



**CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL
DESARROLLO DEL CURSO DE ÉTICA EN LA
CARRERA DE IDIOMAS**



CARLOS RAUL DIAZ ROBLES

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS -
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2006**

CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL CURSO DE
ÉTICA EN LA CARRERA DE IDIOMAS

CARLOS RAUL DIAZ ROBLES

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas

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

***Directora: Ruby Arbeláez López
Doctora en Pedagogía***

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

2006

RESUMEN

TITULO: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL CURSO DE ÉTICA EN LA CARRERA DE IDIOMAS*

AUTOR: CARLOS RAUL DIAZ ROBLES**

CONCEPTOS CLAVES: Aprendizaje Significativo. Ética. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación integral. Universidad. Currículo. Evaluación. Investigación en el aula.

El proceso educativo implica la intervención de dos actores: el estudiante y el profesor, en el que éste último busca que a través de su mediación aquel llegue al éxito. Para lograrlo, es muy importante la planificación e implementación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que posibiliten un aprendizaje significativo y autónomo.

La Universidad Industrial de Santander, conciente de su misión, se propone responder a las exigencias y demandas sociales desde sus programas académicos procurando formar integralmente a sus estudiantes con autentico sentido de lo ético, con elevada excelencia profesional y con sentido de responsabilidad social.

Es por esto, que en la presente monografía se aborda la ética en el contexto de las políticas universitarias, específicamente en la escuela de idiomas y se busca justificar el sentido de la Universidad, su razón de ser como entidad educativa pública y las relaciones que ella establece. De igual forma, se explican algunas concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones que se establecen entre ellas; también se aborda la formación integral y el currículo como los elementos ejes del proceso formativo. Por último, se exponen las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como herramientas pedagógicas, se profundiza en el aprendizaje colaborativo como estrategia para alcanzar aprendizajes significativos y se reflexiona sobre el papel de la evaluación en el proceso educativo.

* Monografía

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria. Ruby Arbeláez López

SUMMARY

TITLE: TEACHING: CONCEPTIONS AND STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE ETHICS COURSE IN LANGUAGES PROGRAM

AUTHOR: CARLOS RAUL DIAZ ROBLES

KEY WORDS: Significant learning, Ethics, Teaching and learning strategies, Integral Formation, University, Curriculum, Evaluation, Classroom-research.

The educative process involves the intervention of two factors: student and teacher, in which the latter expects the former, achieve success through her/his mediation. To achieve it, it is very important to plan and implement teaching and learning strategies that allow a significant and autonomous learning.

Aware of its mission, Universidad Industrial de Santander intends to respond to the social exigencies and demands through its academic programs, endeavoring to form its students integrally, with an authentic sense of ethics, with a high professional excellence, and with a sense of social responsibility.

For this reason, this monograph approaches the ethics in the context of the university politics, specifically in the UIS Languages School, and intends to justify the sense of the university as a public education institution, and the relations it establishes. In the same way, some conceptions about learning and the relations that they establish are explained; moreover. The integral formation and the curriculum aspects are endeavored as the axis elements of the formative process. Finally, the teaching and learning strategies are presented as pedagogical tools, giving a main focus on the collaborative learning as a strategy to achieve significant learning and analyzing the role of evaluation in the educative process.

* Monografía

**Especialización en Docencia Universitaria

AGRADECIMIENTOS

A Dios todo le debo, Él me dio la vida, una familia, unos hermanos, un hijo, algunos amigos, personas que me quieren, la posibilidad de estudiar, de salir adelante, de servir, de amar, de construir y de soñar y sobre todo, ver realizados mis sueños, éste sueño de la especialización. GRACIAS ABBA.

A mis padres, quienes desde siempre me han apoyado, comprendido y amado y aún hoy, desde la sabiduría de su ancianidad me siguen apoyando y brindando su afecto incondicional.

A Denis Maria, la mujer con quien comparto mi vida, mis sentimientos, y mi afectos, por sus enseñanzas, sus sugerencias, y por su paciencia.

A las profesoras del CEDEDUIS por sus indicaciones y sus enseñanzas, y especialmente a la Dra. Ruby Arbeláez López por su generosa colaboración y sugerencias para mejorar el texto, y a algunos compañeros de la promoción 22 del día sábado porque me ayudaron a crecer en tolerancia ante las ideas contrarias.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. LA ETICA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS	12
1.1 ESENCIA DE LA UNIVERSIDAD.....	13
1.1.1 Esbozo histórico	14
1.1.2 Funciones: docencia, investigación y extensión.....	19
1.1.3 Procesos que mantienen la calidad	32
1.1.4 Fundamentos jurídicos.....	34
1.1.5 Diferencias con otras instituciones de educación superior	35
1.1.6 Dudas para el futuro de la universidad	37
1.2 LAS RELACIONES QUE ESTABLECE LA UNIVERSIDAD.....	39
1.2.1 Relaciones de la Universidad con el conocimiento.....	40
1.2.2 Recontextualización de saberes y tecnologías.....	44
1.2.3 Relaciones de la universidad con el Estado y con el sector productivo	46
1.3 LAS POLITICAS INSTITUCIONALES COMO RESPUESTA AL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD Y SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD Y EL CONOCIMIENTO.....	52
1.4 LOS COMPROMISOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.....	59
2. CONCEPCIONES SOBRE APRENDIZAJE	64
2.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE	64
2.1.1 Recorrido por diversas concepciones de aprendizaje.....	65
2.1.2 Concepciones de aprendizaje por parte de los estudiantes.....	65
2.1.3 Evolución socio histórica del aprendizaje.....	67
2.1.4 Hoy ¿qué es aprender?.....	69
2.1.5 Componentes que incluye el aprendizaje.....	70
2.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE.....	71
2.2.1 Asociación y reestructuración.....	71
2.2.2 Teoría Piagetiana o de la Equilibración	73
2.2.3 Teoría Vigotsquiana o Socio-cultural	74
2.2.4 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.....	75
2.2.5 Síntesis.....	76
2.3 LOS CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE.....	77
2.3.1 Aprendizaje de sucesos y conductas	80
2.3.2 Aprendizaje social	82
2.3.3 Aprendizaje verbal y conceptual.....	83
2.3.4 Aprendizaje de procedimientos	84
2.4 VISION CRÍTICA DEL APRENDIZAJE	86

3. FORMACIÓN INTEGRAL Y CURRÍCULO	90
3.1.1 La Educación y sus propósitos.....	91
3.1.2 La formación integral como propósito de la educación	92
3.1.3 Dimensiones de la formación integral	99
3.1.4 Actualidad de la formación integral.....	105
3.1.5 Pedagogía para la formación integral	107
3.2 PLANEAMIENTO CURRICULAR.....	109
3.2.1 Concepto de currículo.....	109
3.2.2 Elementos del currículo	114
3.2.3 Acciones en torno al currículo	115
3.2.4 El currículo en el contexto normativo nacional	116
3.2.5 Propósitos de hacer currículo.....	120
3.2.6 Tipos de currículo	121
3.2.7 Definición o selección de la tendencia curricular	123
3.3 DISEÑO CURRICULAR	124
3.4. EL DISEÑO EN LA ESCUELA DE IDIOMAS	129
3.5 MODELO DE UNIDAD DIDACTICA	130
4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.....	133
4.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	134
4.1.1 Conceptos básicos.....	134
4.1.2 Clasificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.....	151
4.1.3 Fundamentación de estrategia de enseñanza.....	158
4.1.4 Investigación en el Aula (IA) como estrategia de aprendizaje.....	170
4.1.4.1 Fundamentación teórica.....	170
4.1.4.2 Aplicación.....	173
4.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.....	186
4.2.1 Visión crítica.....	186
4.2.2 El concepto de evaluación	189
4.2.3 Principios de la evaluación	192
4.2.4 Funciones de la evaluación	192
4.2.5 Evaluación por competencias	197
BIBLIOGRAFIA	213

INTRODUCCIÓN

Cuando la UNESCO planteó los cuatro pilares del conocimiento o aprendizajes fundamentales (aprender a conocer (aprender a aprender), aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) que toda persona debía asimilar y dominar, trazó un camino de obligatorio recorrido para todo aquel que se considere maestro y que quiera lograr un aprendizaje verdaderamente significativo en sus estudiantes y que dure para toda la vida; me parece que desde allí se ha de fundamentar todo proceso educativo en cualquier lugar del mundo, para este nuevo siglo XXI.

Ahora bien, en Colombia la Ley General de Educación, describe el proceso educativo como la formación integral de la persona para asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes. Sin embargo, la realidad que a diario se vive en el país demuestra la carencia de estos principios en muchos de sus ciudadanos, con desánimo se observa una patria enmarcada por factores tan nocivos como la corrupción institucionalizada, la violencia generalizada, el egoísmo e individualismo, el no compromiso con las poblaciones menos favorecidas y de mayor vulnerabilidad, entre otras, promovidos, en muchos casos por ciudadanos que logran acceder a niveles de educación superior, a distintas profesiones académicas.

Todo esto, ratifica una vez más, la necesidad de una formación humanística, caracterizada por una formación ética y moral, y concebida como uno de los ejes centrales de la educación superior, de la formación integral universitaria, pues de su implementación y desarrollo dependerá en gran medida la convivencia y el

desarrollo social, pensado en términos de cultura, justicia, solidaridad, creatividad, dialogo, y por ende, paz.

El presente trabajo monográfico titulado “*la práctica docente una estrategia para el aprendizaje significativo en la asignatura de ética de la escuela de idiomas*”, es un intento de formalizar y sistematizar el dialogo pedagógico, la discusión y el debate, pero sobre todo la conciencia critica de los estudiantes de ésta escuela que toman el curso de Ética profesional y que ven en él la oportunidad de reflexionar, discutir y plantear su ser y su quehacer como próximos educadores que desarrollan su autonomía.

Se ha dividido en cuatro capítulos, destacándose en el primero, la ética en el contexto de las políticas universitarias, aquí se profundiza en cuatro aspectos: la esencia de la universidad, las relaciones que ella establece, las políticas institucionales y los compromisos de la propuesta curricular.

En el segundo, se trabajan las concepciones sobre el aprendizaje, subdividiéndose igualmente en cuatro elementos: unas consideraciones generales sobre el aprendizaje, tipos y situaciones del aprendizaje, los contenidos del aprendizaje y por último se realiza una visión critica sobre el aprendizaje.

El tercero, esta dividido en dos grandes bloques, uno es la formación integral, en el que se fundamenta la formación integral universitaria, se explican algunas dimensiones de la persona humana, se justifica la formación integral y finalmente se articula la formación integral con la pedagogía; el segundo tiene que ver con el planeamiento curricular, aquí se construye el concepto de currículo, se enumeran sus elementos, se sustenta jurídicamente el currículo, se argumenta el propósito de hacer currículo y se define una tendencia curricular, entro otros.

El cuarto y último capítulo trata acerca de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y de la evaluación. En la primera parte se argumentan y justifican las estrategias de enseñanza y aprendizaje como herramientas que ayudan tanto a docentes como a estudiantes a lograr aprendizajes significativos y se enfatiza en la Investigación en el aula como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje, puesto que brinda al profesor la posibilidad de reflexionar sobre su práctica docente y le posibilita al estudiante la participación en el proceso, convirtiéndose cada uno en actor y protagonista; por último, se aborda la evaluación como un proceso continuo y permanente que se ha de realizar antes de iniciar un tema, durante el mismo y al final, también se construye el concepto de evaluación y se aborda el tema de la evaluación por competencias.

Para finalizar, cabe señalar, que la discusión, el dialogo, la investigación y practica docentes seguirán aportando ideas y elementos que enriquecerán esta temática y dejan la posibilidad de volver sobre las reflexiones expuestas para rebatirlas, mejorarlas y si es el caso reelaborarlas, pues en últimas, como docentes siempre hemos de estar abiertos al cambio y al mejoramiento continuo.

1. LA ETICA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Es evidente que la educación en general ha venido cambiando en las últimas décadas y de manera particular la educación superior o universitaria no ha sido ajena a esta dinámica, la Universidad Industrial de Santander a través de su última reforma ha intentado responder a los desafíos que surgen de los nuevos referentes históricos en los cuales se sitúa la educación universitaria tanto a nivel regional, nacional como mundial.

Desde esta perspectiva en el presente capítulo se abordara algunas concepciones básicas que conceptualizan acerca de la esencia (sentido) de la Universidad, su composición, finalidad, el desarrollo histórico, su diferencia con otras instituciones de educación superior, sus funciones, sus valores, los rasgos que mantienen la calidad y su futuro, entre otros; de igual forma se aborda los tipo de relación que debe establecer la Universidad y las que realmente establece como el conocimiento y algunas categorías de la sociedad como son el estado, los sectores sociales, el sector productivo; también se abordan las políticas universitarias como respuesta al sentido de la universidad y sus relaciones con la sociedad y el conocimiento, finalmente se hace una reflexión sobre los compromisos de la propuesta curricular y como el diseño curricular de la carrera de ética profesional responde a las funciones de la universidad, al proyecto institucional y a las demandas de la sociedad, la carrera en si, licenciatura en idiomas, y a la practica profesional de esta carrera.

Cabe observar que hoy, más que nunca, se concibe y comprende la formación humanística como una de los ejes centrales de la educación superior, de la formación integral universitaria, de su aporte y compromiso con la convivencia y el desarrollo social, pensado en términos de cultura, justicia, solidaridad, creatividad,

diálogo, y por ende, paz, teniendo muy presente que el fin de la educación superior y su sentido es: Inscribir al hombre en el interior de una cultura, de manera vital práctica y ética, así como el de hacer avanzar el entendimiento humano, preserva y fomenta las culturas y refuerza la sociedad civil y las instituciones democráticas.

1.1 ESENCIA DE LA UNIVERSIDAD

Considero conveniente iniciar esta reflexión definiendo el concepto que nos atañe a todos los que estamos involucrados de una o de otra manera con él, ya como profesores, ya como estudiantes, ya como administrativos, o como es mi caso, como profesor-estudiante. El Diccionario ilustrado Océano de la lengua española define la Universidad derivándola del latín (*Universitas-átis*) f. “Instituto público donde se cursan las facultades y se confieren los grados correspondientes. // Edificio destinado a las cátedras y oficinas de una universidad. // Conjunto de personas que forman una corporación.”¹

Por su parte la Real Academia Española de la Lengua define la Universidad como: “Del (lat. *Universitas-átis*) f. Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.”²

En una definición más pragmática Carbonell, citando a Mondolfo, considera que la universidad es “la institución cultural o escuela de grado superior que comprende o aspira a comprender la totalidad de las ramas del conocimiento humano, la universalidad de las clases de especialización del saber y de las formas de

¹ Diccionario Ilustrado Océano de la lengua española. Barcelona, España. 1995. p. 976

² Diccionario de la Lengua Española. Real Academia de la Lengua. Vigésima Primera Edición. Madrid., 1992. P. 2047.

reparación científica y técnica superior para el ejercicio de las distintas profesiones intelectuales"³.

De esta manera la universidad, constituye un escenario de gran complejidad, que se encuentra en un entramado, donde lo cognitivo, lo pluridimensional, lo simultáneo, lo inmediato y las implicaciones personales, se entrecruzan permitiendo vislumbrar una realidad que debe ser mirada bajo el escenario de las prácticas de enseñanza, que no son otra cosa que aquellas prácticas que giran junto al conocimiento (científico, artístico o técnico-tecnológico) que un docente, alumno, o grupos de alumnos, monitores y otros actores de la comunidad académica superior, organizan con miras a construir y a reconstruir esos contenidos culturales seleccionados de manera arbitraria del universo disciplinar o profesional que se estructuran en torno a la significación y apropiación por parte de quienes aprenden: estudiantes universitarios.

1.1.1 Esbozo histórico

Haciendo una mirada retrospectiva en la historia, encontramos que desde la concepción que poseían de educar los antiguos filósofos griegos, pasando por la Edad Media con la concepción eclesial, por la Modernidad y llegando hasta nuestros días, se alcanza a percibir una evolución socio-histórica del concepto Universidad.

- **En la antigüedad.**

Para los antiguos, significó universalidad, la aprehensión y dominio del todo, en este sentido el filósofo era quien dominaba todas las artes existentes hasta ese momento: medicina, matemáticas, física, astronomía y la misma filosofía entendía como el arte de pensar, de razonar y de vivir armónicamente, de aquí viene la traducción del concepto filosofía como sabiduría de vida, casi en una dimensión

³ CARBONELL J. El futuro de la universidad. En: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/carbonel>. (accedida 11 de noviembre de 2005)

mística, cabe recordar al gran Sócrates, quien en un acto de valentía y de amor por la verdad y las leyes de su “*civitas*” (ciudad) entrega su vida. Así se llega a comprender al filósofo como el sabio, el maestro, el erudito, el sabedor y conocedor de “todo”, pero también como el aprendiz, como el estudiante insatisfecho que todo lo pregunta, todo lo critica y todo lo duda.

- **En el medioevo.**

Recorramos ahora brevemente la Edad Media, tan controvertida en la historia de la humanidad occidental. Si bien es cierto, que para algunos autores la Edad Media no significó avance, ni progreso alguno en la historia de las ideas y del pensamiento científico, para otros sí lo fue y se reconocen los aportes que hicieron las comunidades religiosas y en concreto la Iglesia Católica a la historia de la evolución de las ideas, es así como se resalta la recopilación, traducción y conservación de los escritos de los filósofos y pensadores griegos por parte de las abadías, monasterios y parroquias, los cuales fueron guardados con celo, ya por temor a que se hiciera “mal uso de ellos” o porque simplemente el ambiente de la época era excluyente y no se permitía a la gente del común tener acceso a ellos.

Sea cual fuere la razón, lo cierto es que gracias a estos oficios se logró salvar gran parte de los avances y los logros obtenidos por los antiguos, pudiendo pasar toda esa herencia a la posteridad. De igual manera no se puede olvidar que fue en las abadías, en los monasterios y en las parroquias donde se inician las “*schollas*” (escuelas) lugares de enseñanza y de aprendizaje y que fue hacia el siglo XII donde surgen las universidades entendidas como lugares de discusión, argumentación y proposición en torno a tesis que debían defender los estudiantes o aprendices, lo cual es sustentado por el profesor Carlos Augusto Hernández quien afirma en su ensayo acerca de la Universidad y Excelencia que “desde el punto de vista del trabajo académico, la universidad de finales del Medioevo es heredera de la dinámica de estudio de las escuelas monacales en donde los estudiantes se ocupaban fundamentalmente de la lectura de los textos sagrados y

de su interpretación”⁴. Cabe recordar que las escuelas medievales se organizaron en el “trivium”, donde se enseñaba la gramática, la lógica y la retórica y en el “quadrivium” la aritmética, la geometría, la astronomía y música.

Sin embargo, Hernández refiere que “la lógica y la retórica fueron dando espacio a la dialéctica, a la argumentación racional como herramienta esencial de la academia.”⁵ No se puede olvidar al gran Pedro Abelardo en su reconocimiento como ‘el primer docente universitario’; finalmente “la discusión racional, la capacidad de argumentar, la de saber comunicar el propio punto de vista y atender al del interlocutor se destacó como la segunda nota esencial de la cultura académica de esta época”⁶, resalta Hernández, quien finaliza afirmando que “la estrategia dialéctica de Abelardo, habría de perdurar bajo distintas formas en la universidad del Renacimiento”⁷.

Este tipo de universidad siguió así hasta entrada la modernidad, aunque algunos sostienen que aún hoy, el modelo de universidad tradicional, aún conserva mucho de la Edad Media. Lo anterior lo podemos corroborar cuando Borrero S.J. afirma que “connotados historiadores de la universidad, con lenguaje moderno, coinciden en precisarle a la condensación naciente en el Medioevo, las misiones, las funciones y las notas, que en variadas formas le han mantenido hasta nuestros días sus características institucionales”⁸.

En este mismo contexto el profesor Malagón⁹ citando a Tunnermann al caracterizar las universidades medievales como de carácter elitistas e internacionales, con currículos generales y únicos, el latín como idioma

⁴ HERNÁNDEZ, C. A. “Universidad y Excelencia.” En: HENAO WILLER, M. Educación Superior, Sociedad e Investigación. Bogotá: Servicios gráficos integrales, 2002. p. 41

⁵ Ibid., p. 42

⁶ Ibid., p. 42

⁷ Ibid., p. 42

⁸ EN: <http://www.encolombia.com/medicina/academicina/x-04univer.htm>

⁹ MALAGON, P., L., A., Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. p. 21.

universitario, sistema pedagógico y didáctico único y fueron consideradas como centros de enseñanza y de formación profesional, afirma que “muchas de estas características todavía se conservan.”

