en las siguientes finalidades pedagógicas:

- Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas
- Enseñar una metodología de investigación para que los alumnos resuelvan por sí mismos sus dudas
- Desarrollar la capacidad de utilizar fuentes para que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis y extraigan sus propias conclusiones
- Establecer discusiones en clase en las que se aprenda a escuchar y a exponer los puntos de vista
- Apoyar discusiones abiertas en las que no sean halladas respuestas definitivas
- Que los alumnos reflexionen respecto a sus propias experiencias
- Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta más en un recurso que en una autoridad.

La investigación curricular dentro del paradigma simbólico está abierta, como hemos apuntado, a todas las dimensiones del currículum. Sus resultados no deben ser vistos como una respuesta definitiva, sino como una mera información. Elliot denominó esta manera de investigar 'investigación en la acción', y explicitó los siguientes rasgos más sobresalientes que la caracterizan:

- Indaga sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los profesores.
- Su objetivo es ampliar la comprensión que tiene el profesor de sus problemas.

- Interpreta lo que está sucediendo desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema.
- Puesto que tiene en cuenta a las personas implicadas, sólo podrá ser validada en un marco de diálogo.
- Al partir de los participantes utiliza el mismo lenguaje que ellos utilizan.
- Puesto que existe el diálogo, debe existir un libre flujo de información entre ellos.

Modelo socio-crítico: Según la 'teoría de la reproducción' y el pensamiento de Gramsci, el maestro es *el representante de la clase dominante dentro del aula*; su papel sería, no tanto conseguir que los individuos asimilen contenidos, sino las normas o valores y visión del mundo de la clase dominante: fomentar posturas acríicas, conductuales, etc. Gramsci, sin embargo, matiza algo la postura: para él existen posibilidades de que el maestro tome una postura crítica frente a la clase dominante y que desde la misma escuela contribuya a la lucha de clases.

Para Gramsci, la idea de 'poder' está basada en el concepto de *hegemonía ideológica*, en virtud de la cual el individuo dominado acepta conscientemente la cultura dominante, que se le presenta como propia. Desde el punto de vista de la teoría de la reproducción, la escuela no sería un instrumento de cambio social, sino de *reproducción de lo establecido* (visión instrumentalista). La alternativa de cambio vendría desde una destrucción de la sociedad y, por tanto, de la escuela. Desde la visión *institucionalista*, por el contrario, el cambio se plantea, no como una destrucción del sistema educativo, sino como una reforma dentro del mismo, devolviendo el poder a los alumnos, a quienes en derecho les corresponde, según ellos.

8.4 ESENCIA Y VIGENCIA JUNTOS Y REVUELTOS

Ahora, después de hablar de currículo y tendencias, entremos en la esencia, definida puramente como: Aquello invariable y permanente que constituye la naturaleza de las cosas. Se trata de una noción que intenta nombrar a lo

característico y más importante de una cosa. La esencia es lo que hace que un ser o un objeto sea lo que es⁵⁵. A partir de esta definición junto a la de currículo, antes citada, podríamos deducir que la esencia del currículo se concentra en dos puntos. Uno la síntesis, es decir, un compendio de contenidos teóricos y académicos que abarcan todas las dimensiones humanas. El otro es el enfoque, es decir, el punto desde y la manera cómo se aborda el mundo, el entorno, la realidad. Los dos son mutuamente dependientes e influyentes, lo que significa que uno afecta en la misma magnitud al otro, en razón de que a medida que se modifica uno, el otro se ve intrínsecamente afectado. Por lo tanto desde ya, se vislumbra como además de juntos, llegan a un punto donde se entremezclan.

Continuando con este lineamiento, pasamos a la vigencia, cuya definición es cualidad de vigente (algo que está en vigor). El término permite nombrar a aquello que resulta actual o que tiene buen presente, es decir, que todavía cumple con sus funciones más allá del paso del tiempo. La vigencia puede referirse a personas, objetos o cuestiones simbólicas.⁵⁶ Esta íntima e insolublemente ligada al tiempo. Si retomamos el concepto de currículo empleado en este texto, identificaremos que dice "...siempre cambiante y dinámico" lo que quiere decir que se mueve y transforma. Para nosotros desde este ángulo, el currículo supedita su vigencia a la adaptación, a su capacidad de incluirse en los cambios, a su actitud frente a ellos y a su rapidez para absorberlos.