- **En la modernidad**

Continuando en la Modernidad, donde la descentración de los conocimientos, los logros de la física, de las matemáticas, de la astronomía entre otras ciencias, y en general del saber generan una gran revolución científica, la cual será la base de la universidad moderna, que llegará hasta nuestros días. Alguien decía que las universidades son hijas de su tiempo, y como los tiempos, a la universidad le ha llegado la época de cambios. La historia nos ayuda a reconocer que tanto “las sociedades como las instituciones experimentan cambios continuos y discontinuos, diferenciados según la región y la cultura, y en el caso de la universidad es muy evidente cuando encontramos por ejemplo, que las universidades del siglo XIX presentan diferencias importantes con las universidades medievales, pero igual presentan semejanzas, de allí que uno podría referir que no hay continuidad o que si la hay”¹⁰.

Lograr una definición de universidad en este contexto socio-histórico de tanta producción y de cambios continuos es un tanto difícil, sin embargo se pueden destacar algunos rasgos característicos que van a definir la universidad en la modernidad: de profesionalizante pasa a tener carácter marcadamente académico e investigativo, orientado por el modelo Humboldt, según Malagón sus características son: la universidad depositaria de la racionalidad dominante de la sociedad, una organización burocrática centralizada y con una dependencia política del estado y de los gobiernos de turno, una organización curricular sustentada en las disciplinas socialmente útiles, con una normatividad definida, tendencia profesionalizante combinada con investigación, débil articulación con los sectores sociales más vulnerables, autonomía académica para programas,

¹⁰ Ibid., p. 25.

carácter elitista en el ingreso, en especial en América Latina, formas pedagógicas centradas en el maestro y tensión entre modelos que integran en su organización lo académico y lo administrativo-financiero¹¹.

Cabe anotar que todas estas características no agotan el concepto de universidad, sino que abren un horizonte amplio para continuar explorándolo y construyéndolo. De esta manera nos encontramos con Orozco Silva quien afirma que “para que una institución sea Universidad debe permitir que quien pasa por ella pueda ser capaz de hacer otra cosa con lo que aprende, es decir debe desarrollar el arte de utilizar los saberes”¹²; afirma también que en la Universidad se forma el intelecto, se desarrolla la capacidad de estudiar, de aprender la verdad y es el lugar donde se enseña a usar científicamente el intelecto¹³. La universidad según este autor es el lugar donde la persona se hace más persona, crece como profesional y adquiere conocimientos, los revalida y es capaz de aplicarlos para la transformación de su entorno.

Y agrega este mismo autor que la institución universitaria solo “es concebible en su idea sino como lugar donde se empujan las fronteras del conocimiento en todos los órdenes, como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad sin restricciones. Como comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto a través de la ciencia y mediante la docencia calificada.”¹⁴

Es oportuno aclarar que la universidad no solo forma intelectualmente, también debe tener presente, como lo afirma el Proyecto Institucional de la UIS las otras dimensiones que componen al ser humano, para la formación integral y no se

¹¹ Ibid., p. 31

¹² OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La Universidad a la deriva?. Bogotá Tercer Mundo y Ediciones Uniandes. 1988. p.28

¹³ Ibid., p. 28

¹⁴ Ibid., p. 28

quede sesgada. Deben por tanto, tenerse también presentes, las dimensiones: física, corporal, espiritual, socio-política, estética, ética, comunicativa, entre otras, las cuales mas adelante abordaremos.

Alejándome un poco de las referencias puramente bibliográficas considero necesario acudir ahora a la argumentación jurídica existente en la actualidad para conocer la normatividad vigente al respecto en nuestro país.

1.1.2 Funciones: docencia, investigación y extensión.

En 1998 la UNESCO presenta un informe acerca de algunos aspectos relevantes que constituyen los instrumentos a través de los cuales la comunidad internacional posibilita la realización de algunas reformas en el contexto de la Educación Superior. Estas iniciativas se fundamentan en el principio establecido en el artículo 26.1¹⁵ de la Declaración de los derechos humanos, en la cual se parte de la premisa que la educación Superior debe ser accesible a todos en igualdad de oportunidades y condiciones y en función del merito de cada uno.

La perspectiva de la UNESCO en torno a la educación superior en las próximas décadas, es sin duda, el hecho de asumir su papel en torno a una educación científica, pertinente y humanista, acorde con las necesidades de cada sociedad y país. Con base en estas consideraciones algunos analistas y estudiosos de estas problemáticas de la educación superior han considerado que las nuevas misiones que deben orientar la educación superior en el presente decenio se pueden clasificar en dos grupos:

El primero de carácter formativo y de producción de conocimientos a través del cual se pretende la formación de profesionales que participen activamente en la

¹⁵ HENAO WILLCHES, M., Op. cit p, 355.

sociedad; promoviendo, generando y difundiendo conocimiento a través de la **investigación**, la comprensión, la preservación de las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas: la contribución, preservación y consolidación de los valores de la sociedad y el mejoramiento de la calidad educativa de todos los niveles.

El segundo grupo, referido a la capacidad de autonomía responsable y prospectiva de las instituciones de educación superior con lo que se pretende desarrollar la formación ética, la capacidad de autonomía responsable y prospectiva, involucrando para ello a todas las instancias y todos sus miembros con el único fin de preservar y desarrollar sus funciones fundamentales; crear un clima de total autonomía y plena responsabilidad que motive espacios de discusión argumentada acerca de los problemas éticos, culturales y sociales que orienten a la sociedad a resolverlos, reforzar las funciones críticas y progresistas mediante el análisis de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, utilizando la capacidad intelectual; contribuir a la solución de problemas que afectan el bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Resulta interesante además la apreciación que sobre este tema se plantea en “¿La Universidad a la deriva?”¹⁶, en el cual se expresan que “pensar en la Universidad es pensar al hombre y pensarlo a él es pensar la vida y ésta no puede concebirse sino como proyecto, como urgencia “de ser”, impulso, tendencia, búsqueda”. Se perfila la universidad como un eje importante difusor de conocimiento a quien lo necesita. Se dice que cada institución de nivel superior está animada por un “proyecto pedagógico” para formar en la vida a quienes pasan por ella. Saber para vivir.

De esta manera surge a nuestros ojos el fin de la educación superior y su sentido: Inscribir al hombre en el interior de una cultura, de manera vital práctica y ética.

¹⁶ OROZCO P. Op. cit. pp. 21-40

Es desde allí de donde se desprenden tres tareas básicas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. Abordemos cada uno en detalle:

a) La docencia: Formación de la persona: constituye el elemento primordial de la Pedagogía universitaria, en la cual subyace un tipo particular de educación, que Jaspers¹⁷ clasifica de la siguiente manera:

- *Educación escolástica: En la cual el estudiante permanece pasivo frente al saber y en el proceso de aprendizaje. Para él aprender es aprender resultados acabados, definidos, incuestionables e incuestionados. Aquí prevalece la jerarquización del saber en si mismo.*
- *La educación por un maestro: lo esencial es la personalidad del maestro.*
- *Aprendizaje socrático (mayéutica): No hay enseñanza fija. Se ayuda al estudiante a dar a luz sus propias capacidades.*

Es evidente que en cada una de estas apreciaciones el objeto de educación se hace diferente para cada caso y se concibe la formación como un estado adquirido. La formación se comprende como una formación científica, es decir, orientada por la cientificidad y por el contenido de las ciencias. A estas consideraciones agregamos lo que señalaba Fichte: “Educación en eticidad, formación del espíritu y formación moral; en una sola expresión la formación integral.”

Ahora bien, en este punto convergen muchos autores al señalar las cualidades que debe contener la docencia en la universidad. Se toma como punto de referencia el amor y la motivación a la ciencia a través de la concientización de sus leyes fundamentales en cada acto de pensamiento, de allí que la docencia y la

¹⁷ JASPERS, Op. Cit., p. 433; Fichte Y otros, Op. Cit., pp. 30 y ss (esta es la referencia que da L. E. Orozco, autor). En OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La Universidad a la deriva?. Bogotá. Tercer Mundo y Ediciones Uniandes, 1998 p.40.

investigación fluyan en un caudal simétrico de exploración, desarrollo y práctica del conocimiento.

A este respecto, según Orozco, Shelling y Schleiermacher¹⁸ hacen especial énfasis en algunos aspectos:

- a. *Dar importancia a lo orgánico de los saberes.*
- b. *Posibilitar visiones sinópticas generales.*
- c. *Hacer exposiciones sistemáticas.*
- d. *Formar a los estudiantes con un espíritu especulativo.*
- e. *Evitar que la docencia se asfixie bajo una masa de cosas secundarias.*

En este contexto se habla también de la cátedra como forma casi exclusiva de transmisión del saber en la universidad y que se concretiza mediante lecciones, ejercicios y discusiones en los cuales la comunicación forma un elemento articulador fundamental que permite la confrontación y la discusión que lleven a criterios unificantes en el marco disciplinar objeto de estudio y cuyo fin último es la formación integral de los futuros profesionales.

Con todo lo anterior, podemos atrevernos a expresar la visión o percepción que surge desde nuestra orilla sobre esta primera función o tarea de la universidad y contextualizarla en pleno siglo XXI y específicamente en la Universidad Industrial de Santander. Estamos de acuerdo con numerosos autores que la función docente acentúa su tarea en la formación de personas altamente calificadas para desempeñarse profesionalmente y con alta calidad en su vida laboral, social y familiar, y este último ámbito, pues considero que el fin último del hombre es ser feliz y un elemento fundamental que contribuye a este propósito es su estabilidad afectiva, algunas ciencias humanas afirman hoy que una persona estable emocionalmente, es casi seguro que tendrá éxito y contribuirá al desarrollo de su

¹⁸ Ibid., p.47

sociedad. Este profesional será capaz de responder a la diversidad de retos, problemáticas, tareas y dificultades que le presenta su entorno inmediato de manera creativa y eficiente.

Cabe añadir también, que la función docente en la universidad no se limita a lo antes mencionado sino que también ha de despertar, incentivar y promover la ciencia en los futuros profesionales, su sentido investigativo, su sentido crítico, y su capacidad de resolver problemas; así mismo debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender, esto es, que sepa dar razón y razones de todo lo que aprende, de todo lo que reelabora, de sus avances en el conocimiento, en fin, poniendo en práctica los aspectos referidos por los pensadores alemanes arriba citados Shelling y Schleiermacher y esto se logra a través de una pedagogía dialógica y dialogante, que motive al estudiante a expresar lo que piensa, lo que siente, lo que anhela, lo que sueña, lo que aspira, en fin que sienta, vea y vivencie que la medición docente no solo es la mera repetición de tratados y de libros, sino que lo impulse a captar problemas, a plantear correctamente interrogantes y al dominio de métodos diferentes de conocer y de pensar.

Es precisamente en este contexto en el que la UIS asume y expresa su tarea académica como institución de educación superior, pues en su Proyecto Institucional se afirma la necesidad de implementar una practica pedagógica basada en el dialogo y la cual es comprendida como la “relación de comunicación en la construcción del saber en la que tanto el profesor como el estudiante, se reconocen como personas, interlocutores válidos, libres y autónomos, dispuestos a aprender a ser, a conocer el conocer y a construir y valorar el saber”¹⁹.

Como se puede apreciar, se exige en la pedagogía-UIS, dialogo permanente entre docente-dicente, pero en un encuentro en el que los dos se reconocen como personas iguales. Formar a los estudiantes como actores sociales, que

¹⁹ Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.51.

reconozcan que no están solos, por tanto que sus acciones y omisiones, sus decisiones y sus indecisiones, sus aciertos y desaciertos necesariamente tienen ingerencia en la sociedad en la cual viven y se desenvuelven; esto implica según el Proyecto, un cambio en los papeles tradicionales del profesor emisor y el estudiante receptor. Por tanto, “el estudiante asume su responsabilidad por el cambio de sus concepciones en el proceso de aprendizaje y el profesor se compromete a dinamizar, facilitar y apoyar este proceso”²⁰.

Ahora bien, docencia e investigación son dos principios irrenunciables de la universidad y que han de desarrollarse paralelamente, pues el profesor es el mismo investigador y el investigador es el mismo profesor. Abordemos entonces esta segunda tarea de la investigación.

b) La investigación. Es un espacio de apropiación y construcción de conocimientos significativos. El profesor Orozco afirma que “la investigación como tarea de la universidad hace referencia no solo a la investigación en su sentido técnico-positivo, sino al trabajo metódico, intelectual en general que se alimenta de la riqueza del espíritu que fluye en la comunidad universitaria, en sus formas de trabajo, en sus maneras de comunicarse, etc.”²¹ Es decir, la investigación como el currículo permea todo el quehacer universitario, pero específicamente el quehacer docente y el de los estudiantes a quienes se les ha de incentivar, motivar e involucrar a la participación en los procesos de investigación, cumpliéndose así con la denominada investigación formativa.

De igual manera, la investigación se observa de manera objetiva en un trabajo infatigable a través del estudio, ampliación del conocimiento, dominio de diferentes métodos expresados a través de ideas que se alimentan de la misma investigación y el trabajo permanente que conduce a la adquisición de una conciencia

²⁰ Ibid., p.50.

²¹ OROZCO P. Op. cit. p. 44.

intelectual claramente observable en los eventos que se ofrecen a nuestra experiencia como objetos de conocimiento, es decir la investigación sólo es válida en la medida que sea llevada a la practica con el producto mismo de ella. También la investigación deberá propiciarse sin favorecer el aislamiento de los proyectos o de los programas; y a su vez, deberá vincularse con la docencia ya que es sustancia misma de ella.

En cuanto a lo que respecta con la UIS, hemos de acudir nuevamente a su Proyecto Institucional, allí después de hacer una descripción teórica sobre esta función en el contexto universitario, se afirma que “la investigación en la universidad debe considerarse como el eje central alrededor del cual la actividad cotidiana realiza los objetivos contenidos en la Misión. Debe estar completamente integrada al proceso docente, en la búsqueda de la formación de personas capaces de transformar la sociedad a la que pertenecen”²².

Este segundo principio presenta la investigación como actividad académica primordial de la cual dependen la calidad de la docencia y la pertinencia social de la Universidad; sus características esenciales se determinan con base en los objetivos específicos de la UIS²³.

Así mismo, se afirma que “como institución pública, la Universidad tiene un ideal de formación y de proyección a la sociedad que realiza mediante las actividades básicas de investigación y de docencia. Aunque esas dos actividades son igualmente esenciales para la Institución, entre ellas se da una relación que supedita la docencia a la investigación puesto que de ésta depende la producción de los conocimientos, que constituyen el objeto del aprendizaje y de la docencia,

²² Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.43

²³ Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.41

por una parte, y la eficacia y pertinencia de las respuestas que la Universidad ofrece a los problemas que la sociedad le plantea, por la otra”²⁴.

Se considera entonces la investigación como una actividad universitaria primordial y fundamental, pues sin ella la Universidad no sería más que una Institución reproductora y trasmisora de conocimientos “sin capacidad de liderazgo en la sociedad y sin vigencia social”²⁵. Ahora bien la investigación debe integrarse como parte constitutiva del proceso de formación integral, pues si se pretende formar profesionales con alto nivel de excelencia se les exigirá que sean competentes para hacer avanzar el conocimiento y transformar la realidad del mundo laboral. Si el profesional se limita únicamente a la técnica de su profesión será muy limitado, fallará en su capacidad imaginativa, y carecerá del análisis y la recursividad que genera el trabajo investigativo.

Por ello es necesario la conciencia de la formación permanente: “En el mundo actual, un profesional confinado a los límites de los pregrados está lejos de responder a las exigencias del mundo laboral y a los desafíos de la vida en comunidad”²⁶.

Así mismo, “la formación para la investigación y el desarrollo de la misma en la universidad, son, por otra parte, las condiciones ineludibles de la respuesta que la universidad debe ofrecer a las exigencias propias de la realidad cultural regional, nacional y mundial”²⁷. Toda realidad plantea problemas nuevos y cambiantes que exigen dedicación y empeño suficientes, pero también requieren de la formación para la investigación y los espacios convenientes para tal fin.

Frente a la nueva sociedad globalizada y en constante transformación y frente al avance científico y tecnológico, se hace “indispensable el concurso de varias

²⁴ Ibid. p.41.

²⁵ Ibid. p.41.

²⁶ Ibid. p.42.

²⁷ Ibid. p.42.

disciplinas, se lleva a cabo por redes de investigadores vinculados a diferentes universidades e institutos de investigación, a laboratorios estatales y a la industria”²⁸.

Ahora bien, en cuanto a la investigación en la UIS se dice que en sus primeros años y por su carácter puramente tecnológico se limitó a la transferencia y nacionalización de tecnología; es hacia la década de los años sesenta, con la aparición de los programas de ciencias básicas y del área de la salud como se inicia formalmente la investigación. En las últimas dos décadas “se ha planteado una explícita voluntad política de crear una cultura de la investigación y se han dado algunos pasos hacia la consolidación de grupos e incluso, corporaciones de investigación”²⁹.

Sin embargo, la investigación en la Universidad Industrial de Santander ha sido una acción solitaria de pocas personas o pequeños grupos. Se reconoce que “la implantación de una cultura investigativa en la UIS no ha pasado del nivel de las buenas intenciones y del discurso”³⁰ Y es cierto, pues no es sino mirar los distintos programas de especialización y maestrías para constatar la carencia de proyectos o currículos que respondan a tantos problemas del entorno, de la región y del país, a lo sumo se empeñan en formar profesionales para responder a situaciones muy particulares, pero con poca o escasa ingerencia en la transformación del entorno inmediato.

Frente a esta panorámica, en el Proyecto Institucional de la UIS se enfatiza **en lo que debería ser la investigación en la universidad**, mas no se concretizan estrategias, medios, modos, maneras como realizarlos, ni presupuestos, siendo este ultimo el mayor obstáculo para la investigación no solo local, sino regional, nacional y porque no decirlo, continentalmente. No esta de más recordar como los gobiernos de turno recortan presupuesto para la educación y la salud pública,

²⁸ Ibid. p.42.

²⁹ Ibid. p.43.

³⁰ Ibid. p.43.

afectando gravemente la supervivencia, el desempeño y el buen servicio que deberían prestar dichas instituciones.

Para finalizar, considero que los propósitos y las metas que se trazan en el PEI de la UIS, continua siendo un ideal por alcanzar, pues como allí mismo se reconoce, la implementación de la investigación como el eje central alrededor del cual la actividad cotidiana realiza los objetivos contenidos en la Misión, está aún por realizar, corresponde entonces, no solo a las directivas y profesores de la universidad, sino sobre todo al gobierno nacional implementar políticas educativas que respondan más a lo que necesitamos los colombianos y no a satisfacer las apetencias del Fondo Monetario Internacional, que en últimas es el que dicta las políticas económicas y consecuentemente de educación para la región y para el país.

Por ultimo, a mi modo de ver la docencia-investigación han de constituir un binomio, en el que la investigación este completamente integrada al proceso docente, en la búsqueda de la formación de personas capaces de transformar la sociedad a la que pertenecen, como lo afirma la UIS en su PEI. Hoy al existir diversos tipos de universidad debido a que se copian modelos extranjeros o simplemente por que se dejan determinar por las dinámicas del mercado neoliberal, nuestra universidad ha de estar muy atenta a no dejarse seducir por la corrientes esnobista, a discernir y tomar lo que más le convenga al país y a la región, evitando con ello ser victima del juego mercantilista que hoy campea la Educación Superior. Las tendencias profesionalizantes no construyen proyectos transformadores a largo plazo, sino acciones parciales e inmedatistas y como tales improvisadores de planes de estudio sin ninguna calidad, ni impacto en la sociedad y en la vida de los estudiantes.

Abordemos ahora, la tercera y ultima tarea que se le atribuye a la Universidad, y a través de la cual la institución educativa procura insertarse con y en su entorno

inmediato, regional, nacional y mundial, con miraras a establecer diálogos y acuerdos que aporten beneficios a todos los integrantes de la sociedad.

c) Y finalmente por **Extensión**, hoy llamada *pertinencia social* de la universidad, significa, según MALAGON PLATA,. L. A., “que la universidad debe estar en condiciones de responder a la sociedad, de dar cuenta de sus acciones y de los productos que genera y esto le permite relacionarse con la sociedad y salir de su aislamiento”³¹; lo cual significa que la cultura académica ha de servir para incrementar la conciencia de la sociedad sobre los distintos problemas que la aquejan y juntos hallar el mayor numero de soluciones posibles. De manera más sencilla la pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno.

En este sentido considero que la Universidad Industrial de Santander, en buena medida, es conciente de la misión social que tiene cuando afirma en su PEI que desde su fundación “se pensó a sí misma como ‘motor del cambio social de la región”, así mismo, se asume esta política de responsabilizarse la universidad por un destino mejor de la sociedad regional como un “compromiso –propio-indeclinable con el desarrollo integral y un mejor bienestar social de la nación colombiana”³²; concibe el currículo como el elemento que ‘se refiere a todas las actividades propias de la vida universitaria’, internas y externas (extensión). En esta medida, la comunidad académica puede hacer del Currículo Universitario un instrumento pedagógico a través de todas las actividades que se realizan en ella, esto es, dando respuesta a las diversas problemáticas que aquejan a los estudiantes, a la comunidad universitaria, a la región, al país y a Latinoamérica.

Ahora bien, dentro de las estrategias generales que propone la UIS para producir la transformación de la universidad la que tiene que ver con la pertinencia es la

³¹ MALAGON, P., L., A., Op.cit. p.192

³² Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.22

que hace referencia al “fortalecimiento de la responsabilidad social de la universidad”, en esta estrategia se plantea “desarrollar una estrategia de asociación multidisciplinaria para investigar y pensar los problemas que dificultan la construcción del estado nacional colombiano; formar la nuevas generaciones de estudiantes como auténticos ciudadanos éticamente orientados en sus acciones, guiados por una comprensión sólida de los principios de las ciencias y las profesiones; incrementar la oferta universitaria de prácticas sociales y empresariales; aumentar la cobertura social de los programas universitarios y desarrollar los proyectos de difusión del pensar y hacer universitarios por medios de amplia recepción”³³.

Con lo anterior vemos que la UIS tiene bien claro lo que significa la pertinencia social, esto es, su función de extensión al entorno inmediato, local, regional, nacional e internacional. De todas maneras, la universidad es pública y como tal está obligada a rendir cuenta a la sociedad de lo que ella hace y produce como bien público, vinculándose de esta manera con el principio de responsabilidad y se sitúa en el marco de “la tradición latinoamericanista de una universidad pública en armonía con las necesidades de la sociedad civil y con las condiciones de su progreso”³⁴.

Finalmente, en el contexto internacional y nacional se vislumbran y se ciernen una serie de interrogantes, de dudas y sobre todo de preocupaciones por el presente y el futuro de la universidad y concretamente de la universidad pública algunos podrían enunciarse así: ¿Cuál es la pertinencia social de la universidad pública en el contexto latinoamericano y el colombiano? ¿Debe seguir desempeñando la función que se le ha asignado por años? ¿Se ha de vincular con el sector productivo o debe mantenerse al margen de este? Si ha de estrechar relaciones y llegar a acuerdos: ¿Qué tipo de acuerdos? ¿Cómo? ¿Bajo que condiciones y

³³ Ibid. pp.22-23

³⁴ Autonomía Académica y pertinencia social de la Universidad Pública, por: Francisco Naishtat., En:<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>. Acezada el 18 de septiembre de 2006.

características? También conviene cuestionarse desde lo político: ¿Qué tan convenientes son dichas alianzas y/o acuerdos? ¿Hacia donde apuntan? ¿A la privatización de la educación y concretamente de la universidad pública? ¿Qué piensa el Estado colombiano cuando invierte más en políticas de seguridad militar que en seguridad social y en educación? ¿Cuál es el mensaje que queda en la sociedad cuando se privilegia la tecnología de guerra que produce muerte y desolación frente a la ciencia y la academia que generan vida y esperanza de un mundo mejor y posible? Y los empresarios: ¿Cuál es su rol? ¿Están dispuestos a invertir en la educación? ¿Bajo qué condiciones? ¿Bajo qué exigencias? ¿Cuáles son sus verdaderos intereses? Y la misma universidad: ¿Cuál es su visión y su postura frente a esta avalancha de cuestionamientos a su función de extensión como institución del sector educativo que da respuestas a diversas problemáticas: ¿Sale del aislamiento buscando convenios con el sector privado? ¿Se le está exigiendo demasiado a la universidad pública? O es que sencillamente ¿La universidad pública se ha quedado corta, por muchas razones, al cambio de época y no ha respondido como debe ser a las exigencias actuales?

Podríamos continuar enunciando más cuestionamientos a la pertinencia de la universidad pública y a la universidad en general, pero este no es el fin de la presente reflexión, sin embargo que cabe advertir que de continuar privilegiándose la ganancia y el lucro sobre la formación de la persona, la ciencia, la investigación y la docencia en las entidades de educación superior, poco a poco se irá desplazando la razón de ser de la universidad y como resultado de esta operación surgirán empresas de educación que satisfagan las necesidades de la empresa y ya no las necesidades y problemas de su entorno y de la sociedad en general. No obstante, es necesario dejar en claro lo que afirmaron los participantes a la VI Conferencia Ministerial de la OMC sobre el AGCS y la Educación, quienes afirmaron que: “La educación no debe ser tratada como una mercancía no debe

estar sujeta a normas comerciales”³⁵, pues “el objetivo de la educación es servir al interés público” ya que ella “hace avanzar el entendimiento humano, preserva y fomenta las culturas y refuerza la sociedad civil y las instituciones democráticas”³⁶.

1.1.3 Procesos que mantienen la calidad

El profesor Orozco Silva cita a Arturo Morales Carrión en una frase que considero digna de plasmar, meditar y reflexionar:

“La universidad, la de cualquier sitio y, con ella, la nuestra, está como el ser humano, frente a una crisis de identidad. [No la van a salvar los encolerizados, o los habilidosos y trepadores que la usen para otros fines. Si se salva, será por los que al dotarla de un ideal de servicio social, le respeten la dignidad de su pensamiento que, al fin y al cabo, ha sido su verdadera esencia, por lo menos, en las sociedades imperfectas de las imperfectas democracias que están muy lejos de haber terminado su misión en la historia].”³⁷

Esta frase es muy significativa en cuanto a la calidad de la educación superior se refiere, pues nuestro autor comienza por admitir la existencia de una *crisis* a este nivel educativo, pero lo esperanzador es que toda crisis trae implícito un cambio, y en esa dimensión se ubica la Universidad de hoy. El profesor Malagón Plata, también es optimista al expresar “que la universidad del presente y del futuro tiene que adaptarse a las nuevas circunstancias y transformaciones no solamente tecnológicas y científicas, sino culturales y cognoscitivas, sociales y políticas”³⁸.

También en la introducción de su ensayo “Universidad y Excelencia” Carlos Augusto Hernández sostiene que al situarse la Universidad en un contexto marcado por la hegemonía del pensamiento económico, inmediatamente surge la

³⁵ Declaración sobre la Enseñanza Superior e investigación: Conferencia Internacional en Australia (Melbourne, 7-9 de diciembre de 2005). En: Educación y Cultura. Bogotá, D. C., Colombia. No. 71, Mayo de 2006., p.63. **Nota:** AGCS, significa: Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios.

³⁶ Ibid., p.63.

³⁷ OROZCO SILVA, L., E., La calidad de la universidad. Más allá de toda ambigüedad, p. 121. En Educación superior, calidad y acreditación, tomo I. Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá. Ediciones Alfaomega Colombia: 2003.

³⁸ MALAGON, P., L., A., Op.cit. pp. 55-59.

necesidad de que ella se justifique y garantice su durabilidad sustentándose en procesos que a su interior han de ser de calidad y que al exterior han de ratificarse con la práctica de sus profesionales.

Según Rul, *la calidad debe ser vista desde la integración de dos perspectivas que son:*

“1- La perspectiva axiológica, referida al potencial humano. Se deriva del concepto griego de “*areté*”, en el sentido de excelencia, perfección, valor. Significa, por tanto, excelencia y altura de miras en el cumplimiento o en el desarrollo de las funciones. Es una orientación modulada por el potencial de la experiencia y la sabiduría y se relaciona con el concepto griego de Sofía, en el sentido de experiencia y perspicacia. Así pues, calidad es la tendencia a la excelencia fundamentada en el potencial de la experiencia y sabiduría de las personas.

2- La perspectiva del mundo de la vida, referida a la calidad de transformar información en acción. Se trata de la capacidad de gestión de una persona o de una organización determinada que transforma las ideas y los recursos en realidades beneficiosas. Se vincula con el termino griego “*tecné*” entendiendo como arte, creación. En este sentido la calidad es la habilidad ingeniosa o artística que sabe incidir en una realidad transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento”. (Cano, 1999, p.66)³⁹

Sin embargo, para Hernández estas perspectivas se quedan cortas al evaluar a la Universidad en unos aspectos importantes, pero no explicitan el carácter complejo de la educación superior.

Por tanto es necesario llegar a unos consensos que permitan tener una visualización de la universidad, de su quehacer y de su proyección futura y como

³⁹ Citado en: HERNANDEZ, Op. cit p., 29

es lógico esos consensos no se logran sin dificultad porque los referentes que permiten el acuerdo no son necesariamente compartidos. En la actualidad, existen tendencias que privilegian los resultados, el éxito, lo medible y lo cuantificable a la orientación de la calidad, que prioriza la funcionalidad del aprendizaje en relación con un orden económico determinado o la pretensión de asegurar un sistema de valores que soporta un orden social dado.

En la auténtica universidad se debate, se cuestiona, se es crítico y se proponen soluciones a problemáticas reales o sociales, la universidad no se puede desentender de su compromiso social, de ser un ente transformador de la realidad puesto que “los problemas sociales no pueden ser asumidos en la universidad como simples contenidos ideológicos”⁴⁰. La calidad debe ser una característica propia del ejercicio de las universidades y está íntimamente relacionada con las tareas o funciones fundamentales que se le reconocen a la Universidad: formación de la persona, docencia, investigación y extensión.

Finalmente, la calidad de una investigación está relacionada con el modo como cumple las funciones estratégicas y resuelve las tensiones entre ellas y dentro de ellas. Una universidad de excelencia deber resolver de manera productiva esas tensiones⁴¹.

La calidad la definió el CNA como “aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es.”

1.1.4 Fundamentos jurídicos

La Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67 consagró que la educación es un derecho de toda persona y un servicio público en el sentido de su función social, por su parte la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994

⁴⁰ Ibid., p.29.

⁴¹ Ibid., p.39

expresa en el artículo 1 que la Educación Superior es regulada por la ley especial, dicha regulación está expresa en la Ley 30 de 1992 la cual en el título primero, capítulo IV, artículo 16⁴² destaca tres tipos de instituciones que adopta la educación superior colombiana y que se ofrecen como servicio público, a saber:

- Las Instituciones Técnicas Profesionales: Son Instituciones Técnicas Profesionales aquellas cuyo énfasis radica en la formación de personas (técnicos) con “habilidades operativas e instrumentales”, sin desconocer la componente humanística, (artículo 17).
- Las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas: propenden por la formación de personas (profesionales o tecnólogos) en ocupaciones y programas académicos de profesiones y disciplinas. Estas instituciones pueden ofrecer el ciclo de especialización, (artículo 18).
- Las Universidades: y las define como “las instituciones que acrediten su desempeño en actividades de: investigación científica o tecnológica, formación académica en profesiones o disciplinas, producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”. La proyección de la Universidad permite la formación de ocupaciones, profesiones o disciplinas, especialización, maestría, doctorados y post-doctorados.

1.1.5 Diferencias con otras instituciones de educación superior

La institución universitaria se diferencia de otras instituciones educativas por las funciones que desempeña y que están relacionadas con la generación de

⁴² Ley 30 de 1992. Bogotá., Editorial Unión Ltda. Bogotá D.C., 2004

conocimiento (investigación), suplir las necesidades de profesionalización (docencia) y de la interpretación y modificación de su contexto social (extensión). Estas funciones deben ser redefinidas por las instituciones de forma flexible teniendo en cuenta nuevos escenarios como la economía basada en el conocimiento, las tecnologías de la información y comunicación, la globalización y la necesidad de aumentar la cobertura.

Según Orozco Silva, L. E, “La educación Superior hace parte del Sistema Educativo de la Nación y como tal está integrada por la totalidad de instituciones que se ocupan de la capacitación profesional y de la formación humana de los futuros dirigentes de la sociedad civil”⁴³.

Si bien, el profesor Orozco no especifica el gran ramillete de ofertas educativas en educación superior, si se pueden destacar las que brindan programas técnicos, las Instituciones Universitarias y las Universidades propiamente dichas, y estas últimas como el lugar donde se enseña a usar científicamente el intelecto de donde se desprende con el mismo Orozco que “una institución universitaria no es concebida en su *idea* sino como lugar en donde se empujan las fronteras del conocimiento en todos los ordenes, como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad sin restricciones. Como comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto a través de la ciencia y mediante la docencia calificada”⁴⁴.

Además, cabe advertir con el profesor Carlos Augusto Hernández que “puede ser conveniente que existan instituciones de formación profesional orientadas a satisfacer múltiples necesidades, pero no necesariamente comprometidas con el ideal de universidad que añade a las exigencias de la formación profesional las de una investigación en sentido estricto que responda al proyecto de construir

⁴³ OROZCO SILVA y otros. Op.cit. p.19.

⁴⁴ Ibid. p.28.

conocimientos significativos y a la voluntad de construir una conciencia social elaborada”⁴⁵.

Para el profesor Malagón⁴⁶ la diferenciación entre Educación Superior y Universidad, es una situación que está ligada al mismo origen de las universidades. Esta diferenciación va más allá de los aspectos cuantitativos y se adentra en la misión y propósitos.

Pienso que la verdadera diferencia entre la Universidad y las demás instituciones de educación superior radica en que aquella se relaciona con la ciencia para la formación de investigadores y en la generación de nuevos conocimientos y a esto responden los programas de maestría y doctorado, mientras que éstas pretenden la formación de profesionales y de técnicos formados para utilizar las herramientas o conocimientos adquiridos en el desempeño de oficios o roles existentes en las empresas del entorno inmediato.

1.1.6 Dudas para el futuro de la universidad

Pienso que las dudas o retos que tiene la educación del futuro y concretamente la educación superior son abundantes; cabe recordar que la Universidad no puede ser ajena a las problemáticas de su entorno, a la desigualdad social, a la pobreza y miseria de las personas, a la injusticia, al hambre que padecen, a los problemas de organización, de salud, de la globalización y de la misma educación. Así lo reconoce el Banco Mundial en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, cuando “centra su atención sobre la necesidad de efectuar una transformación profunda en la educación superior para que se constituya en motor eficaz de una cultura de paz, con base en una concepción de desarrollo humano, orientada por principios que conduzcan a poner en práctica la libertad en todas

⁴⁵ HERNANDEZ, Op. cit p., 24

⁴⁶ MALAGON, P., Op. cit p.22.

sus expresiones, la democracia, la justicia y la equidad...”⁴⁷. En palabras de Hernández “La universidad tendría que reconocer las necesidades sociales y reformularlas en su lenguaje específico”⁴⁸.

Es claro que a nivel mundial existen grandes retos para la humanidad y con ella para la educación superior, por ejemplo, la universidad europea se plantea retos como “la crisis del sistema democrático formal; el auge de los nacionalismos regionales; la migración; el envejecimiento de la sociedad; el perfil socio-cultural de los nuevos parados, la importancia de la información; la crisis de valores; los problemáticos éticos de los avances científicos y tecnológicos; las nuevas enfermedades sociales como el SIDA y la (gripe aviar; los contextos de la guerras locales generalizadas y los problemas del medio ambiente.(Ferrer y otros, 1995, p.21)⁴⁹.

En un contexto más regional como es la universidad latinoamericana de hoy, aquellos problemas también son los nuestros, aunque sea necesario añadir algunos más graves como “el hambre, la enfermedad y la violencia”. Y en un contexto mucha más local como el colombiano los grandes retos de nuestras universidades sería para Hernández: “la alimentación y el agro, la salud, el medio ambiente, la distribución de la riqueza, la búsqueda de la paz, la racionalidad, eficacia y legitimidad de los modelos económicos que se implementan en el país, la calidad de la educación en todos los niveles, los desplazamientos de población, el respeto de las identidades culturales, el encuentro entre la culturas, la integración de la regiones, la construcción de la unidad nacional, la apropiación y utilización de tecnologías coherentes con las necesidades y capacidades del país

⁴⁷ Conferencia Mundial sobre Ecuación Superior, Banco Mundial, América Latina y el Caribe. 1998. En HENAO WILLES, Op. cit p.357.

⁴⁸ HERNANDEZ, Op. cit p.86.

⁴⁹ Ibid., p.86

en el desarrollo industrial y la ubicación del país en el contexto internacional, no sólo en lo económico sino en lo político”⁵⁰.

Por estas razones, es que el Estado debe preocuparse por mantener abiertos los espacios universitarios en donde la discusión puede priorizar el interés general, en donde el bien común y la sociedad como un todo son las ideas rectoras en las decisiones y en donde los vínculos entre los distintos espacios pueden establecerse más claramente⁵¹.

Es claro entonces, que la Universidad del presente y del futuro tiene mucho por hacer, que la tarea es gigante y que por tanto se necesitan personas, profesionales y docentes que la integren, capaces de dialogar con los nuevos retos y los nuevos tiempos, llegando así a consensos y acuerdos para que las respuestas que se den a ese entorno tan problemático sean las mejores y las que más convengan a las mayorías.

1.2 LAS RELACIONES QUE ESTABLECE LA UNIVERSIDAD.

La Universidad como actor social de vital importancia para el desarrollo y crecimiento una sociedad, esta inserta en un contexto determinado y ha de responder a las interpelaciones que surgen de dicho contexto de forma pertinente, pues de ello depende su vigencia, su progreso y su valoración por esta misma sociedad, es por esto, que ella estable relaciones con diversos sectores que integran dicha sociedad, pero también se relaciona al interior de si misma con la ciencia, la tecnología y con el conocimiento. En el presente artículo se abordará la relación de la universidad con el conocimiento, recontextualización de saberes y tecnologías, las relaciones de la universidad con el Estado y con el sector

⁵⁰ Ibid., p,87.

⁵¹ Ibid., p,88.

productivo y se realizará un análisis crítico de la conveniencia de estas relaciones para el presente y futuro de la Universidad.

1.2.1 Relaciones de la Universidad con el conocimiento.

El artículo 1° de la ley 30 de 1992 de Educación Superior, vigente en Colombia, define ésta como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral y cuyo objeto es el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. Más adelante, en el capítulo 2, expresa como objetivo el trabajar con *la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones*, y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país; así mismo establece que la educación es un servicio público y, como tal, inherente a la finalidad y funciones sociales del estado; desde allí como lo diría Jacques Delors, “La educación (...) es uno de los principales medios disponibles para promover un desarrollo humano más profundo y armonioso, y para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión, la guerra, etc”⁵².

Bajo estas consideraciones el conocimiento y la investigación en la educación superior son los instrumentos de los que goza la sociedad para que el derecho a la educación sea viable y adquiera su condición de tal. En este sentido cobra gran importancia “el currículo” a aplicar como un mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza y más que un plan de estudios o contenidos programáticos según la disciplina de estudio, es una posibilidad que se debe viabilizar de manera permanente y dinámica en el proceso de enseñanza; ello implica que el currículo no es un fin en sí mismo sino un medio que se redefine permanentemente en la práctica académica superior.

⁵² DELORS. J. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. p.13.

A través del currículo se pretende aportar elementos claros de construcción y apropiación de herramientas de conocimientos que permitan a los futuros profesionales incentivar y desarrollar una actitud investigativa; avanzar en el conocimiento de temáticas organizadas a través de diferentes disciplinas accediendo así a una generación de profesionales que encuentren en los procesos de investigación y reflexión sobre la problemática educativa colombiana oportunidades de fundamentar y fortalecer su formación y desempeño profesional.

De esta manera, el contexto del aula universitaria es un escenario de gran complejidad, que se encuentra en un entramado, donde lo cognitivo, lo pluridimensional, lo simultáneo, lo inmediato y las implicaciones personales, se entrecruzan permitiendo vislumbrar una realidad, que debe ser mirada bajo el escenario de las prácticas de enseñanza, que no son otra cosa que aquellas prácticas que giran junto al conocimiento (científico, artístico o técnico-tecnológico), prácticas que organizan docentes, estudiantes, o grupos de estudiantes, monitores y otros actores de la comunidad académica superior, con miras a construir y a reconstruir contenidos culturales seleccionados intencionalmente (para obtener aprendizajes significativos) del universo disciplinar o profesional que se estructuran en torno a la significación y apropiación por parte de quienes aprenden: estudiantes universitarios.

Es claro que estas prácticas de enseñanza alrededor de las cuales se teje el conocimiento son actividades sistemáticas, hay una voluntariedad, orientada por creencias, y demarcada por intenciones que le dan dirección y sentido a los sujetos involucrados en el proceso. Considerando estas apreciaciones se plantean un momento propicio para configurar comunidades auto-reflexivas (por áreas disciplinares) que reconozcan, construyan o reconstruyan propuestas de enseñanza, acordes con los desarrollos didácticos actuales y las necesidades de formación profesional y disciplinar, tanto en los niveles de pregrado como de posgrado, como formas de evitar la implementación de propuestas de enseñanza,

homogenizadoras y universalistas que no responden a las necesidades de formación en un nivel educativo como el superior sino por el contrario, se adhiera a lo que se denomina la emergente *economía del conocimiento*, la cual postula que una vez que los educandos han adquirido una arquitectura fundamental de conocimiento, el aprendizaje es más valorado cuando se produce justo a tiempo, antes que justo por si acaso.