Lo previamente expuesto, nos lleva al centro de lo que acá nos atañe por medio de varias preguntas: Si la esencia es invariable y la vigencia requiere transformación, ¿Cómo pueden entremezclarse?, en esa misma dirección pero infiriendo sobre el concepto de currículo podríamos reflexionar sobre el hecho de ser sostenibles en el tiempo por medio de la adaptación sin perder la esencia, es decir, sin variar los pilares. Es precisamente en este momento donde emerge la

⁵⁵ <http://definicion.de/esencia/>

⁵⁶ <http://definicion.de/vigencia/>

pregunta que concentra nuestra reflexión ¿Puede el currículo mantenerse vigente sin sacrificar su esencia? Nosotros pensamos que sí.

SER ESENCIALMENTE VIGENTE

La dicotomía que plantea esa última pregunta, parece en extremo complicada y difícil de discernir, pero como suele ocurrir en todas las áreas, las preguntas más complicadas se despejan con respuestas simples, tal como a grandes problemas, soluciones sencillas. Para la pregunta en cuestión definimos el horizonte en donde se encontrará la respuesta, este es la racionalidad. El concepto de racionalidad se refiere, en términos de Giroux (1990), a dos significados: en primer lugar al conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas; en segundo lugar, se refiere a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida⁵⁷. La racionalidad nos va aclarando el panorama, de ahí que empleemos esa palabra de manera frecuente para caracterizar comportamientos de la vida diaria.

Es así como en nuestra sociedad del conocimiento, de la tecnología y de la información, ninguno de sus integrantes puede quedar al margen de las consecuencias y convulsiones que se generan por el impacto de la constante evolución del hombre como ser social. Es acá donde advertimos cómo la ciencia, la política, la economía, la educación, entre muchos otros aspectos cruciales para la humanidad, se ven en constante afectación y cambio, gracias a el avanzar sostenido de la tecnología y el conocimiento, que abre nuevos horizontes jamás antes vistos y, por consiguiente, cambia el modo de ver el mundo y afrontar el papel que cada individuo representa en su colectivo. Un componente de la

⁵⁷ Consuegra Solano, Enis. El desarrollo curricular y el desafío de transformar las prácticas pedagógicas. Itinerantes. No. 4, pp. 20 - 29. Popayán, Colombia. 2006

educación que tampoco escapa a esta realidad y que está muy atado a la universidad, es el currículo. Sin aplicar la racionalidad, se pretende encontrarle significado y comprensión desde las teorías y documentos formales que lo abordan, sin establecer relación con los momentos de su concreción y desarrollo práctico. Esta falta de articulación conduce a adoptar, en términos de Freire (2002:22), posturas ingenuas, asumiendo una posición falsamente intelectual, pues no se trata de estar frente a la realidad, sino de penetrar en su esencia para trascenderla⁵⁸.

Esto último es frecuentemente practicado en la academia, penetrar hasta lo profundo de la esencia, entenderla solo para adoptar una posición dominante, casi arrogante, desde la cual nos ubicamos por encima de ella, de manera suelta, sin articularla con nuestro entorno y la realidad dentro de la cual nos encontramos y desenvolvemos. Por esta razón se asumen posiciones duras y ortodoxas, por medio de las cuales se embarcan luchas por la defensa de la esencia de las cosas, donde cualquier indicio que pretenda contradecirlas o solo modificarlas, son vistas como traición, herejía o sencillamente imposibles. Un síntoma de los paradigmas.

Sin pretender alejarnos del asunto en cuestión y para una mejor comprensión de la respuesta que acá se esta desarrollando a la pregunta central del articulo, nos permitimos citar una definición de paradigma: *Un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones (escritas o no) que hacen dos cosas: 1) establece o define limites, y 2) indica como comportarse dentro de los limites para tener éxito*⁵⁹. Con base en dicha definición y en lo expuesto hasta el momento sobre la esencia y la vigencia del currículo, podríamos asegurar que los paradigmas son el primer enemigo para el reto de mantener las dos cosas juntas.