Ahora bien, la universidad y concretamente la UIS en su Misión afirma que como organización uno de sus propósitos es la generación y adecuación de conocimientos, que una de sus políticas generales es la “cultura de la investigación” y se afirma que “es desde esta perspectiva que podremos contribuir a la construcción de una sociedad con capacidad para generar conocimiento sobre su realidad y su entorno, y para utilizar dicho conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro”⁵³, es decir, la UIS piensa, y se propone adelantar investigaciones científicas, pues este es el modo como ella responde a la sociedad donde desarrollad su acción.

Por otra parte en lo concerniente a la “reforma académica y los principios que la orientan” se hace referencia en su PEI a la investigación como “la actividad universitaria primordial y fundamental, porque la Universidad, sobre todo en América Latina, es casi el lugar exclusivo para la investigación. De ahí la significación cultural, social y política de la Universidad. Cumple un papel insoslayable en la evolución y maduración de la sociedad, hasta el punto de poder medir el nivel de desarrollo social por el de la situación de la investigación en la Universidad”⁵⁴. Esto nos hace pensar que sin investigación la universidad quedaría reducida a una entidad reproductora y transmisora de conocimientos, sin ningún tipo de liderazgo y sin vigencia en lo social.

⁵³ Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.13

⁵⁴ Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.51

Por último, cabe observar que la UIS es conciente de la necesidad de la “formación permanente”, pues se da cuenta de la situación que vive el conocimiento frente a la comunicación y la globalización, los cuales imponen el cambio y la renovación permanente, por eso a la universidad, al profesor y al estudiante, hoy se les exige la formación continua y sin descanso, si quieren mantenerse vigentes. Esto bien lo expresa Valenzuela Gárate, cuando afirma que:

Es inevitable asociar la globalización con la red Internet, ya que ésta ha permitido conectar —a través de una gran red HIPERTEXTUAL DE NODOS Y ENLACES(1)— los distintos nichos de conocimiento en todo el mundo; por lo tanto, al fenómeno de la globalización le subyace la llamada revolución del conocimiento. En este sentido, las universidades, que tienen por misión la docencia, investigación y extensión en función de la creación y transmisión del conocimiento, deben modificar sustancialmente sus estructuras para transformarse en instituciones más flexibles y capaces de mantener un desarrollo armónico y sustentable, comprometidas con la innovación tecnológica permanente, vinculadas en una relación sinérgica con las empresas, con elevados parámetros de calidad y pertinencia en su oferta académica y altamente competitivas a nivel local, nacional e internacional⁵⁵.

El conocimiento esta íntimamente ligado con la función docente ya que el profesor brinda unos conocimientos o saberes básicos para que el estudiante adquiera herramientas del método propio de su ciencia (aprendizaje), que le permitan abordarla con soltura y solvencia, pero también como investigar el docente genera conocimientos y reconstruye conocimientos, por lo cual ha de motivar, incentivar e invitar al estudiante para que se involucre en esta tarea de hacer avanzar la ciencia y el conocimiento. Pero también esta estrechamente ligado a la función de investigación pues el conocimiento es consecuencia de la investigación, es el producto de ella.

No podemos olvidar que la educación superior esta experimentando un cambio ya que la *sociedad de la información* ha permeado los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje y por ende plantea retos tanto a docentes como a estudiantes, pues el cúmulo de información es tan amplio y diversificado que se

⁵⁵ VALENZUELA GÁRATE, Jorge. De la Universidad Tradicional a la Universidad Global I. Jorge En:www.utem.cl/ediciones/uglobal/capitulos. Acezada el 16 de marzo de 2006.

necesitarían siglos para que una persona pudiese dominar un saber; además estamos ubicados en la denominada *sociedad del conocimiento* en la que el recurso económico básico y el principal medio de producción es el conocimiento, que no solo es el instrumento para explicar y comprender la realidad, sino también el motor de desarrollo y factor dinamizador del cambio social.

1.2.2 Recontextualización de saberes y tecnologías.

Si damos un vistazo a lo largo de la historia nos damos cuenta que las nuevas tecnologías (computadores, Internet, uso de fibra óptica, entre otras) y sus usos en la vida humana han sido polarizadas entre la concepción de ser las salvadoras e instauradoras de un mundo nuevo (utopismo tecnológico) y el concepto que vislumbra un catastrofismo humano, es decir, estaríamos ante un mundo a merced de la tecnología, no obstante Koyre⁵⁶ muestra como el paso de la técnica (hechura de artesanos) a la tecnología está representado a través de la historia por el catalejo (herramienta-juguete para ver más cerca los barcos), el cual es “retrabajado” por Galileo adhiriendo a este invento la teoría física sobre la óptica.

Es así como la experimentación es la apertura al conocimiento científico, entra en la técnica y la transforma apoyada por el conocimiento, logrando nuevos artefactos tecnológicos. Es desde esta conceptualización donde se hace necesario una reconstrucción del saber para ser llevado de manera oportuna a los nuevos contextos donde el hombre mismo pone en práctica su saber, pues ya sabemos que el conocimiento adquiere valor sólo en la medida que es útil al hombre para transformar su entorno desde la necesidad existente; es por eso que en estos tiempos la tecnología entre pujante a replantear aspectos de la acción educativa puesto que la ciencia y la tecnología siempre han estado en los procesos

⁵⁶ Citado por MEJÍA J., Marco Raúl. En: Ponencia presentada al seminario de Maestros Gestores. Medellín, 24-27 de agosto de 2005. Este texto recoge apartes de su libro próximo a publicar **Globalizaciones y Educaciones**. Editado por la Cooperativa Editorial del Magisterio, y Ediciones Desde Abajo.

educativos del hombre, como lo afirma Marco Raúl Mejía en su ponencia “Entre el pensamiento único y la nueva crítica” en donde menciona a Thomas Buch haciendo alusión a las distintas fases con la que presenta el avance tecnológico relacionándolo de manera directa “como mediador de códigos sociales, visiones del mundo, intereses, mensajes que se hacen posible a través del proceso educativo mismo”⁵⁷.

La tecnología como resultado del proceso educativo es también una forma objetiva del pensamiento, por lo tanto se convierte en “dispositivo de comunicación, estableciendo un soporte objetivo de transformación que afecta la forma de la conciencia humana”⁵⁸.

Ahora bien, en la universidad de hoy se reconoce que existe una dinámica de ampliación permanente del saber en todos los campos, como ya se había afirmado anteriormente, pero también que en ella se cultivan y se enriquecen sistemáticamente los distintos campos de conocimiento. Para el profesor Hernández, “la universidad es el lugar en donde se adquieren las competencias básicas para el ejercicio profesional y es, al mismo tiempo, el lugar en donde efectivamente se realiza, como acción específica, la investigación”⁵⁹; recordemos que es a través de la investigación como la universidad reconstruye el saber y crea nuevo conocimiento. De esta manera, quienes están en la universidad – profesores y estudiantes- comparten la actitud hacia el conocimiento, la cual convierte el deseo “natural” de saber en voluntad de saber.

Esta idea es desarrolla por Hernández, quien recuerda que el deseo de saber es connatural al hombre, lo que exige dedicación y disciplina, pero no es suficiente con poseer el deseo sino que es necesario transformarlo en *voluntad de saber*, la cual ha recorrido la historia occidental desde los griegos hasta el presente; la

⁵⁷ Ibid. MEJÍA J., Marco Raúl. Ponencia

⁵⁸ Ibid. MEJÍA J., Marco Raúl. Ponencia

⁵⁹ HERNANDEZ, Op. cit p.49.

conjugación entre el deseo de saber y la voluntad de saber son los que han permitido “adelantar sin reticencias el trabajo sistemático, arduo y repetido en los espacios en los cuales es necesario apropiarse lenguajes difíciles y recorrer caminos relativamente áridos para gozar, en ocasiones sólo al final, el placer de saber”⁶⁰.

Sin embargo no se puede olvidar que la ciencia moderna tiene una vocación de infinito, esto es, que el conocimiento se percibe como potencialmente ilimitado, en continuo cambio y permanente evolución, lo cual significa que “la actitud de apertura y de compromiso con el conocimiento es, tal vez, un criterio que recorre la escuela desde sus oscuros orígenes hasta nuestros días, pero permite pensar lo específico de la universidad como una empresa de indagación, de investigación y de construcción permanente de conocimientos”⁶¹.

Queda claro entonces, que asistimos a una época de grandes cambios sociales, científicos y tecnológicos, que nos ponen en alerta permanente y que obligan a la universidad y al mundo de la intelectualidad a establecer un diálogo permanente entre sus concepciones del mundo, la realidad o su entorno y la interpretación que se haga de los diversos problemas que aquejan a la humanidad, pues de las respuestas que surjan determinarán la viabilidad de la vida y dinámica de los saberes como potencialmente ilimitados. Así mismo, hoy en día, es inevitable la formación de estudiantes que puedan y sepan desenvolverse en un entorno saturado por los avances científicos y tecnológicos, para que sean capaces de asumir actitudes responsables y tomar decisiones fundamentadas frente a todos estos avances y sus posibles consecuencias.

1.2.3 Relaciones de la universidad con el Estado y con el sector productivo

En Colombia actualmente, sus habitantes (no ciudadanos) asistimos a una situación de descomposición social y política supremamente compleja, aguda y

⁶⁰ Ibid., p.50.

⁶¹ Ibid., pp.50-51.

crítica. Entre algunos síntomas oímos, vemos o sabemos de la cantidad de niños y menores de edad maltratados física, psicológica y mentalmente, por los padres, familiares, vecinos, conocidos y hasta por los mismos profesores, pero esta triste realidad no para ahí, porque de la sociedad “civil” y no civil –“el Estado”- también son víctimas, cuando no se les protege con legislaciones fuertes que amparen sus derechos y los hagan respetar y cumplir por los adultos, cuando se les obliga a trabajar y no a asistir a la escuela, cuando somos indiferentes ante la amenaza y el golpe del mayor y con nuestro silencio nos convertimos en cómplices, cuando al Estado le importa más ajustarse a las políticas que dicta el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que la calidad de la educación, de la salud, de la vivienda, y del bienestar en general de estos pequeños, en fin, cuando sabiéndolo nos hacemos los desentendidos.

De igual manera asistimos a una descomposición del sistema ético, que en muchas ocasiones rayamos en el cinismo y la barbarie: frecuentemente nos enteramos de los robos al erario público, del tumbé, de la corrupción en los funcionarios del Estado, de la creación de leyes que favorecen al victimario y no a las víctimas (caso de la actual ley de verdad, justicia y reparación), de la mentira, del engaño, del “*vivo vive del bobo*”, de la compra y trasteo de votos, de carreteras llenas de huecos, de casas derruidas y familias sin techo, que el 64% de los colombianos viven en la pobreza y más grave aún en la miseria y la indigencia, del abuso de las empresas de servicios públicos, y del aumento a diario del espiral de violencia social y familiar, del incremento en las tarifas de servicios e impuestos y de las escasas remuneraciones salariales y del desempleo, que según el DANE pasa del 15%..., de tantos y tantas situaciones al límite que de continuar enunciándolas se necesitaría mucho espacio y tiempo para comentarlas, pero que pasivamente continuamos soportando.

Este es el entorno social de absolutamente todas las universidades de nuestro país y ante esto me pregunto: ¿Será que a la universidad, como afirma el profesor

Malagón⁶², le compete solamente como función general: contener el saber superior y preservar la cultura?

En reiteradas ocasiones he pensado y continúo afirmando hoy, que en gran medida los culpables de esta crítica situación no son las personas que cursaron nivel básicos de educación o en el peor de los casos no lo hicieron porque no pudieron, sino los que tuvieron la fortuna de asistir y participar de pregrados e incluso hasta de postgrados, pues ¿quiénes son los que nos han gobernado?, ¿quiénes son los que contratan con el Estado?, ¿quiénes son los empleados públicos?, ¿quiénes en últimas son los que han tenido y tienen las riendas, desafortunadamente, de este país?... ¡No han sido ni son los excluidos del sistema educativo, ni los pobres, ni el 64% de la población que sobrevive en la pobreza! NO...! Son y han sido los que han y hemos tenido la oportunidad de pasar, completar y terminar todo el proceso de formación académica desde la primaria hasta los postgrados. Es decir, gente que “sabe” lo que hace, por qué lo hace y para que lo hace.

Ante todo este desolador y desesperanzado panorama cabe preguntarse y ¿Dónde está la universidad con sus facultades de educación, de salud, de psicología, de trabajo social, de filosofía, de derecho, entre otras que son las que más pueden ayudar no solo a entender el problema sino a ser parte de la solución?

Pienso como dice Malagón P. citando a Didriksson (2000a, p. 39)⁶³ que como la universidad se esta transformando, una de los requerimientos que le esta gritando la realidad social actual a ella, es poner sus sentidos y su atención en la contribución de elementos que aporten a transformar esta cruel realidad, y lo primero que puede hacer, es como afirma la UNESCO en su informe formando

⁶² MALAGÓN, P., Op. cit p.25.

⁶³ Ibid., p.36.

seres íntegros “[...] la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismo qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”⁶⁴.

En cuanto a los egresados de las universidades colombianas, es preciso decir que distingo un buen número de profesionales de las distintas ramas, considero que la mayoría está realizando y desempeñando un gran papel en sus campos profesionales, para eso recibieron preparación, pero como personas de igual manera dejan mucho que pensar.

Percibo una gran dicotomía entre lo que dicen y lo que hacen, entre su profesión y su vida familiar y su entorno, entre su vida privada y su vida pública. No hay una integralidad entre su ser y su hacer, y considero que el gran responsable es y ha sido el proceso formación profesional. Se les ha entrenado para que respondan a un perfil, a una necesidad laboral y nada más. El crecimiento que como personas debió ofrecerles la universidad escasea, son excelentes profesionales cognitivamente, pero pésimos seres humanos, esto desde luego tiene sus excepciones. Se perciben seres humanos con menor capacidad para amar pero con mayor capacidad para construir cosas y destruir vidas, son insensibles ante el dolor y sufrimiento del otro, la insolidaridad es su lema, pero lo que si les importa es cuanto van a ganar y no cuanto van a servir o cuanto bien pueden generar. Las cifras y las estadísticas así lo demuestran y si bien es cierto que el conocimiento es parte fundamental en la educación, sobre todo en la universitaria, no determina el comportamiento:

“El fondo siempre da forma, pero la forma no da fondo”

⁶⁴ En DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro, Madrid: santillana, p.106, 1996.

No se necesita ser un experto en pedagogía, para determinar que, cuando un país está en guerra desde hace más de cuarenta años y en donde todos los días se descubre un nuevo caso de robo, despilfarro y corrupción, indudablemente es un país que tiene problemas de educación⁶⁵.

Por ello considero que **“la única posibilidad que tiene el país de recuperar su dignidad es con la educación”**. Por tanto, la tarea es inmensa pero no imposible de realizar!

Ahora bien en cuanto a **la relación de la universidad con el sector productivo**, a mi modo de ver y coincidiendo con los argumentos expresados por el profesor Malagón⁶⁶, considero que la vinculación Universidad – Sector Productivos (VUSP) no agota el contenido de la pertinencia ni en lo institucional ni en lo curricular.

Si bien es cierto que esta vinculación, en la universidad moderna (o posmoderna) viene siendo un hecho real e innegable, eso no quiere decir que esa sea la mejor y la única forma de inclusión social que puede y debe tener la universidad con su entorno.

El problema radica en que hoy se han absolutizado las relaciones universidad-sector productivo (Malagón, 2005, p. 101), queriéndose presentar como el paradigma para la modernización de las universidades y dando la idea que las relaciones universidad-sociedad solo llegan hasta allí, lo cual constituye a toda vista una postura miope y recortada de la realidad pertinente de la universidad.

Las relaciones marcadamente mercantilistas-economicistas y adaptativas en las que el capitalismo y neoliberalismo ha permeado y marcado a la universidad (según Gibbons: la universidad se adecua a la empresa)⁶⁷, parecieran que no dejan otra salida, hacen que los actores y los administradores de la educación

⁶⁵ DUQUE LINARES, Jorge. La misión de educar, Bogotá, D.C., p. 9, 2001.

⁶⁶ MALAGÓN, P., Op. cit pp.95-104.

⁶⁷ Ibid., p.98.

centren su atención en ellos. De igual forma, los modelos curriculares han adaptado el modelo por competencias (se adecuará a perfiles laborales y a demandas del mercado), bajo la lógica del mercado: la oferta y la demanda.

En cuanto a la pertinencia, entendida como “el fenómeno por medio del cual se establecen múltiples relaciones entre la universidad y el entorno”, es preciso aclarar con la UNESCO (Paris, 1998) que existen claras diferencias sobre el contenido de ella entre el Norte (desarrollado) y el Sur (subdesarrollado). Para el Norte, la vinculación universidad – empresa como expresión de la relación universidad – sociedad es un hecho dado, mientras que para el Sur, los aspectos social y económico, como un mayor acercamiento y articulación entre la universidad y los sectores sociales, es su mayor preocupación. Esto significa, como afirma Francisco Naishtat (en Proyecto Instituto de Investigación Germani de la UBA, Argentina) que la pertinencia universitaria (publica) en nuestro contexto latinoamericano aún continua siendo sentida como armoniosa y en comunión con las necesidades de la sociedad civil y con las condiciones de su progreso.

Comparto la afirmación del Malagón cuando dice que “La universidad si debe vincularse con los sectores económicos más productivos, pero también debe vincularse con los sectores sociales más vulnerables, con el sistema educativo, con el Estado, esto es, con la sociedad en su conjunto, desde su posición de fuerza: la producción, socialización y reproducción del conocimiento”⁶⁸.

Por lo anterior se hace necesario que la Universidad responda en primera instancia a través de estudios que permitan obtener información sobre los retos que presentan los diferentes roles a los egresados como personas, como ciudadanos y como profesionales. Esta información debe constituirse en la base para realizar los diseños curriculares basados en competencias. Estos diseños implican necesariamente una significativa relación entre teoría y práctica de forma

⁶⁸ MALAGÓN, P., Op. cit p.12.

tal que durante su período de formación el estudiante tenga oportunidad de vivir experiencias de desempeño y mostrar así las capacidades en proceso de desarrollo.

Las acciones investigativas especialmente en el campo de la investigación aplicada son otra estrategia vinculadora con la sociedad y con el sector productivo en particular, ya que permite el estudio de las necesidades sociales más significativas del entorno inmediato.

1.3 LAS POLITICAS INSTITUCIONALES COMO RESPUESTA AL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD Y SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD Y EL CONOCIMIENTO.

En la introducción de su PEI, la UIS se vislumbra en su porvenir como “la configuración lograda mediante la aplicación de las políticas, a través de sus estrategias y el cumplimiento de los propósitos de la Reforma” (PEI., p.7). Pero para que esto se cumpla se han de realizar a plenitud los objetivos propuestos en la Misión tales como: formación integral, investigación, vigencia social, flexibilidad e interdisciplinariedad, pedagogía dialógica y formación permanente, logrando de esta manera la *construcción de una nueva comunidad académica*. Por esto se afirma en la introducción a la Misión y Visión de la UIS que: “Hablando en términos contemporáneos, el propósito general de la Universidad consiste en posicionarse como un «conglomerado de la inteligencia social» de la región santandereana, como la fuerza innovadora capaz de generar las sinergias del desarrollo social en las dimensiones cultural, política y económica”⁶⁹. Para lograr este gran propósito el gobierno de la universidad trazó en su Plan de Desarrollo seis estrategias, a saber: Desarrollo económico, construcción de la comunidad

⁶⁹ Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.8

universitaria, articulación de la universidad con la sociedad, posicionamiento de la imagen institucional, consolidación financiera y modernización institucional⁷⁰

Ahora bien, cuando en la Misión de la UIS se afirma que “el propósito de la universidad es la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional, la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad”⁷¹, se está afirmando que la universidad busca aportarle a la sociedad unas personas que habiendo venido de ella con un potencial por explotar, vuelvan a ella llevando una serie de competencias profesionales con las cuales puedan cooperar en el desarrollo de la sociedad y del país, así como también, seres que hayan sido permeables al crecimiento humanístico y con sentido social y de solidaridad.

Es decir, la universidad asume sus tareas de formar seres integrales, con capacidades para desempeñarse profesionalmente, los forma para que sean aptos de explorar su entorno y de transformarlo, al cumplir estas funciones la universidad, supone que esta dando respuesta a las exigencias que le hace la misma sociedad, pues con ello da cuenta de sus acciones y de los productos que genera, relacionándose con esa misma sociedad y saliendo de su aislamiento, pues la cultura académica ha de servir para incrementar la conciencia de la sociedad sobre la problemática que nos aqueja y procurar desde la ciencia dar respuestas que ayuden a un mejor vivir para todos los integrantes de la sociedad y no únicamente para un grupo de privilegiados.

Conciente de esta tarea la UIS en su PEI subraya que su quehacer como institución de educación superior se funda en su Misión la cual responde a las exigencias que le plantean a la Universidad, los desafíos que surgen de los

⁷⁰ Ibid., p.8

⁷¹ Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.9.

nuevos referentes históricos en los cuales se inscribe la educación superior, tanto en el orden nacional como en su contexto mundial.

Es así como en el capítulo tres: “*Estrategias Generales*”, encontramos varios numerales o subtítulos que nos ayudan a comprender las respuestas que ha dado la Universidad Industrial de Santander en busca de su sentido y de su autodeterminación como institución de educación superior en sus relaciones con la sociedad y con el conocimiento. En cuanto al *fortalecimiento de la responsabilidad social de la universidad* se afirma que: “Desde su fundación en 1948, la universidad se pensó a sí misma como «motor del cambio social en la región», es decir, responsable de los cambios culturales que habrían de acontecer en la sociedad. Esa política de responder por un mejor destino de la sociedad regional es nuestro compromiso indeclinable con el desarrollo integral y un mejor bienestar social de la nación colombiana”⁷².

Obsérvese que desde hace más de 55 años la UIS ha querido dar respuesta a las necesidades de su entorno inmediato y nacional a través de su proyección en el tiempo y con la investigación, así como del pensar de los problemas que dificultan la construcción del estado nacional colombiano, del crecimiento económico, de la apropiación efectiva de las ciencias y las técnicas, también ha querido, formar las nuevas generaciones de estudiantes en el estilo señalado por la misión (auténticos ciudadanos éticamente orientados en sus acciones...), ha incrementado la oferta universitaria de prácticas sociales y empresariales, ha aumentado la cobertura social de los programas universitarios, y ha pretendido desarrollar los proyectos de difusión del pensar y hacer universitarios por los medios de amplia recepción como son las emisoras (AM y FM), el periódico institucional –Catedra Libre-, entre otros.

⁷² Proyecto Educativo Institucional. UIS. (pdf) p.22.

De igual forma, en lo que tiene que ver con la *cultura de la investigación* la universidad ha intentado responder desde distintos programas y proyectos a esta función tan importante no solo para su vigencia social como entidad cultural, sino también para contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de su entorno tanto regional como nacional, por eso se afirma la actitud filosófica de preguntar lo esencial, apuntar hacia el “quit” de las cosas es lo que forma el espíritu científico de todos los universitarios, por lo que se hace necesario ampliar los espacios académicos para investigar; también se requiere de profesores investigadores y no puramente repetidores de información y de conocimientos, pues eso dificultaría la formación permanente, ya que hoy con las TIC, “el profesor-cátedra” ha quedado cuestionado, no sin observar que su mediación es necesaria si se quiere lograr calidad educativa, pero siempre y cuando sea desde el ámbito investigativo; este tipo de profesores investigadores implica que la universidad defina sus currículos a partir de la investigación que adelanta; así mismo se exhorta a estimular a los estudiantes para que participen en los proyectos de investigación, podría decirse que el estudiante es un aprendiz de investigador; además se propone consolidar los grupos de investigación que hay, estimulándolos a gestionar fondos externos y cooperación de pares internacionales, en la perspectiva de la interdisciplinariedad.

A continuación se resalta el *desempeño integral de los docentes*, muy en sintonía con la anterior estrategia, acentuándose la preocupación por un desarrollo polifuncional (investigación, aprendizaje, atención a la sociedad) e interdisciplinario. Aquí se pretende que cada escuela formule su misión, sus políticas particulares y su visión futura, que se someta a crítica las figuras del docente que ha dejado de aprender y la del investigador que ha dejado de enseñar y debatir públicamente la responsabilidad de cada escuela con el desarrollo cultural de la región y de la nación, sin descuidar la conducta éticamente orientada.

A continuación se hace referencia al *mejoramiento de la calidad y la pertinencia de los programas académicos*, estrategia crucial por cuanto se pretende formar profesionales de alta calidad académica, intelectual, profesional y personal, lo cual es imposible si no se orientan los programas académicos tanto en las sedes como en las modalidades, hacia las maestrías y los doctorados. Para ello, se ordena autoevaluar todos los programas académicos, discutiendo las estrategias para el mejoramiento de su calidad, internacionalizar el trabajo de los profesores investigadores agrupados en cada escuela, con el fin de obtener ayuda de otros países y contribuir en el avance de la calidad y de la pertinencia y por último al momento de contratar nuevo personal docente se sugiere que éstos hayan alcanzado el nivel de doctorado y que se les exija compromiso total con el desarrollo de la investigación.

Así mismo, no puede quedar a un lado *la pedagogía* como ciencia de la educación y de la enseñanza. Tradicionalmente la pedagogía en la universidad se centró en la representación del enseñar, que brindó grandes satisfacciones y elevó la universidad a un plano de distinción y reconocimiento nacional e internacional, sin embargo, esta práctica pedagógica es y sigue siendo excluyente, pues privilegia los mas aventajados sobre aquellos que por muchas y diversas razones se les dificulta el proceso de aprendizaje, por eso se procura y exhorta a realizar esfuerzos para cambiar las practicas pedagógicas fundándolas en el aprender de los estudiantes, este paradigma supone la dignidad del estudiante, lo cual significa que él puede aprender a pensar por si mismo y aprender a aprender (metacognición), liberándose de la dependencia del profesor; de igual forma en esta estrategia se busca realizar una reforma de todos los programas académicos de pregrado en la que la preocupación sea la esencia y no la forma, esto es, menos asignaturas pero más fundamentación en profundidad, en últimas se pretende un currículo de formación integral, que se evidencia, por ejemplo, con las materias de contexto en las cuales los estudiantes que las matriculan lo hacen con el fin de llenar y satisfacer expectativas propias y curiosidad intelectual entre otras;

desarrollar nuevas metodologías para que el estudiante aprenda a su propio ritmo, fortalecer programas de inducción a la vida universitaria semestralmente, construir nuevos escenarios requeridos por la pedagogía centrada en el aprender y organizar la capacitación docente en tecnologías de manipulación de la información disponible en el ciberespacio y por ultimo implantar el sistema de tutorías para que los docentes puedan orientar y apoyar a los estudiantes en su formación integral, son otras actividades que integran la presente estrategia.

Cabe añadir que se trazan otras siete estrategias que manifiestan la relación de la universidad con la sociedad, a saber: *el mejoramiento de la eficacia y la eficiencia de las acciones universitarias*, esto es, procurar que todas las acciones se guíen por un propósito explícito realizado eficazmente, calculando la mayor eficiencia en la utilización de los recursos disponibles; *la universidad se propone crecer* en programas de pregrado y elevar su nivel hasta los doctorados, aunque este último propósito ha ido lento en su realización por diversas causas, entre ellas las de orden económico, laboral y financiero, cabe aclarar que si ha venido creciendo la demanda en lo que tiene que ver con carreras técnicas y de pregrado a distancia y como es lógico, hace falta mayor cobertura y oferta en especializaciones y maestrías en todas las áreas del saber; en cuanto a la *estrategia cultural*, se han trazado dos directrices: conservar el legado cultural heredado e innovar culturalmente, pues se comprende la cultura como un elemento vivo, que continuamente se recrea; *la internacionalización*, enmarcada en los procesos de la globalización, pretende hacer mundial las acciones propias de la universidad a través de intercambios de profesores y estudiantes talentosos, promoviendo su estadía en otros países así como también la estadía de profesores y estudiantes extranjeros en programas y centros de investigación de la universidad, fortalecer alianzas estratégicas con universidades nacionales y foráneas para desarrollar programas de cooperación que busquen mejorar la calidad de los programas académicos y de investigación, normalizando las acciones de la UIS en esta línea con patrones o estándares internacionales.

Otra estrategia es *la relación de la universidad con los egresados*, reconocida como importante pues permite que la universidad se evalúe y se realimente sobre su proyecto institucional y su pertinencia social, para esto se explicitan algunas actividades, entre las que se puede destacar: trabajar mancomunadamente con la Asociación de Egresados en diversos campos como el académico, información sobre la vida universitaria, campañas de recaudo (donaciones) para investigación; realizar alianzas para generar negocios que represente otras fuentes de ingresos a la universidad y mantener el intercambio de conocimientos y experiencias, particularmente para la renovación permanente del currículo frente a las necesidades de la sociedad.

Por ultimo se trazan dos estrategias que pretenden garantizar la viabilidad económica de la universidad, una es *la financiación*, en la que se expresa que la viabilidad financiera Institucional dependerá en buena parte de la capacidad de innovación y gestión en todas y cada una de las unidades académicas y administrativas de la Universidad, para tal fin se buscará apoyo en la inversión en educación del Estado, aunque hoy es evidente que la ecuación se ha invertido pues todos sabemos que se destinan menos recursos para educación y más para la guerra, buscar y gestionar donaciones a favor de la universidad, ajustar la política laboral a las normas legales existentes, evaluar y optimizar los gastos en cualquiera de los niveles de la organización, optimización del talento humano, principal capital de la Universidad, asociarse con el sector productivo generando empresas coparticipativas y obtener recursos para su desarrollo, aportando conocimiento e infraestructura.

Por último se traza la estrategia del *desarrollo organizacional*, en la que diseñan unos valores sobre los cuales ha de avanzar la organización de la Universidad, ellos son la descentralización, la autonomía, la responsabilidad, la participación y la eficiencia, si esto se cumple y se lleva a la practica por todos los integrantes de

la universidad, se hará posible las características de calidad, pertinencia e internacionalización de sus programas.

Como se puede observar la tarea de construir una Universidad Industrial abierta, democrática, participativa, moderna y eficiente, inserta en la problemática local, regional, nacional e internacional, de desarrollo cultural, económico y científico y de construcción de la comunidad, ya empezó su curso pero se requiere del concurso de todas y de todos los que de una u otra forma se relación con ella para continuar en su proceso de crecimiento y de consolidación, una prueba de todo esto es su acreditación institucional, avalada por el Ministerio de Educación Nacional y corroborada en los últimos meses con los excelentes resultados en las pruebas ECAES por parte de estudiantes de diversas escuelas de la UIS.

1.4 LOS COMPROMISOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Desde el PEI la UIS en su Misión se traza el propósito de “formar personas de alta calidad ética, política y profesional”... En la sociedad actual de se habla de educación holística o integral pues ella está interesada en el crecimiento de todas la potencialidades humanas, entre ellas cabe resaltar, la intelectual, emocional, social, física, estética, creativa-intuitiva y espiritual. Lo anterior permite deducir que la formación ética en la universidad no puede ser un añadido, sino que ha de constituir un eje transversal y articulador de todos los procesos que se den en la universidad, pues desde esta perspectiva, todas nuestras acciones y omisiones conllevan una carga ética.

Son numerosas las citas explícitas en las que la UIS desde su PEI expresa la voluntad de formar integralmente a los futuros profesionales, pues ella es conciente de la responsabilidad que como entidad educativa le atañe, no solo socializar a los individuos, sino también actuar en ellos sembrando inquietudes,

preguntas, espíritu crítico, de conjetura y de creatividad que les permita rescatar de sí mismos lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencialidad como persona, su compasión y su solidaridad.

La UIS expresa en su PEI, que dentro del replanteamiento de todos los programas de estudio y con el fin de lograr profesionales de alta calidad humana (éticas) y profesional, es necesario, dentro de la actividades de apoyo para tal fin, implementar Programas de Ética Profesional, con el objetivo de explicitar y reflexionar sobre la Ética que orienta el ejercicio profesional en cada Programa Académico (Ley 30, art. 129), así mismo ordena “establecer en todos los programas de formación profesional un curso obligatorio de Ética Profesional, servido por un Profesor destacado en cada Profesión” (PEI, UIS, pp.36-37, pdf). Sin embargo, no estamos de acuerdo con que el profesor más destacado de cada escuela sea el orientador de estos cursos, pues la ética como teoría de la acción moral posee un estatuto epistemológico pertinente, que debe ser abordado con altura y calidad y por un profesional de la filosofía, eso si, con altas cualidades humanas y profesionales.

Fiel a esta exhortación o mandato la Facultad de Ciencias Humanas se expresa en su Misión que

tiene como propósito educar investigadores en el campo de las disciplinas sociales para responder, desde programas de investigación científica y planes de formación de profesionales, a la necesidad de resolución de los problemas sociales. También son propósitos suyos innovar las prácticas educativas y contribuir al desarrollo del juicio ético y político de la comunidad universitaria⁷³.

Es pertinente destacar aquí este último propósito de la Facultad en la cual esta inscrita la Escuela de Idiomas de la UIS, como es el desarrollo del juicio ético y político de la comunidad universitaria, lo que hace pensar que la

⁷³ https://www.uis.edu.co/portal/info_academica/prog_academicos/progs.jsp: La Misión y la Visión de la Facultad de Humanidades y de Escuela de Idiomas se tomaron de esta dirección electrónica.

preocupación por lo ético no es solo de un grupo de directivos que han estado atentos a contextualizar y poner en practica los llamados de una de las entidades mundiales más importante en el ámbito educativo como lo es la UNESCO, que expresa la necesidad de formar profesionales íntegros, sino también de los distintos organismos y estamentos que conforman la universidad.

De igual forma, la Escuela de Idiomas de la UIS, como órgano de dicha Facultad, se inscribe en este mismo contexto al destacar en su Misión el propósito de contribuir en la construcción de la comunidad académica universitaria y a las demandas de la sociedad para el desarrollo integral de ciudadanos libre,

La Escuela de Idiomas es una unidad académica y administrativa de la Universidad Industrial de Santander y tiene como propósito la formación de educadores e investigadores interdisciplinarios del inglés y del español, del universo literario y cultural de estas lenguas y de la semiótica, lo que responde académicamente a las necesidades de innovación en las prácticas educativas y de investigación en las diversas manifestaciones del lenguaje. La Escuela de Idiomas responde a la construcción de la comunidad académica universitaria y a las demandas de la sociedad para el desarrollo integral de ciudadanos libres

Ha de interpretarse y recordarse, que una de las exigencias más sentidas hoy en Colombia, es precisamente la carencia de seres libres y autónomos que actúen movidos por sus convicciones y principios y no porque se les ofrece prebendas que satisfacen sus intereses individualistas y egoístas, contribuyendo cada vez más, con ese tipo de actitudes, al descalabro y derrumbamiento de la sociedad colombiana a la que pertenecen y que exige transformaciones sociales urgentes. Por tanto, no cabe duda, que al profesional universitario le ha llegado la hora de asumir este reto y enarbolar con su vida y testimonio las banderas de la dignidad, la justicia social, la verdad y la solidaridad, con ello se está evidenciando que el proceso formativo surtió el efecto esperado y que la franja entre la teoria y la practica se ha empezado a zanjar. Aún hay esperanza, porque otro mundo todavía es posible.

Por último, cabe destacar dos componentes importantes de la propuesta curricular de esta escuela, como son los objetivos y su perfil. En cuanto al perfil, el profesional de la educación que forma la Escuela de Idiomas, ha de ser íntegro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa; así mismo, ha de ser autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social, mediante su propia experiencia o a través de estudios de postgrado en universidades colombianas o extranjeras, y en diferentes disciplinas, es decir, ha de asumir la formación permanente como un estilo de vida y de realización personal y profesional; también ha de ser respetuoso de las normas de convivencia y de interacción del tal forma que redunde en la calidad de su relación con la sociedad; finalmente se le asigna una gran tarea, y es la de estar comprometido con realidad regional y nacional.

En cuanto a los seis objetivos, en este trabajo se subrayan dos, que a mi modo de ver, atañen con el ser ético que se quiere despertar y formar en estos profesionales. El primero se traza una tarea que está en perfecta consonancia con la misión de la UIS y es brindar a los docentes (futuros profesionales) una sólida formación humanística y científica encaminada a contribuir al perfeccionamiento de los procesos educativos, esto significa que la formación de la persona humana en todas sus dimensiones, ha de articularse en las acciones, tareas, decisiones, planes de estudio, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, con la ciencia y el conocimiento; ya no ha de existir ese feo divorcio entre el humanismo y la ciencia, sino que ha de buscarse y lograrse la complementariedad, pues la historia ha comprobado que los extremos, solo ciencia o sola espiritualidad, han hecho daños irreparables a la humanidad.

El segundo objetivo habla de favorecer en los egresados una actitud que contribuya al desarrollo de su juicio ético y político. Es aquí donde entra la ética, no solo como una materia más del programa académico, sino como una disciplina normativa, la cual trata de establecer en que consiste el valor de bondad que

atribuimos a determinadas conductas (ética es la filosofía moral o filosofía de lo moral, es el estudio sistemático de lo moral), mediante la cual se le atribuye a determinadas conductas un valor de bondad llevando implícito una contraposición entre las conductas buenas y las malas, imponiendo “el deber de seguir aquellas y evitar estas”.

Algunos autores plantean que la ética no crea la moral, se encuentra con ella y la estudia, desde el comportamiento humano, por eso la ética actúa en todo hombre, tomando como punto de partida su ser, allí donde las demás disciplinas no llegan, regulando toda la actividad humana y el uso de las normas que la rigen; explica, esclarece y guía su conducta, mediante la producción de conceptos y juicios generales que cada persona aplica a su situación.

La ética no solo explica teóricamente el comportamiento, sino que traza pautas y elabora normas para que este sea auténticamente humano, pautas que son universales porque universal es el hecho de que todo hombre es humano⁷⁴.

A este respecto Fernando Savater, en “Ética para Amador”, plantea que como el hombre es un ser falible, que se equivoca, “debe ser prudente en lo que dice, procurando adquirir un cierto saber vivir que le permita acertar. A este saber o arte de vivir es lo que llamamos ética”⁷⁵.

⁷⁴ HIJAS DE LA CARIDAD DE SAN VICENTE DE PAUL. Camino de lo espiritual 9. Bogotá: 2005, p.14

⁷⁵ SAVATER, Fernando. Ética para amador. Edit., Ariel. Barcelona: 1997, p.32

2. CONCEPCIONES SOBRE APRENDIZAJE

2.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE

Concepciones sobre el aprendizaje, es un corto ensayo bibliográfico en el que se argumenta desde diversos teóricos del aprendizaje algunos elementos esenciales para la práctica pedagógica de calidad. Para nadie es un secreto, que en pleno siglo XXI, aún se siguen evidenciando prácticas docentes tradicionalistas, conductistas y excluyentes, en las que el centro del proceso educativo, no es el estudiante sino el docente.

Los tiempos que corren son de mayor rigor en todos los campos del actuar y del pensar humano, los docentes no se excluyen a este reto, pues el presente histórico que se vive, exige un cambio de actitud y de perspectiva en su visión de la educación, los conocimientos y la información cambian a ritmos vertiginosos, no se puede responder a nuevos problemas con soluciones del pasado. La experiencia es muy importante y necesaria, pero el quehacer pedagógico exige una renovación continua en la planificación de currículos, de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de recursos, de herramientas didácticas, de planes de clase, entre otros.

Este capítulo pretende ser una respuesta a los docentes que están inquietos por realizar mediaciones docentes más eficaces y pertinentes, que buscan el aprendizaje significativo de sus estudiantes, que reconocen y se preocupan por estimular en los discentes habilidades cognitivas y procesos de pensamiento; en él se desarrolla el concepto de aprendizaje, los contenidos o resultados del aprendizaje, los tipos y situaciones de aprendizaje; así mismo, se establece la relación entre las teorías del aprendizaje, los propósitos educativos y las competencias que se pueden desarrollar.

2.1.1 Recorrido por diversas concepciones de aprendizaje.

Es imposible el estudio y/o abordaje de un tema, concepto o idea sin definirlo, por ello en esta primera parte nos detendremos a considerar algunas concepciones y definiciones de aprendizaje, con lo cual se construirán las bases del presente capítulo.

Tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje como un cambio de conducta, pero esta perspectiva conductista ha variado en los últimos años; es así como desde la psicología educativa se concibe el aprendizaje como el proceso mediante el cual la experiencia causa un cambio permanente en el conocimiento o la conducta⁷⁶. De la misma manera esta psicología refiere diversos tipos o modos de aprendizaje entre los que se puede destacar: el aprendizaje por descubrimiento, el cooperativo, de memoria, por investigación, por observación, entre otros, sin embargo, no nos interesa profundizar en cada uno sino, explorar y conocer algunas definiciones de estudiosos del aprendizaje.