⁵⁸ Consuegra Solano, Enis. El desarrollo curricular y el desafío de transformar las prácticas pedagógicas. Itinerantes. No. 4, pp. 20 - 29. Popayán, Colombia. 2006

⁵⁹ Barker, Joel A. Paradigmas, el negocio de descubrir el futuro. Mc Graw Hill. 1995

Como vemos, el reto de mantener su vigencia y esencia es para el currículo un pilar fundamental en el papel que juega dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y lo que, por ende, le corresponde dentro de la sociedad y lo que ésta espera de ella. Finalmente proponemos que el aparentemente complicado reto sea superado por medio de un concepto sencillo pero por ello no menos profundo: la racionalidad. A través de la aplicación de este pensamiento en el diseño, la implementación, la evaluación y la adaptación del currículo, podemos deducir que la respuesta al interrogante ¿Puede el currículo mantenerse vigente sin sacrificar su esencia? Es que el currículo debe ser esencialmente vigente, es decir, que su esencia debe contener los principios que le aseguren su vigencia. Estos son primordialmente baja resistencia al cambio, tolerancia, des aprender y adaptabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

ACODESI. *La formación integral y sus dimensiones. Documento de trabajo.* Bogotá, D.C. 1999.

ACODESI. *La formación integral y sus dimensiones. Documento de trabajo.* Bogotá, D.C. 1999.

AMEZCUA M, Gálvez Toro A. *Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta.* *Rev Esp Salud Pública.* 2002; 76 (5): 423-436.

ARBELÁEZ López, Luis. *Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Centro para el desarrollo de la educación superior en la UIS. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2010*

ARBELÁEZ López, Ruby; Corredor Montagut, Martha Vitalia; Perez Angulo, Martha Ilce. *Concepciones sobre competencias. Centro para el desarrollo de la docencia en la UIS. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2009*

ARNOLD, T. (1920). *Ensayos sobre educación.* Madrid: Calpe.

ARTEFA de Molina, Judith. *Artículo ¿Estamos preparados para evaluar los procesos en la universidad?, universidad pedagógica Nacional de Colombia.*

ASENSI, J. (1991): *"El Diseño Curricular Base de la Educación Primaria". Madrid. ITE-CECE.*

BANCO MUNDIAL (2002), "Globalización, Crecimiento y Pobreza", Bogotá: Alfaomega.

BARKER, Joel A. Paradigmas, el negocio de descubrir el futuro. Mc. Graw Hill. 1995

BELTRÁN, Mora Luis (2004), "El TLC entre las Asimetrías y Competitividad" en Revista Administración Pública; Escuela Superior de Administración Pública ESAP.

BELTRÁN, Mora Luis, (2004) "El Nafta; México una Experiencia para tener en cuenta", revista Administración EAN, Bogotá

BOSHELL Villamarín, María Gaby y Aguas Ospino, Bernardo..Guía de trabajo tutorial, pág. 28, metodología a distancia. Escuela superior de administración pública, ESAP

BROCKBANK, A.; McGill I. Aprendizaje reflexivo en la educación. Ediciones Morata. Madrid. 1999

CAMPOS CAMPOS, Yolanda. Curso – libro: Estrategias didácticas apoyadas en tecnología Yolanda GENAMDF: México, 2000

CARRETERO, M. (1987): "Desarrollo cognitivo y currículum". Madrid. Visor.

Cheybar y kuri, Edith. Docencia universitaria: demandas y retos. Intertexto con Anita Barabtarlo: ¿Hacia dónde va la docencia universitaria?. Revista Reencuentro, Núm. 56, diciembre, 2009, pp. 112-117. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. México

COFFEY A, Atkinson P. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante; 2005.*

COLL, C. (1986): "Los niveles de concreción del diseño curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp.23-30.

COLL, C. (1987): "Psicología y Currículum". Barcelona. Laila.