Para Ausubel el aprendizaje es significativo cuando conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.⁷⁷

A su vez, Pozo Municio, J. I., en *Aprendices y maestros...* considera el aprendizaje como la posibilidad de modificar o moldear las pautas de conducta ante los cambios que se producen en el ambiente.

2.1.2 Concepciones de aprendizaje por parte de los estudiantes.

⁷⁶ WOOLFOLK, A. E., *Psicología Educativa*. Sexta Edición, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.S., Bogotá 1996., p. 196

⁷⁷ DIAZ BARRRIGA ARCEO, F. y HENANDEZ ROJAS, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2º edición. McGraw Hill, México 2002.

Según los profesores Pérez E, María del Puy y otros existen tres tipos de aprendizaje: teoría directa (de la repetición), la teoría interpretativa (tiene presente el proceso, pero el producto final es reproducción de lo aprendido) y la teoría constructiva (reconstrucción propia de lo aprendido, donde ocurre cambio en las estructuras mentales).

Para los autores, la educación profesional universitaria actual continúa siendo de tipo repetitivo, directo y en el mejor de los casos de tipo interpretativo, enfocada solo a la educación disciplinar. La evolución de conceptos y estrategias de aprendizaje poca modificación tienen en los estudiantes como consecuencia de lo anteriormente expresado, lo cual genera profesionales poco capacitados para aprender a aprender.

Por otra parte el ideal de la educación universitaria sería llegar a una concepción y aplicación del aprendizaje que lleve a una reinterpretación de la realidad del conocimiento e incluso a un cambio y/o desarrollo personal.

Finalmente expresan los autores, que es necesario un cambio curricular en la fundamentación teórica del aprendizaje, que se traduce en estrategias y metodologías de enseñanza y procesos de evaluación que estimulen y desarrollen en el estudiante el aprender a aprender.

En mi práctica docente he indagado en varias oportunidades, acerca de la concepción de aprendizaje que tienen los estudiantes de la UIS, aplicando pequeñas encuestas (escritas) a estudiantes de diverso nivel y carrera, los resultados han sido muy similares a los citados por los autores referenciados. Si son estudiantes de niveles superiores su concepción y comprensión del aprendizaje es mucho más elaborado que el de aquellos que cursan niveles inferiores o que apenas están iniciando su vida universitaria, normalmente hacen

referencia al aprendizaje como el *cambio* de conducta o como la capacidad de asimilación que posee un sujeto para adaptarse al medio.

A mi modo de ver, considero que la concepción de aprendizaje desarrollada por los teóricos del aprendizaje significativo, retoma, corrige y complementa las demás teorías, pues ella considera el proceso del aprendizaje como un todo en el hombre y no de manera parcializada o aislada, según Julián de Zubiría Samper

“en el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, así, de manera estrecha y estable con los anteriores. Para que esto se presente es necesario que se cumplan, de manera simultánea, por lo menos tres condiciones: El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, el estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior y el alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo (disposición)”⁷⁸.

2.1.3 Evolución socio histórica del aprendizaje.

Ayudados por el profesor Pozo Municio, J. I⁷⁹., se intentará realizar un recorrido por los distintos momentos y concepciones del aprendizaje a lo largo de la historia.

1° Los **sumerios**, año 3.000 a.C. (hace unos 5.000 años): aparecen las primeras culturas urbanas (período neolítico), en lo que hoy es Irak, entre los ríos Tigris y Éufrates (culturas entre ríos). Allí surge el primer sistema de escritura conocido: se valieron de la cera y de la arcilla para construir *tablillas* y escribir sobre ellas. Para esta primitiva cultura **aprender** significó memorizar o repetir vocablos y palabras hasta que el alumno fuera capaz de reproducir con facilidad. La **función** del aprendizaje era meramente reproductiva.

⁷⁸ ZUBIRIA SAMPER, J., Los modelos pedagógicos., Fundación Alberto Merani. Santafé de Bogotá, 1994.

⁷⁹ POZO MUNICIO, J., I. Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje, Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999, pp. 27-50

2° **Atenas:** Siglo VII a V a.C. En la Atenas de Pericles (siglo V.) la enseñanza de la gramática seguía los mismos modelos de instrucción que en Sumer. **Aprender** en este momento será repetir y memorizar contenidos, por tradición oral.

3° **Grecia y Roma clásicas:** Además del modelo tradicional de aprendizaje, están presentes otros textos de formación que se basan en culturas de aprendizaje diferentes:

3.1 Aparecen insipientes *universidades*, cuya función fue formar elites pensantes y cuyos modelos de **aprendizaje** diferían del simple repaso y repetición. Eran “comunidades de aprendizaje”, reducidas y cerradas en sí mismas, buscaban una verdad absoluta; otra era:

3.2 La *formación de artesanos*: su función era que el maestro **traspasara** al *aprendiz* las técnicas que él mismo había aprendido. La tarea principal del aprendiz era imitar o replicar el modelo que le proporcionaba el maestro.

4. **Edad media:** (desde la caída del Imperio Romano de occidente (476) hasta el Renacimiento (siglo XIV a XVI). Esta época se considera como “oscura” en cuanto al conocimiento se refiere. Aquí la Iglesia católica es la máxima autoridad y el máximo poder. Debe aprenderse el conocimiento religioso aprobado por ella. **Aprender** será memorizar usando las reglas de la mnemotécnica.

5. **El renacimiento:** Inicia en Italia en el siglo XIV y se extiende por el resto de Europa entre los siglos XV y XVI. Se inventa la **imprensa** y con ella habrá una divulgación y generalización del conocimiento, así como un fácil acceso y conservación del mismo. La memoria queda rezagada y es reemplazada por lo que el lector **entiende** y puede **agregar** en su interpretación. Ahora la *escritura* pasa a ser la *Memoria* de la Humanidad. Al difundirse el conocimiento, se descentraliza, se seculariza, perdiendo su fuente de autoridad.

Finalmente, con el proceso iniciado con el Renacimiento y con la invención de la Imprenta se inició un proceso de “descentración” del conocimiento. Lo que nos lleva a aprender a convivir con saberes relativos, parciales y fragmentados de conocimiento. **Hoy** tenemos que aprender a *construir nuestras propias verdades relativas* que nos permitan formar parte activa en la vida social y cultural.

Cabe también anotar, que a pesar de haber transcurrido muchos siglos y de los significativos avances tanto en la ciencia como en la tecnología, aún se siguen utilizando algunos métodos de aprendizaje empleados en el comienzo de la humanidad, lo que nos hace suponer que aún queda mucho trecho por recorrer en el camino del aprendizaje, de las metodologías del aprendizaje y de la enseñanza-aprendizaje, si verdaderamente queremos incorporar a las nuevas generaciones en la asimilación de la cultura, pues como dice Pozo Muncio “*nos hacemos personas a medida que personalizamos la cultura*”.

Todo lo anterior trae como consecuencia, que en la actualidad se piense en la creación y el surgimiento de *tres tipos de sociedades*, que veremos en seguida.

2.1.4 Hoy ¿qué es aprender?

Ayudado nuevamente por el profesor Pozo Muncio, J. I.⁸⁰, trataré de describir brevemente los rasgos que deciden a la actual cultura del aprendizaje, en comparación con épocas pasadas.

La sociedad del aprendizaje, en ella los períodos de formación se hacen necesariamente más extensos e intensos, el aprendizaje es continuo y de diverso contenido y forma, hay una demanda creciente de aprendizaje, la concepción de aprendizaje es múltiple, compleja e integradora, las estrategias de aprendizaje son contenidos fundamentalmente tomados de la educación básica.

⁸⁰ POZO MUNCIO, J., I., *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999, p, 27-50.

La sociedad de la información, aquí cada vez menos la institución educativa presenta carencia de primicias y exclusividad, la sobrealimentación de información hace el aprendizaje repetitivo e insuficiente y al aprendiz un aturdido que se le hace difícil y en ocasiones desesperante reaccionar, es necesario adecuar la información, abundante de por sí, a nuestras verdaderas necesidades y existe mayor flujo de información pero con menor organización y orden.

La sociedad del conocimiento, éste es descentrado, lo cual significa que el saber científico se relativizó incrementándose la incertidumbre (saberes relativos no absolutos), aquí la ciencia es concebida no como una colección de hechos sino como un sistema de teorías, la democratización del saber ha promovido la aparición de puntos de vista distintos en continuo contraste y finalmente se crea la necesidad de una cultura del aprendizaje, de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos.

Cabe también anotar, que a pesar de haber transcurrido muchos siglos y de los significativos avances tanto en la ciencia como en la tecnología, aún se siguen utilizando algunos métodos de aprendizaje empleados en el comienzo de la humanidad, lo que nos hace suponer que aún queda mucho trecho por recorrer en el camino del aprendizaje, de las metodologías del aprendizaje y de la enseñanza-aprendizaje, si verdaderamente queremos incorporar a las nuevas generaciones en la asimilación de la cultura, pues como afirma el mismo Pozo “nos hacemos personas a medida que personalizamos la cultura”⁸¹.

2.1.5 Componentes que incluye el aprendizaje.

⁸¹ Ibid. p.27-50

Según Pozo⁸², toda situación de aprendizaje, sea implícito o explícito, espontáneo o inducido a través de la instrucción, puede analizarse a partir de tres componentes básicos, que, sintetizados podrían definirse como:

1. Los *resultados* del aprendizaje, también llamados contenidos, que consistirían en lo que se aprende, o si prefiere, lo que cambia como consecuencia del aprendizaje,
2. Los *procesos* del aprendizaje, o cómo se producen esos cambios, mediante qué mecanismos cognitivos; haría referencia a la actividad mental de la persona que está aprendiendo que hace posible esos cambios,
3. Las *condiciones* del aprendizaje, o el tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizaje.

2.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Conviene hacer una observación de tipo técnico para abordar posteriormente los tipos y situaciones de aprendizaje, y es que las teorías psicológicas del aprendizaje están influenciadas por pensadores o corrientes filosóficas que se convierten en su soporte teórico-estructural, es así como por ejemplo pensadores de la talla de Jean Piaget, Thomas Kuhn y Stephen Toulmin han ejercido influencia en la concepción ausubeliana del aprendizaje.

2.2.1 Asociación y reestructuración

Asociación: El empirismo iniciado por Aristóteles, alumno de Platón, se basó en la observación y experimentación como elementos para llegar a conocer la realidad, es decir, el origen del conocimiento estaría en la experiencia sensible y no en la mente o ideas del sujeto, los sentidos proporcionan una imagen al

⁸² Ibid. p.86

cerebro y este se deja impresionar, lo cual supone que al nacer somos “tabula rasa” (tabla en blanco) sobre la cual se va inscribiendo o acumulando la experiencia, surgiendo de esta manera las ideas, verdadero conocimiento.

Para los empiristas, aprendemos a través de las leyes de la asociación: contigüidad, similitud y contraste. Estas bases epistemológicas (filosóficas) se retomaron posteriormente por las teorías psicológicas, especialmente el conductismo para explicar o justificar su teoría de aprendizaje, que llega hasta nuestros días.

Esta concepción de aprendizaje retomada por la psicología científica, se basa en la llamada “teoría de la copia”, según la cual el conocimiento aprendido es copia de la estructura real del mundo.

La teoría del aprendizaje que más ha perdurado e influido en psicología, hasta el presente incluso, es el conductismo, el cual puede entenderse como un *asociacionismo conductual*, en el que se asocian son estímulos y respuestas, siendo los mecanismos asociativos, la contigüidad, la repetición, la contingencia, entre otros⁸³.

Existen dos principios básicos en cualquier modelo conductual. Primer principio de correspondencia: lo que hacemos es un fiel reflejo de la estructura del ambiente, se corresponde fielmente con la realidad. El segundo principio es el de equipotencialidad, el cual sostiene que los procesos de aprendizaje son universales, son los mismos en todas las tareas, en todas las personas e incluso en todas las especies⁸⁴.

⁸³ Ibid. pp. 51-68.

⁸⁴ Ibid.

2.2.2 Teoría Piagetiana o de la Equilibración

Piaget distinguió entre *aprendizaje en sentido estricto* (ASE) y *aprendizaje en sentido amplio* (ASA). Por el ASE se adquiere del medio información específica y esta representado por el *condicionamiento clásico* y operante, estando subordinado al ASA, depende por completo del desarrollo de estructuras cognitivas generales. El ASA consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Niega el aprendizaje por asociación, es decir, la copia y repetición no las admite en su teoría como elementos integrantes.

El proceso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de *equilibración*: el comportamiento y el aprendizaje humano deben interpretarse en términos de equilibrio; el aprendizaje se producirá cuando tuviera lugar un desequilibrio a un conflicto cognitivo, pero ¿qué está en equilibrio y puede entrar en conflicto? se pregunta Piaget, y responde diciendo que se dan dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.

Piaget basa su teoría en la tendencia a un equilibrio cada vez mayor entre dichos procesos; su objetivo es explicar no sólo cómo conocemos el mundo en un momento dado sino también cómo cambia nuestro conocimiento sobre el mundo. En el acto de conocer y el cambio en el conocimiento, la teoría de Piaget asume una posición *constructivista*: defiende un constructivismo estático y uno dinámico, y explica que eso se da debido a la tendencia al equilibrio entre los dos procesos: asimilación y acomodación.

Define la **asimilación** como “la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo”, psicológicamente sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. De aquí que conocemos,

adaptando las cosas a la forma y el conocimiento de nuestros conceptos, asimilamos las vagas formas del mundo a nuestras ideas..."vemos las cosas no como son sino como somos nosotros".

Literalmente Piaget define la asimilación como "la acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilados o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan".

La **acomodación** supone modificación de esquemas previos y también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos.

Finalmente, ambos procesos de asimilación y acomodación se implican necesariamente: "no hay asimilación sin acomodación pero... la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultáneamente"⁸⁵ .

2.2.3 Teoría Vigotskiana o Socio-cultural

Liev Vygotskii (1896-1934), formuló las tesis científicas que darían origen a una nueva corriente en psicología llamada *histórico cultural*. Para él la enseñanza es la forma indispensable y general del desarrollo mental de los escolares. Por tanto, el papel de la escuela tendrá que ser el de desarrollar las capacidades de los individuos. (Llegó a esto por su experiencia con campesinos desescolarizados en los que predominaba un razonamiento profundamente empírico a pesar de la edad con que contaban).

Su teoría del aprendizaje parte de evaluar las teorías *asociacionistas* (considera al individuo tabula rasa sobre la cual se realizan impresiones provenientes del

⁸⁵ Cabe aclarar que el presente escrito (2.2.2) y los que siguen (2.2.3 y 2.2.4), están fundamentados en el módulo: Teoría del Aprendizaje de la Magíster PEREZ ANGULO, Martha Ilce, Magíster en Educación, CEDEDUIS. Bucaramanga. 2006, Texto 5, p1-13, quien tomó un fragmento de POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas de Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1989, p177-191.

exterior) y *maduracionista* (para esta teoría el desarrollo es independiente del aprendizaje y es el propio individuo quien gracias a su proceso de maduración obtiene su desarrollo) que dominaban el medio académico de comienzo de siglo y de realizar entre ellas una creativa *integración*, es decir, a la primera le reconoce la existencia de las ideas en el mundo exterior, en la cultura, al mismo tiempo, que se distancia de su consideración de que estas existan en los objetos y que por consiguiente puedan abstraerse inductivamente de los mismos. Al *maduracionismo* le reconoce que el individuo sea quien realiza el proceso de aprendizaje, pero se distancia de este en cuanto estos conocimientos ya han sido contruidos previamente por la cultura.

Para Vygotskii el medio social es fundamental en el proceso de aprendizaje. El niño no construye sino que *reconstruye* los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura y en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador. Además, para él el aprendizaje y el desarrollo son interdependientes. Desde el punto de vista pedagógico esto implica...”una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño”. La escuela pierde su carácter pasivo. Su *tesis pedagógica fundamental* es “en la medida que el niño pueda hacer hoy con la ayuda de los adultos, lo que podrá hacer por sí solo”⁸⁶. Es decir, se procura que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estudiante adquiera las herramientas indispensables para que en su vida futura pueda desempeñarse de manera completamente autónoma.

2.2.4 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

David Ausubel, su teoría es llamada también *de la asimilación*. Para él, el pensamiento está organizado y jerarquizado. Es significativo cuando los nuevos

⁸⁶ Ibid, Texto 6 p,1-7.

conocimientos se vinculan de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los que disponía el individuo.

Se distinguen tres tipos de aprendizaje por *recepción*: el *aprendizaje de representaciones* (es el mas cercano al aprendizaje por repetición), el *aprendizaje de conceptos* y el *aprendizaje de proposiciones* puede ser subordinado (inclusivo), superordinario o combinatorio.

El aprendizaje ***significativo por recepción*** es importante en la educación porque es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información, se le presentan al alumno proposiciones y se le pide únicamente que aprenda y recuerde sustancialmente lo que éstas significan. El contenido de lo que va a aprender se presenta al alumno en forma de exposición explícita, o de otro modo que no plantee ningún problema, la cual tendrá que entender y recordar.

El aprendizaje por *descubrimiento* o aprendizaje verbal de resolución de problemas. El alumno debe descubrir el contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos. Aquí el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, *pero no para* entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para *transformarlas* en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él⁸⁷.

2.2.5 Síntesis

⁸⁷ En: PEREZ ANGULO, M. I. Módulo: Teoría del Aprendizaje CEDEDUIS. Bucaramanga. 2006, Texto 7, p,1-27: AUSUBEL, D. NOVACK, J. HANESIAN, H. Psicología Educativa: Un punto de vista congnotivo. México: Trillas, 1988, p, 46-70.

Lo anterior nos hace pensar y también deducir que aprender es un proceso simple pero también complejo. Es simple pues como afirman varios autores el ser humano desde que nace es un ser que está abierto al mundo y en todo momento está disponible para recibir influencia de éste y asimilar todo aquello que le puede servir para su crecimiento tanto corporal como espiritual, pero es complejo en cuanto que en el proceso de aprendizaje entran en juego una serie de elementos como la motivación, el interés, la disposición, los contenidos, las personas, los contextos, los materiales, los recursos, entre muchos otros, que van a determinar no solo la efectividad del aprendizaje, sino la calidad del mismo.

Hay aprendizajes empíricos, sociales, culturales, políticos, religiosos, técnicos, tecnológicos y científicos, pero son estos últimos los que la escuela y nuestro caso concreto la universidad va a mediar, es decir, va a establecer una serie de procesos lógicos e intencionados en una o en otra materia del saber e intentará que los estudiantes como aprendices dinámicos y estratégicos dominen, es decir, no se ha de buscar que el estudiante alcance o de unos resultados (aprendizaje como producto) sino que de manera conciente e intencionada vaya buscando, redescubriendo y reelaborando el saber a lo largo de un proceso que ha de ser continuo y permanente. Y esto último es lo que pretendemos abordar seguidamente cuando tratemos sobre los contenidos de los aprendizajes.

2.3 LOS CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE

Cabe aclarar que los contenidos del aprendizaje también son llamados componentes del aprendizaje, depende de cada autor su denominación.

El aprendizaje constituye una experiencia global, mediante la cual los seres humanos comprenden el mundo que los rodea, viven con dignidad, desarrollan sus capacidades y se comunican con los demás, para cumplir un cúmulo de misiones que le son propias; es por esto que el aprendizaje debe estructurarse en

torno a algunos tópicos específicos como elementos fundamentales de la vida del hombre como ser en constante evolución.

El profesor Pozo Municio, afirma que “casi todas las conductas humanas complejas son producto, en su mayor o menor medida, del aprendizaje”⁸⁸; así como los zoólogos y los botánicos acuden a la clasificación (taxonomía) para alcanzar logros significativos en sus ciencias, de igual manera los psicólogos del aprendizaje necesitan de la clasificación, surgiendo así las taxonomías de aprendizaje, “clasificaciones de los diversos tipos de resultados o conductas adquiridas”⁸⁹. Conviene aclarar que el aprendizaje humano es tan rico que no puede comprimirse en una dicotomía (v.gr. memoria semántica y episódica, conocimiento explícito o implícito).