CONSUEGRA Solano, Enis. *El desarrollo curricular y el desafío de transformar las prácticas pedagógicas. Itinerantes. No. 4, pp. 20 - 29. Popayán, Colombia. 2006*

CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.*

CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.*

CORREDOR Montagut, Martha Vitalia; Pérez Angulo, Martha Ilce y Arbeláez López, Ilse. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2009*

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1986): "El currículum, hacia un nuevo modelo curricular". 139. Barcelana. Laila.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1989): "Reforma y Currículum", n. 168. Barcelona. Laila.

DE LA ISLA, Carlos. *La universidad: conciencia crítica. Revista Estudios, Numero 25, volumen VIII, pag 69 - 76. ITAM, Mexico, 1991*

DEVEREUX, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista. Buenos Aires: Amorrortu Editores, S.A.*

DÍAZ, Á. (2002). *Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos* En: Westbury, I. (Comp.) *¿Hacia dónde va el currículum?* Barcelona: Pomares.

DÍAZ, Á. (2002). *Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos* En: Westbury, I. (Comp.) *¿Hacia dónde va el currículum?* Barcelona: Pomares.

ELLIOT, John, 1985, "Las implicaciones de la investigación en el aula en el desarrollo profesional", en VARIOS, *Seminario de investigación en la acción. Documento policopiado. Universidad de Málaga*, pp. 1-23

Escuela Superior de Administración Pública ESAP, núcleo economía de lo público, competencias asignatura política económica.

ESTEBARANZ, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

FEITO Alonso, Rafael. *Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino*. Universidad Complutense de Madrid. España

FERREIRO R. y CALDERÓN M. *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en Equipo para enseñar y aprender*. México: Editorial Trillas, 2000.

FIELD PA, Morse JM. *Nursing Research. The Application of Qualitative Approaches*. London: Chapman & Hall; 1994.

FORERO Bulla, Clara María. *Investigación en el aula, colección docencia universitaria*. Centro para el desarrollo de la docencia-CEDEDUIS. Universal Industrial de Santander.

FULLAT, O. (1987):"Fundamentación política del currículum". Barcelona. Ceac.

GALINO, Á. (1997). *Formar en un humanismo actual. En Fundación Santillana, Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Madrid: Fundación Santillana, S.A.*

GARCÍA Garrido, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación (2ª ed.). Madrid: Editorial Dykinson, S.L.*

GARCÍA González, Enrique. *Piaget: la formación de la Inteligencia. México. 2da Edición. 2.001*

GARCÍA, M. (1991): "El Diseño Curricular Base en Educación Infantil". Madrid. ITE-CECE.

GIMENO SACRISTAN, J. (1981): "Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum". Madrid. Anaya.

GIMENO SACRISTAN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "La enseñanza. Su teoría y su práctica". Madrid. Akal.

GIMENO, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.*
Gobbi M. *Nursing practice as bricoleur activity .a concept explored. Nurs Inq. 2005;12(2): 117-125.*

GONZÁLEZ G., Ana María. *El Aprendizaje Significativo. (2001:1)*

HAMILTON, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos clase y curriculum. Madrid: Revista iberoamericana de educación.*

HAMMERSLEY M, Atkinson P. *Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós; 2001.*

HERRÁN Gascón, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.

HERRÁN Gascón, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.

HERRÁN Gascón, A. de la (1999). Coordinadas para la Investigación Multidisciplinar. Encuentros Multidisciplinares (3).

HERRÁN Gascón, A. de la (2003). El siglo de la educación: Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Editorial Hergué.

HERRÁN Gascón, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Editorial Dilex.

HUERTA Amezola, J. Jesús; Pérez García, Irma Susana; Castellanos Castellanos, Ana Rosa. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS.

JEAN Piaget. Piaget en el aula. Autores Varios. Cuadernos de Psicología Nro. 163, 1.988.

JOHNSON David y JOHNSON Roger. Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Editorial Aique. 1999

JOHNSON David, JOHNSON Roger y JOHNSON Edythe. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. Argentina: Editorial Aique. 1999.

JOHNSON, H.T. (1970): "Currículum y educación". Buenos Aires. Paidós.

JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA, (1992):"Colección de materiales curriculares para la educación primaria". Cajas verdes. Sevilla.