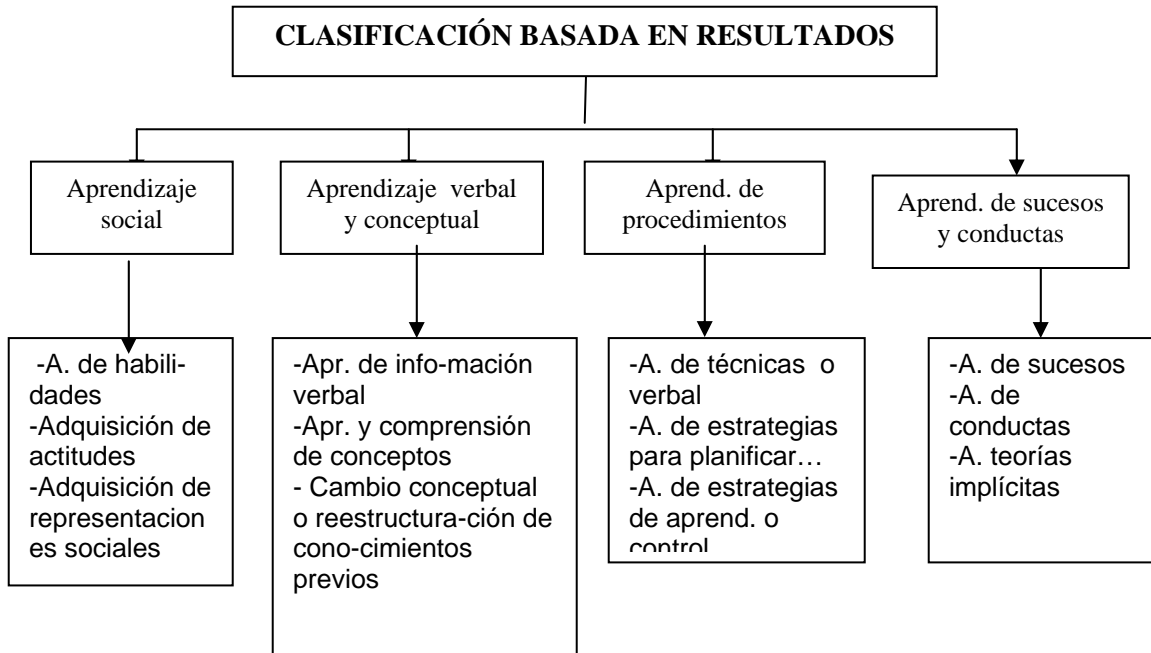
Las taxonomías son variadas así como son variados sus estudiosos, entre ellos figura Robert Gagné (1985) quien “propuso una taxonomía basada en cinco tipos de resultados del aprendizaje o “capacidades”: habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, habilidades motoras y actitudes”⁹⁰, su teoría (se diferencia de las generadas por los teóricos de la memoria) tiene una finalidad instruccional, dirigida a facilitar el diseño de situaciones de aprendizaje, necesaria en el contexto educativo, pero para Pozo M. la clasificación de Gagné es insuficiente pues “se ocupa solo de los aprendizajes escolares, explícitos y no considera otras formas de aprendizaje (emociones, hábitos sociales, etc.) que son producto de un aprendizaje implícito en nuestra vida cotidiana”⁹¹.

⁸⁸ POZO MUNICIO, J. I. Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1999, p.89

⁸⁹ Ibid., p.89

⁹⁰ Ibid., p.89

⁹¹ Ibid., p.90



En el anterior esquema el profesor Pozo, organiza los resultados del aprendizaje en una clasificación que recoge los logros principales de diversas propuestas adecuándose a los propósitos o intenciones de su obra, dicha clasificación está basada en cuatro resultados principales del aprendizaje (conductuales, sociales, verbales y procedimentales) y las subdivide en doce resultados o productos distintos del aprendizaje.

La convergencia de estos criterios constituye el macroproyecto del hombre denominado educación: es el fluir (sucesos) de las actitudes del hombre (conductas) en un contexto particular (social) en el cual se ponen a prueba una serie de conocimientos (verbales) bajo habilidades y estrategias muy particulares (procedimental) a través de la cual se hace competente, dotándose de un pensamiento autónomo y crítico para determinar por si mismo que debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Para nosotros como docentes constituye un reto, el engranaje mismo que propone Pozo Municio, J. I., desde los elementos constitutivos del aprendizaje, en cuanto existe una diversidad de personalidades en nuestros estudiantes que constituyen

garantías de creatividad e innovación, los cuales facilitarían espacios de aprendizaje que contribuyan a disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a nuestra convulsionada sociedad moderna.

En conclusión, considero que sigue y seguirá siendo causa de motivación, para aprendices, pero particularmente para nosotros maestros, la preparación continua, la inquietud, la lectura, el análisis, la discusión, la reflexión y fundamentalmente la investigación en torno a las prácticas de aprendizaje y la teoría que sustenta el proceso de aprendizaje en el ser humano, pues cada curso nuevo y cada nuevo estudiante aborda la materia, el curso, la información y en últimas el conocimiento de maneras muy diversas, lo que nos exige apertura al cambio y preparación competente y acorde a los nuevos tiempos.

A continuación se desarrollará la propuesta anteriormente expuesta, de manera muy sintética, para tal fin se continuará argumentando desde la visión del profesor Pozo Muncio, en su libro *Aprendices y Maestros*, específicamente en el capítulo cuatro: "El sistema del Aprendizaje", cabe aclarar que como se pretende realizar una argumentación más teórica que práctica, este texto en su gran mayoría transcribe los aportes textuales del autor ya citado, veamos.

2.3.1 Aprendizaje de sucesos y conductas

Comenta Pozo M., que en la vida cotidiana en la interacción con objetos y personas se observan pautas relativamente estables de sucesos y conductas, de las que se extraen ciertas regularidades. Y "aunque nuestra conducta no llegue nunca a ser un reflejo exacto de las relaciones que, supuestamente, tienen lugar en el ambiente, se trata de un aprendizaje implícito, basado en procesos asociativos, consistentes en el establecimiento de conexiones entre sucesos y

conductas que tienden a suceder juntos”⁹². Se pueden destacar tres grupos principales a saber:

a) Aprendizaje de *sucesos* o adquisición de información sobre las relaciones entre el conocimiento (o adquisición de estímulos) que tienen lugar en el ambiente, afirma Pozo que es este tipo de aprendizaje nos permite establecer secuencias predictivas con alto valor de supervivencia, al anticipar posibles peligros o, por qué no, placeres potenciales. Pero también provoca en nosotros otras reacciones, de naturaleza también implícita, como son las emociones. Es un aprendizaje muchas veces placentero, con frecuencia teñido de melancolía pero en ocasiones acaba por ser incómodo o desagradable.

b) Aprendizaje de *conductas* o adquisición de respuestas eficientes para modificar esas condiciones ambientales, logando evitar las más desagradables y provocar las que nos resultan más satisfactorias. La conducta humana suele ser muy eficiente para modificar los sucesos o moderar su influencia sobre nosotros. Además de predecir los sucesos, muchas veces podemos controlarlos mediante nuestras conductas observando los cambios que producen en el ambiente y en nosotros mismos. Sin embargo, no siempre podemos ejercer control sobre ellos, pues una vez adquiridos ya no logramos cambiar o reaprender.

c) Aprendizaje de *teorías implícitas* sobre las relaciones entre los objetos y entre las personas. Afirma Pozo que el conjunto de regularidades y peculiaridades que observamos en el comportamiento de los objetos y de las personas nos proporcionan ciertas “teorías”, de naturaleza implícita, sobre cómo está organizado el mundo y qué podemos esperar de él. Aunque estas teorías se sustenten en un conocimiento episódico, situacional, basado en buena medida en un aprendizaje asociativo, se organizan en forma de estructuras implícitas de conocimiento, que

⁹² Ibid., p.91. Cabe recordar que la presente reflexión está basada en el Texto del presente autor y que se han transcrito textos literales del mismo para sustentar teóricamente estos tipos de aprendizajes.

permiten establecer generalizaciones que van más allá de lo concreto, e inmediato, constituyendo auténticas construcciones mentales. Pero a pesar de su alto valor de predicción e incluso de organización, algunas de nuestras teorías implícitas resultan a veces insuficientes o inadecuadas, ya sea porque interfieren en el aprendizaje de conocimientos explícitos o porque dejan de resultar adaptativas.

2.3.2 Aprendizaje social

El profesor Pozo inicia diciendo que la adquisición de pautas de conducta y de conocimiento relativos a las relaciones sociales es otro tipo de aprendizaje que tiene rasgos específicos. No se adquieren sólo como un producto de nuestra interacción individual con otros objetos o personas, sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales. La mayor parte de nuestro aprendizaje social tiene también un carácter implícito, y en gran medida asociativo. Dentro de los tipos de aprendizaje social se pueden distinguir los siguiente tres:

a) El aprendizaje de *habilidades sociales*, formas de comportamiento propias de la cultura, que adquirimos de modo implícito en nuestra interacción cotidiana con otras personas. Permanentemente se está adquiriendo muchas habilidades sociales, pautas de interacción o cortejo social, que en la mayoría de veces por ser implícitas y comunes a todos los miembros de un grupo o de una sociedad no se dan cuenta, pero que al cambiar de contexto se nota la diferencia.

b) Adquisición de *actitudes*, o tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas. Actitudes asumidas y formas de comportamiento se dan por la presión ejercida, de modo implícito casi siempre, por los grupos sociales a los cuales se pertenece; gracias a estas actitudes se

define la posición ante el mundo y las personas se identifican con el grupo social al que pertenecen. Importante tener presente que las actitudes proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para que las personas se definan e identifiquen a sí mismas.

c) Adquisición de *representaciones sociales* o sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven tanto para organizar la realidad social como para facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales. Las representaciones sociales son más elaboradas que las habilidades sociales o las actitudes, ya que reconstruyen la realidad dándole forma a través de un modelo. Es nuestra pertenencia a un grupo la que nos induce ciertos modelos para representar o comprender ámbitos concretos de la realidad.

2.3.3 Aprendizaje verbal y conceptual

La mayor parte de este aprendizaje es explícito (verbal), un caso concreto es que la educación formal está dirigida sobre todo a transmitir conocimiento verbal, sin embargo, muchos conocimientos verbales que se enseñan no se aprenden correctamente, porque según nuestro autor, en su enseñanza no se diferencia bien entre distintos tipos de aprendizaje verbal, aquí se relacionan tres tipos:

a) Aprendizaje de *información verbal* o incorporación de hechos y datos a nuestra memoria, sin dotarle necesariamente de un significado. Este es el caso de datos aislados, arbitrarios, como un número telefónico o la matrícula del carro, por ejemplo, son datos sin significado en sí mismos y que hay que repetir literalmente para evitar problemas cotidianos. También hay otros hechos cargados de significado que para nosotros se reducen a información factual, es decir, sabemos que son así, pero no sabemos por qué. Son hechos que conocemos mediante un aprendizaje netamente asociativo, ya sea por exposición repetida a ellos, o porque

hemos hecho un esfuerzo deliberado en adquirirlos, pero no podemos darles significado. No los comprendemos.

b) Aprendizaje y *comprensión de conceptos* que nos permiten atribuir significado a los hechos que nos encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual. Es decir, aquí la comprensión entra en escena pues implica traducir o asimilar una información nueva a conocimientos previos. El aprendizaje no es repetir o reproducir una información nueva, requiere activar estructuras de conocimiento previas a las que asimilar la nueva información. La asimilación de esa información tiende a producir cambios en esas estructuras de conocimiento, generando conceptos más específicos por procesos de diferenciación o principios más generales, por procesos de generalización.

c) *Cambio conceptual* o reestructuración de los conocimientos previos, que tienen origen sobre todo en las teorías implícitas y las representaciones sociales, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto esos conocimientos anteriores como la nueva información presentada. Los cambios conceptuales o reestructuraciones profundas son necesarios sobre todo para el aprendizaje de la ciencia y los sistemas complejos de conocimiento, pero se producen también en otros ámbitos de la conducta y el conocimiento. Sin embargo, cabe anotar que aunque el cambio conceptual es un proceso de aprendizaje muy relevante es también un proceso de aprendizaje infrecuente, ya que es muy costoso, exigente y a veces incluso motivo de ansiedad para el aprendiz.

2.3.4 Aprendizaje de procedimientos

Este último grupo de productos del aprendizaje tiene que ver con el *saber hacer*, genéricamente a este resultado se le llama procedimiento. Los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas

que un simple hábito de conducta, y tienden a aprenderse de modo explícito. En este tipo de aprendizaje pueden diferenciarse varios resultados:

a) Aprendizaje de *técnicas* o secuencias de acciones realizadas de modo rutinario con el fin de alcanzar siempre el mismo objetivo. Son encadenamientos de acciones complejos que requieren un cierto entrenamiento explícito, basado en un aprendizaje asociativo, por repetición, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones, con el fin de que la ejecución sea más rápida y certera, al tiempo que menos costosa en recursos cognitivos. Ahora bien, no basta con dominar la técnica, hay que saber también modificarla sobre la marcha para adecuarla a las nuevas condiciones.

b) Aprendizaje de *estrategias* para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. Las estrategias se hacen necesarias ante situaciones nuevas o muy complejas, que constituyen un verdadero *problema*, una encrucijada de opciones o caminos. Nos obligan a reflexionar sobre los errores y a corregirlos en lugar de afianzar nuestros aciertos, como en el aprendizaje de técnicas. Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

c) Aprendizaje de *estrategias de aprendizaje* o control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, con el fin de utilizarlos de manera más discriminativa, adecuando la actividad mental a las demandas específicas de cada uno de los resultados que se han descrito con anterioridad. Este tipo de estrategia es importante para la nueva cultura del aprendizaje, comenta Pozo, pues los aprendices deben aprender a controlar y regular sus procesos cognitivos, así como habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento. Ese control y ese metaconocimiento se aplicarán, a la “gestión”

de técnicas y recursos de aprendizaje específicos pero también a otros resultados del aprendizaje, implícitos y explícitos. Nuestra sociedad exige con creciente insistencia aprendices reflexivos y conscientes de su tarea, y no simples autómatas que reproduzcan mecánicamente conocimientos elaborados por otros. Pero no habrá aprendices que reflexionen sobre su práctica si los maestros no toman previamente conciencia de las dificultades de su propia tarea.

2.4 VISION CRÍTICA DEL APRENDIZAJE

Realizar una crítica del aprendizaje implica tener presente los contenidos (qué se enseña?), a los maestros (quiénes enseñan?), a los estudiantes (a quiénes se les enseña?) y por último el contexto o espacio que propicia el encuentro y que posibilita la interacción, el manejo y la explicitación o puesta en práctica de toda esa hermosa dinámica que es la enseñanza-aprendizaje, y que de algún modo se sitúa en el tiempo y en el espacio a través del currículo.

Me he encontrado con una frase de Saturnino de la Torre y Oscar Barrios y que ha captado mi atención y que dice: “La pregunta de un buen profesor, de un formador del tercer milenio, no es ¿qué enseño? Sino ¿qué aprenden? Y mejor aún ¿a cuántas personas he hecho más felices? Deja a los avances tecnológicos que enseñen y a los alumnos que aprendan. Tú ocúpate de hacerles pensar y sentir (sentipensar)”⁹³

Y quise iniciar esta reflexión o crítica del aprendizaje así, porque dicha frase me ha hecho reflexionar en mi quehacer docente y me ha motivado a observar críticamente la práctica pedagógica de muchos colegas. En la actualidad se habla del cambio de época y de la época de cambios para afirmar que estamos en un clima de cambios que afectan las esferas sociales, a las costumbres ciudadanas,

⁹³ DE LA TORRE, Saturnino y BARRIOS Oscar. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro. 2000. 302 p. pp. 77-94.

al mundo laboral, a la expansión del tiempo libre, a los sistemas de producción, comercialización, consumo, y como es lógico, al sistema educativo; sin embargo, en este último el impacto ha sido tan fuerte que muchos docentes se resisten o nos resistimos a aceptar dicha realidad. Del modelo surgido en la modernidad, el de la era tecnológica se está abriendo camino otro modelo basado en las redes de comunicación. Por tanto querámoslo o no “estamos inmersos, en un proceso de cambio educativo, parejo al de las nuevas tecnologías”⁹⁴.

Pero los cambios en educación no pueden quedarse en el simple reemplazo del tablero negro o verde para escribir con tiza al acrílico o a la innovación más reciente: aulas y tableros inteligentes, que ha creado las aulas itinerantes que pueden llegar al cualquier municipio, como tampoco en pasar de utilizar solo la expresión oral a la implementación de algunos recursos didácticos (cuando los hay, por ejemplo en la UIS en el nuevo edificio de humanidades, recientemente inaugurado, no se nota la diferencia entre un aula de este edificio con el de una escuela pública de primaria, porque solo existe un tablero de acrílico un número determinado de sillas y un escritorio, ni si quiera hay un retroproyector o un proyector de opacos y menos un proyector de multimedia, entre otros), sino que ha de ser, sobre todo, en la modificación de actitudes, pues es allí donde radica el éxito o el fracaso de nuestra mediación docente y por consiguiente el de los estudiantes.

Estamos ante un dilema: o cambiamos o nos cambian, si no cambiamos y nos resistimos al cambio, seremos los nuevos condenados de la historia, quedaremos anquilosados o encallados en el puerto del olvido con las consiguientes consecuencias para nuestros estudiantes, por tanto la actitud correcta será la de estar abiertos a las innovaciones tomando lo que nos sirve y cuestionando aquello que se pretende cambiar por cambiar sin ningún asidero en la realidad.

⁹⁴ Ibid., pp. 77-94. (Capítulo 5. Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del siglo XXI.)

Volviendo a la frase de entrada, aún hoy se constata que la preocupación de muchos docentes es por el ¿qué enseñan?, es decir, se preocupan más por los contenidos, por cumplir con el horario y con el programa, que por la posibilidad de aprendizaje al que pueden llegar los estudiantes con los cuales interactúan.

El docente de este nuevo siglo, ha de preocuparse más por el aprendizaje de los estudiantes, preguntarse ¿cómo están captando los cúmulo de información, cómo la están procesando y cómo la están aplicando en sus contextos?, también debe determinar hasta dónde llega su mediación para que sea el estudiante el único protagonista de su proceso, es decir, haciéndose innecesario, logrando que el aprendiz pueda ser autónomo y ejerza el control pleno de su aprendizaje, constituyéndose en maestro de sí mismo; de igual forma el docente debe promover el metacognoscimiento, esto es, que el estudiante sea consciente de que sabe y cómo lo sabe, así mismo, el docente tiene que cuestionar su práctica pedagógica, ¿cómo está realizando su mediación?, ¿qué estrategias está utilizando, si son las más adecuadas y acertadas para que el proceso mediador sea comprensible y claro; en cuanto a la evaluación ¿a qué hace mayor énfasis?: ¿a la repetición memorística de contenidos o a la verificación de los procesos cognoscitivos y a las habilidades de pensamiento? ¿Esta educando para la diversidad más que para la uniformidad?

En fin, hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace más complejo y la tarea mayor recae sobre el docente pues es muy loable que prepare clases, que investigue y promueva el debate entre sus estudiantes, pero es tal vez más importante que comprenda todos los mecanismos del aprendizaje y los procesos que se dan en los estudiante para se de el aprendizaje y sobre todo para que perdure a lo largo de la vida, pues se puede ser un doctor en la materia o campo de conocimiento, pero si la mediación docente falla, si no se busca diversas y variadas estrategias para intervenir en y con los estudiantes y si no se averigua el

¿por qué del fracaso escolar?, el proceso falla por su base, permitiendo la posibilidad de éxito solo a aquellos discentes que estén muy bien dotados, y excluyendo de la materia y quizás del sistema educativo un gran número de estudiantes, que se hubiesen podido salvar de haber intervenido el docente oportunamente y a su vez, haber comprendido su problema y su situación implementado las estrategias necesarias para recuperarlos.

Es claro, que dicha postura va en contravía de la frase del profesor De la Torre, porque en lugar de hacer más felices a los estudiantes, los pone tristes, amargados y con angustia existencial, pues perder una materia cuesta mucho desde donde se le mire. Por tanto nos corresponde a los docentes ocuparnos de hacer pensar y sentir a nuestros estudiantes para que así haya más alegría y felicidad en las aulas, que estrés, desconfianza, tristeza y dolor. La tarea es ardua, pero posible.

3. FORMACIÓN INTEGRAL Y CURRÍCULO

3.1 FORMACIÓN INTEGRAL

Desde que la UNESCO en la década de los años noventa habló de la necesidad de combatir la pobreza a través de la educación y una educación de calidad, pues ha entendido que un pueblo con un nivel cultural elevado tiene más posibilidades de desarrollarse y de garantizarse un nivel de vida más o menos cómodo, se ha venido comprendiendo e implementado en los sistemas educativos del mundo entero la idea de la formación integral, es decir, se ha querido pasar de un sistema educativo que ha privilegiado por décadas el conocimiento y la memoria como las únicas herramientas con las que cuenta el hombre para construir su mundo y su entorno y en últimas para tener y dominar sobre los otros, descuidando el ser de la persona, constitutivo esencial del hombre y que en últimas es el que nos humaniza.