KEMMIS, S. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1993). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

KRUGMAN Paul (2001)" Economía Internacional", novena edición, McGrawHill, capítulos 15 y 16

LAZARO. A. (1991): "Fundamentos sobre Diseño Curricular: bases para su elaboración". Madrid. ITE-CECE.

MALAGON PLata, Luis Alberto. Universidad y sociedad, pertinencia y educacion superior. Cooperativa editorial magisterio. Bogota, Colombia. 2005

MALAGÓN, L. El currículo dispositivo pedagógico para la Vinculación Universidad - sociedad.

MALDONADO Osorio, Gonzalo. La epistemología genética de Jean Piaget. Universidad la Salle

MILES MB, Huberman AM. Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. London: Sage Publications; 1994.

MINISTERIO DE COMERCIO EXTERIOR DE COLOMBIA, Plan Estratégico exportador 1999-2009, MIN Comercio Colombia, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1992): "Proyecto curricular de Primaria". Cajas Rojas. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1992): "Proyecto Curricular de Infantil". Cajas Rojas. Madrid.

MORA Mora, Reynaldo. TENDENCIAS CURRICULARES: BALANCE Y PERSPECTIVAS. Grupo de Investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano.

MORSE JM (Ed). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante; 2005.

NOVAK, J - GOWIN, B. Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca. Barcelona. 1998

NOVAK, J.D. (1982): "Teoría y práctica de la educación". Madrid. Alianza.

OMC (2007), Estadísticas del comercio internacional, Ginebra.

OROZCO Silva, Luís Enrique. RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL (Elementos para una discusión). Universidad Santo Tomas. Bogotá, Colombia. 2002

PÉREZ Angulo, Martha Ilce. Principios de aprendizaje. Universidad industrial de Santander, centro para el desarrollo de la docencia – CEDEUIS. Bucaramanga, Colombia. 2010

PÉREZ Gómez, Ángel I. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de educación de Cantabria, gobierno de Cantabria, secretaria de educación. España

PIAGET. Aportaciones del padre de la Psicología Genética. 2000-2004.

Pronunciamiento sobre la función de extensión en la universidad pública. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina 2008

REID, W. (2002). El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico En: Westbury, I. (Comp.) ¿Hacia dónde va el currículum? Barcelona: Pomares.

REINA, J., y OTROS, (1992): "Proyecto Curricular de Educación Primaria: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar". Madrid. Escuela Española.

RESTREPO Rendon, Darío Reflexión acerca de la función de la universidad: la investigación. Huellas 9 Uninorte. Barranquilla pp. 23 - 26 Junio 1983.

REVISTA de Educación, 81988). "Teoría del currículum". Madrid. MEC.

RODRÍGUEZ Dieguez, J.L. (1985): "Currículo, acto didáctico y teoría del texto". Madrid. Anaya.

RODRÍGUEZ, R. (1984): "Teoría y práctica del diseño curricular". Bogotá. Univ.

RODRÍK, Dani (2000), "Cómo hacer que la apertura funcione: la nueva economía global y los países en desarrollo", Bogotá Tercer Mundo Editores.

ROMÁN Pérez, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1989): "Diseño curricular y aprendizaje significativo". Madrid, Cincel.

ROMÁN Pérez, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1991): "Currículum y aprendizaje". Madrid. Itaka.

RUBINSTEIN, S. L.; SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M.: *Psicología. Tratados y Manuales Grijalbo. México – Barcelona – Buenos Aires. 1.989.*

SALAZAR B. *Claudia Patricia y Galindo C Leonor. Proyecto UNAB. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.*

SALAZAR P, Edwin. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Un modelo basado en la teoría de Ausubel Curso: "Didáctica de las Ciencias Naturales". 2003*

SALINAS Salazar, Marta Lorena. *La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia*

SANDELOWSI M. *Qualitative analysis: what it is and how to begin. Res Nurs Health. 1995; 18: 371-75.*

SANTOS Guerra, Miguel Ángel. *20 paradojas en la evaluación del alumnado en la universidad española. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2(1), 1999*

SARRAMONA, J. (1987): *"Currículum y educación". Barcelona. Ceac.*

STENHOUSE, L. (1986): *"Investigación y Desarrollo del Currículum". Madrid. Morata.*

STIGLITZ, Joseph (2002), *"El malestar de la globalización"* Tamames, Ramón (2001) *"Estructura Económica Internacional"*, Madrid.

STIGLITZ, Joseph (2006), *Como hacer para que la globalización funciones, Tauros, Madrid*

TABA, H., 1974, Elaboración del currículo, Buenos Aires, Troquel, pp. 25-27

TAMAMES, Ramón (2002) "Génesis y evolución del proyecto de una moneda única en la UE, Madrid

TAYLOR SJ, Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós; 1987.

TENBRINK, Terry D., 1981, Evaluación: guía práctica para profesores, Madrid, Narcea, pg. 17

TUGORES, Ques Juan (2005), "Economía Internacional", McGrawHill Interamericana de España, julio 2005, capítulos No.1 y 2

VILLAMIZAR Luna, Constanza Leonor. CURRÍCULO. Pág. 24. Centro para el desarrollo de la docencia en la UIS. Universidad industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2010

ZABALZA, M.A. (1987): "Diseño y Desarrollo curricular". Madrid. Narcea.

ZALL Kusek, Jody y Rist, Ray c. Diez pasos hacia un sistema de seguimiento y evaluación basado en resultados. Banco mundial. Bogotá, Colombia. 2005

ZULETA, Estanislao. Elogio a la dificultad. Conferencia de su Doctorado honoris causa en psicología, universidad del Valle, Colombia.

PAGINAS WEB

<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/2603a1081ec5586399a027410663d83a/77/1/contenido/evaluacion.pdf>

<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=43690>.

<http://argijokin.blogcindario.com/2007/03/06365-diez-anos-aplicando-el-modelo-entidad-de-convivencia-y-valores-en-la-ikastola-haztegi.html>

http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/huellas/9/Huellas_9_6_ReflexionesAcercadelaFunciondelaUniversidad.pdf

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD6/contenidos/teoricos/modulo-3/m3-1.html>

http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/1_-_No._9.pdf

<http://eumed.net/>

<http://eumed.net/cursecon/textos/>

<http://issuu.com/patohuidobro/docs/nameb68fe4>

<http://structio.sourceforge.net/leg/dec230110202.pdf>

<http://ulisesbabiloniasapereaude.blogspot.com/2009/02/enfoques-o-tendencias-curriculares.html>

<http://virtuami.izt.uam.mx/e->

Portafolio/DocumentosApoyo/estrategiasenzaprendizaje.pdf

<http://www.anif.org/>

<http://www.bancomundial.org/>

<http://www.banrep.gov.co>

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/poli/poli47.htm>

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156329.html>

<http://www.dane.gov.co>

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/critica.php>

<http://www.definicionabc.com/general/aprendizaje.php>

<http://www.dnp.gov.co>

<http://www.eclac.cl/>

<http://www.encolombia.com/medicina/academedicina/x-04univer.htm>

<http://www.esap.edu.co>

<http://www.fedesarrollo.org/>

http://www.iadb.org/exr/espanol/index_espanol.htm

<http://www.jpuelleslopez.com/Memoria2d.htm>

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/elguzmandetarifa/tic%202.0/didactica/Andalucia_educativa_competencias_educativas.pdf

<http://www.minhacienda.gov.co>

<http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml>

<http://www.monografias.com/trabajos68/aproximacion-desarrollo-actitudinal-trabajadores-servicio/aproximacion-desarrollo-actitudinal-trabajadores-servicio2.shtml>

<http://www.pnud.org.co/>

<http://www.presidencia.gov.co>

<http://www.redcientifica.com/doc/doc200206080050.html>

<http://www.un.org/>

<http://www.uned.ac.cr/sep/aulavirtual/facilitadores/elaboracurso/mod1/caractcompetencias.pdf>

<http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/172.pdf>

http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf

http://www.ustabuca.edu.co/inicio/academia/documentosins/documen/Responsabilidad_del_Docente.pdf

<http://www1.elsevier.com/homepage/sae/econworld/menu.htm>