Es por esto, que tanto a nivel primario como secundario y universitario, hoy se insiste en la obligatoriedad de formar personas antes que profesionales, en formar seres humanos integrales que se preocupen además de dominar un campo específico del conocimiento y de los saberes, por las implicaciones y consecuencias de sus acciones, es decir, personas que sean capaces de poner en equilibrio todas sus dimensiones.

En el presente capítulo, precisamente se aborda esta temática convencidos que la reflexión, el análisis y la puesta en práctica de lo que aquí se diga, redundará en beneficio de la Institución educativa, de la región, del país y por qué no del mundo, pues la responsabilidad de cuidar el planeta es de todos.

3.1.1 La Educación y sus propósitos

La palabra educar viene del verbo latino transitivo de tercera conjugación *educō – duxi – ductum* y significa *hacer salir*. Haciendo una relación analógica significará hacer salir lo mejor del estudiante, ayudarlo a que saque a flote todo ese gran potencial que guarda en su interior, el cual sin la mediación docente podrá pasar desapercibido o en el peor de los casos se perderá.

Esta es la gran misión o propósito de la educación, hacer salir de las personas todo lo bueno, todo lo bello, todo lo noble, todo lo grande, todo lo humano, todo el talento que está ahí y pide ser descubierto y ser trabajado, para que alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

“Como han mostrado numerosos filósofos y sociólogos de la educación, los sistemas educativos están ideados, entre otras cosas, para proporcionar los conocimientos y habilidades básicas para insertar a las nuevas generaciones en el entramado social, político y económico en el que viven.”⁹⁵

Además de lo anterior conviene tener en cuenta los propósitos o fines que se encuentran claramente definidos en la Ley General de Educación de 1994, donde se desglosan en el artículo 5° atendiendo aspectos fundamentales para el desarrollo del ser humano⁹⁶:

- La *formación integral* mediante el desarrollo de la personalidad.
- Respeto a la vida, a los demás y a los derechos humanos.
- La formación para facilitar la participación activa de todos en los diferentes estamentos de la sociedad.

⁹⁵ YUS RAMOS, Rafael. Educación Integral: Una educación holística para el siglo XXI. Tomo I. Desclée De Brouwer., Bilbao 2001, p.15

⁹⁶ Ley General de Educación (115). Editorial Leyer. Art. 5, Santafé de Bogotá 1994.

- La formación en el respeto a la autoridad, a la ley y a las tradiciones históricas y cívicas del país.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales y estéticos mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- Estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de su diversidad étnica y cultural.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- Creación y conciencia de una soberanía nacional.
- Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional.
- Adquisición de una conciencia ambiental.
- Formación en la práctica del trabajo a través de los conocimientos técnicos y habilidades.
- Formación para la promoción de la salud y la higiene.
- Promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al futuro profesional ingresar al sector productivo.

3.1.2 La formación integral como propósito de la educación

Reflexionar sobre formación integral parece fácil, pues es un concepto que al igual que las prendas de vestir, peinados y aretes, está de moda, sin embargo es un tanto complicado si se tiene en cuenta que las referencias bibliográficas al respecto son pocas y que estudios sistemáticos y/o investigaciones exhaustivas son casi nulas. Las Naciones Unidas y la UNESCO lo han incluido en sus proyectos educativos, así como muchos gobiernos y por consiguiente muchas

universidades lo ha venido desarrollando e implementando concientemente en sus currículos desde hace un buen tiempo.

Quiero remitirme a la historia para argumentar como este no es un concepto nuevo y que aún desde los albores de la civilización occidental se vislumbra la implementación de sistemas educativos donde es considerado el ser humano como un todo. Tenemos así la civilización helenística, la cual dio prioridad a la formación de un ciudadano que integrara su dimensión corporal con su dimensión espiritual, en un equilibrio entre el cuerpo y la mente, en la que el individuo desarrollara todas sus facultades para integrarse como ser social y ayudar en la construcción de la polis.

Pocos siglos después surge el imperio romano donde el ideal de formación recopiló el saber alcanzado por los griegos y basó su educación en la formación humanista, en la cual la libertad y dignidad eran los ideales para alcanzar la “pax romana”, esto lógicamente sólo lo alcanzaban los “ciudadanos”, quienes eran hombres libres con derecho a voz y voto, ni los esclavos, ni muchas mujeres, ni los niños, ni los escribas, ni los libertos podían acceder a tal modelo educativo, era del todo excluyente.

Muchos siglos después, con la caída del imperio romano de occidente y con la aparición en escena del Catolicismo, como institución oficial del estado y con su posterior hegemonía a lo largo de toda la edad media, e influenciados por corrientes de pensamiento como el platonismo y su posterior cristianización por San Agustín y con el surgimiento de las comunidades religiosas quienes se encargaron de recopilar, traducir y guardar la reflexión filosófica clásica, se alcanza una concepción dualista del ser humano, en la que se afirmó que el hombre era un compuesto de cuerpo y alma y que esta última era la que lo gobernaba, el cuerpo (carne) era la cárcel y por consiguiente era malo, el alma era

pura (buena) limpia y sin mancha y se debía conservar así. Esta concepción rigió por más de mil años y aún se alcanza a percibir rasgos de este dualismo.

Es con el renacimiento y con el surgimiento del humanismo de los siglos XIV y XV donde se retoma el ideal del hombre como un todo y se integra una formación en la que se incluirá la formación tanto intelectual como moral, espiritual, artística, filosófica entre otras, es decir, se logro integrar lo teórico y lo práctico con el fin de alcanzar un hombre íntegro.

El desarrollo posterior de la cultura occidental fue acentuando la reflexión y la implementación de modelos educativos donde no primara solo lo conceptual-teórico (educación bancaria), sino que tuviera en cuenta que la persona humana es un todo con distintas potencialidades por resolver y por desarrollar a lo largo de su existencia como ser en el mundo.

Hoy en la reflexión pedagógica mundial se considera que la *formación integral* de los seres humanos debe ser una política universal, así lo afirma la profesora Maria Clara Tovar de la Universidad del Valle Colombia en su investigación acerca de “El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002”: “La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos, las misiones y los propósitos de cualquier universidad en Colombia y en el mundo como una política universal”⁹⁷.

En esta línea, la declaración universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece que la educación es un derecho fundamental y que es responsabilidad del Estado asegurar el acceso de toda la población al menos al nivel básico. En su inciso 2 afirma: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la

⁹⁷ En malito:mcitovara@univalle.edu.co, Acezada el Noviembre 12 de 2005

personalidad humana y el fortalecimiento *del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...*”

Así mismo, hoy la educación es considerada como un elemento fundamental para el progreso de los pueblos: “La inversión en educación, según lo demuestran los indicadores de Desarrollo Humano, es definitivamente rentable en el mediano plazo, en tanto que su impacto sobre otros indicadores de desarrollo económico y social resultan evidentes. Esto significa que invertir en educación es invertir en desarrollo integral.”⁹⁸

Y ¿cómo entra el concepto a nuestra sociedad reciente? Según lo anterior tenemos que el concepto entra a nuestra sociedad reciente a través de la Constitución Política de 1991, no sin antes aclarar que algunas instituciones educativas de tipo privado y particularmente órdenes religiosas, ya lo han venido trabajando en sus institutos desde siglos anteriores, es el caso de los Jesuitas y los Dominicos.

Nuestra Carta Magna en su artículo 67 afirma que la educación es un servicio público⁹⁹ que formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia¹⁰⁰, así mismo velará por la formación moral, intelectual y física¹⁰¹, quedando así fundamentada la formación integral en nuestro país.

⁹⁸ F. Cajiao, Restrepo. En: De Sistemas Locales de Educación. Proyecto Institucional, calidad de la Educación y Gestión participativa en la localidad. Santafé de Bogota D.C. 1995. pp. 13-20.

⁹⁹ Constitución Política de Colombia. Art. 67. Editorial Leyer. Bogotá 1996. pp. 27-28: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.” “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los cinco y quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”. Ibid.

¹⁰⁰ La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Ibid.

¹⁰¹ ... Corresponde al Estado regular ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos;.... Ibid.

Por su parte la Ley General de Educación o Ley 115 de conformidad con el artículo en mención, ratifica en su artículo 5° inciso 1 que un fin de la educación es: “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.¹⁰²

La pregunta arriba citada necesariamente nos conduce a otra: ¿Cómo se explicita la formación integral en la Universidad? De acuerdo a la Ley 30 de 1992, la cual orienta legalmente el ser y quehacer de la educación superior en Colombia en el artículo 1° dice: “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. Así mismo en el capítulo II, de los objetivos, artículo 6° en el literal a) se afirma: “Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.”

En algunas universidades de orden nacional se explicitan estos artículos cuando por ejemplo en la Universidad Javeriana se dice: “La Formación Integral se entiende como una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su propia formación. Esta favorece tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación en la sociedad, para que pueda asumir la herencia de las generaciones anteriores y para que sea capaz, ante los desafíos del futuro, de tomar decisiones responsables a nivel personal, religioso, científico, cultural y

¹⁰² Ley General de Educación (115), Op. cit p., 18

político”¹⁰³. Por otra parte la Universidad del Valle reafirma su interés de formar integralmente a sus estudiantes a través del Acuerdo 009 de junio de 2000, donde se define la formación integral como “el estímulo de las diversas potencialidades, intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen su horizonte profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano” ¹⁰⁴. Igual ocurre si miramos detenidamente las misiones y los currículos de las universidades restantes del país. En todas aparece como componente esencial de su proceso de formación la integralidad de las distintas dimensiones del ser humano.

Semejante ocurre con la Universidad Industrial de Santander en su Misión se contempla la formación integral como “...el propósito de formar personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad”¹⁰⁵

Todo lo anterior me ha permitido reunir y confrontar una serie de elementos para atreverme a elaborar un concepto de formación integral donde el eje central sea el estudiante, y el docente y la universidad sean los medios o el pretexto para que él continúe construyéndose como persona y pueda en su vida profesional seguir construyéndose como un ser íntegro. Pero antes conviene definir cada uno de los elementos que componen dicho concepto:

Formación: si tenemos en cuenta que por formación se entiende la etapa que transcurre en todo el tiempo de instrucción de una carrera universitaria entonces debemos tener claro que lo que se busca es desarrollar y orientar claramente las

¹⁰³ En: www.javeriana.edu.co. Avezada el 16 de Noviembre de 2005

¹⁰⁴ En: “El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002” (en malito:mcitovara@univalle.edu.co)

¹⁰⁵ En: www.uis.edu.co(Proyecto Institucional., pdf., p.9)

diversas dimensiones o potencialidades que posee el ser humano; con Gadamer también se podría definir la formación “como el proceso por el que se adquiere cultura, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. Así mismo, se puede considerar esta definición: “proceso interior y constante en la búsqueda de transformación personal para adaptarse y construir significados”.

Desde este enfoque el éxito de la labor educativa superior depende de la preparación del profesor para asumir esta función, pues en la medida que domine formas y procedimientos, más efectiva será su influencia.

Para garantizar la pertinencia del sistema educativo superior se debe tener en cuenta siempre el modelo profesional que se quiere formar en función de la sociedad actual; es en este contexto donde la labor educativa requiere de su propia metodología organizada y fundamentada a nivel superior en tres dimensiones: la curricular, la extracurricular y la extensión universitaria.

Integral: En educación se refiere al ser humano total, íntegro, en todas sus dimensiones y potencialidades; entendiéndose aquí por dimensiones al conjunto de potencialidades o unidades abstractas fundamentales del ser humano con las cuales se articula el desarrollo integral.

De acuerdo a esto se puede decir con Acodesi “que al formar se busca desarrollar y orientar claramente las diferentes dimensiones o potencialidades que posee el ser humano”,¹⁰⁶ y que al afirmarse integral, “es para decir que ese desarrollo abarca la totalidad del ser humano.”¹⁰⁷ Esto porque siempre se forma para algo, con un fin, con una intencionalidad, con un propósito.¹⁰⁸

¹⁰⁶ ACODESI. La Formación Integral y sus dimensiones., Colección Propuesta Educativa No. 3.. Bogotá, D.C. 2003. p, 14.

¹⁰⁷ Ibid, p,14

¹⁰⁸ Ibid, p,14

De esta manera, resultaría como definición de *formación integral* el proceso formal de orientar al ser humano intencionalmente para que desarrolle todas sus potencialidades o dimensiones y de lo mejor de sí a la sociedad, a la familia, al medio social donde se desenvuelve habitualmente y a sí mismo. La esencia de esto radica en que la persona pone en equilibrio sus dimensiones: corporal-espiritual, intelectual-afectiva, comunicativa-soco-política, ética-estética, para su realización personal así como en la construcción de su sociedad.

3.1.3 Dimensiones de la formación integral

La justificación legal de la Formación Integral en Colombia se encuentra en la Constitución Política colombiana artículo 67 cuando se afirma que "... el Estado velará por la mejor *formación moral, intelectual y física* de los educandos...", de igual manera la Ley 115 o Ley General de Educación de conformidad con el artículo antes citado, ratifica en su artículo 5° inciso 1. que un fin de la educación es: "El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de *formación integral*, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos".

En la Formación Integral y sus Dimensiones ACODESI¹⁰⁹, autores del texto, se han acogido como agremiación precisamente a este fin y de igual manera han logrado integrar el ordenamiento jurídico educativo a su historia centenaria de educación y evangelización. Considero que la forma didáctica y metódica como han abordado cada una de las dimensiones que comprenden al ser humano integral responden a una metodología apropiada y clara para presentar su concepción y práctica de la formación integral en sus instituciones y que en el

¹⁰⁹ Ibid, p,14

presente trabajo se asumen, apenas como un modelo, de tantos que existen, pero que de alguna manera iluminan el caminar pedagógico de la Universidad colombiana y concretamente de la UIS.

De las dimensiones estudiadas cabe resaltar que por la dimensión *Ética* el ser humano puede tomar decisiones a partir del uso de su libertad y desde su autonomía, por la *Espiritual* trasciende 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, por la *Cognitiva* entiende, aprende, construye y hace uso de las comprensiones que sobre la realidad social ha generado el hombre en su interacción consigo mismo y con su entorno, y que le posibilita transformaciones constantes y por la *Afectiva* como conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás, le ayuda a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive.

Sin embargo, aterrizando en la realidad del país y siendo crítico, se observa que la Formación Integral continua siendo un ideal por alcanzar, pues si bien en algunas instituciones, sobre todo de secundaria, se ha venido implementando, aún subsisten muchas en donde por razones diversas solo se ve en los PEI y en los currículos, pero en su aplicación se han quedado cortos.

Si bien es cierto que todo proceso educativo tiene una finalidad, una intencionalidad y el de ACODESI, así lo manifiesta, constatamos en la realidad del país otra situación muy distinta. Prueba de ello han sido los resultados de algunas encuestas socializadas en algunas sesiones de trabajo de la especialización en Docencia Universitaria, donde se cuestionó el conocimiento del concepto de Formación Integral y su vivencia o puesta en práctica, muchos encuestados lo sabían pero no lo aplican a su ser y hacer cotidianos.

Hoy se habla con frecuencia de educar al hombre de manera completa, se trata no solo de llenarlo de conocimientos, de información o de ciencia, sino también de ayudarlo a crecer en el fortalecimiento de su libertad, de su racionalidad, de su individualidad, de su ser como persona, que cada día crezca como mejor persona, no obstante, aún el aparato educativo colombiano no ha podido erradicar por completo esa desigualdad social tan marcada, esa brecha social que en lugar de estrecharse, cada día se hace más amplia entre los pocos que tienen mucho y los muchos que carecen de lo básico para llevar una vida digna, aún la discriminación, la desigualdad, la pobreza, la miseria, el desempleo, la exclusión social, la prostitución, las violaciones a niñas, la violencia, la injusticia, el desempleo, la mentira, la impunidad, el odio, las desapariciones, el chantaje, la deshonestidad, la corrupción, entre otros síntomas, siguen siendo “panem cotidianum”, (pan cotidiano de cada día) lo cual nos lleva a afirmar que hasta tanto no haya una justa y equilibrada balanza entre educación, economía, política, sociedad y cultura, la Formación Integral continuará siendo un noble ideal por alcanzar y un tarea permanente y constante para quienes hemos optado por la enseñanza como el mejor medio para alcanzarla.

Quiero sintetizar esta primera parte de la reflexión con una afirmación hallada en el preámbulo de la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo Español (LOGSE) de 1990, donde se pretendía la actualización del sistema educativo imperante hasta entonces en ese país y que bien puede adecuarse a nuestro medio: “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.”

“Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan”.

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una **formación plena** que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.”¹¹⁰

Retomando las cuatro dimensiones restantes citadas por ACODESI, se entiende por *dimensión Comunicativa* el conjunto de potencialidades del sujeto que le permiten la construcción y transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros; en cuanto a la *Estética* se comprende la capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, permitiéndole apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos en un nivel diferente al de los discursos conceptuales; por su parte, la *dimensión Corporal* es tomada como la 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, y por último, la *dimensión Socio-política* se concibe como la capacidad del ser humano para vivir “entre” y “con” otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso.

¹¹⁰ Del preámbulo de la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, En la que se pretendía la actualización del sistema educativo imperante hasta entonces, en España. En Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Al igual que en la primera parte de la presente disertación, considero que la justificación teórica de estas otras cuatro dimensiones posee una fundamentación conceptual necesaria y suficiente para orientar el ideal de la formación integral en los colegios y universidades.

No obstante, continúo siendo crítico en cuanto a su implementación. Ya se había afirmado que formar integralmente en un país con las características tan particulares como el nuestro es y sigue siendo un ideal noble por alcanzar y eso me parece que es lo que se pretende en las instituciones jesuíticas. Sin embargo, al observar la realidad nacional encontramos que en la práctica el hombre colombiano no se reconoce y desconoce también, como un ser íntegro e integral y aquellos que de una u otra manera han tenido acceso a un tipo de formación donde se les han brindado unos elementos necesarios y suficientes para su conocimiento e implementación en sus vidas, no la aplican o simplemente la olvidan pues existen otro tipo de prioridades, v. gr., considerar como más importante el tener que el ser.

Habiendo consultado y explorado algunos documentos, reflexiones y trabajos en la red acerca de la formación integral, me he encontrado con aportes y propuestas nacionales e internacionales muy apropiadas y de significativa importancia, deseo compartir la realizada por la doctora colombiana Elsa Beatriz Acevedo Pineda , quien titula su trabajo como: La Formación Humana Integral: Una aproximación entre las Humanidades y la Ciencia, quien es Directora de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia: ACAC Risaralda, Colombia¹¹¹. Este documento recoge y reflexiona aportes de importantes científicos colombianos como los doctores: Manuel Elkin Patarroyo, Rodolfo Llinas R. y el filósofo Doctor Luis Enrique Orozco Orozco quienes plantean lo que debería ser una formación integral en futuros profesionales y científicos colombianos:

¹¹¹ ACEVEDO PINEDA. E.B. La Formación Humana Integral: Una aproximación entre las Humanidades y la Ciencia. www.oei.es/progra.htm.

Allí es considerado el desarrollo humano integral como “la formación de recursos humanos aptos para manejar la ciencia, la tecnología y en general los saberes con criterios éticos, morales y humanistas. *Consiste en formar al hombre antes que al profesional* que cada sociedad requiere, como fin primordial de la formación universitaria... a su vez se plantea un cambio radical en *nuestro tradicional paradigma educativo*, que evidentemente ha venido confundiendo información con formación.

En cuanto a la búsqueda de la libertad de pensamiento, se refiere, podemos afirmar que a nuestro modo de ver, ella representa un factor fundamental en el proceso de formación integral, al contribuir a la conformación y consolidación de una cultura democrática, de la tolerancia y del respeto por las ideas ajenas, como única forma de sobrevivir en nuestras convulsionadas sociedades.

Refiriéndonos a la posibilidad de crítica, consideramos que la educación a través de una verdadera formación integral debe contemplar la crítica y la autocrítica como un interesante y permanente ejercicio intelectual de decantación científica e ideológica, a través del cual se interiorizan las externalidades, con el rol de cumplir su verdadero fin de ente transformador y enriquecedor del pensamiento social en su conjunto.

Está en nuestras manos como formadores continuar forjando un mundo de relaciones donde el eje primordial sea la persona y toda su realidad antes que el dinero, la fama o la ciencia que ésta posea, recalcando siempre que el ser humano es un ser social y un ser para los demás, así como un ser encarnado en un cuerpo que lo hace o le permite expresar y comunicarse hacia y con los otros.

Todo lo anterior nos conduce a plantearnos el problema del **perfil** del estudiante que se quiere formar: primero se da la FI después el perfil y de ahí se deriva el currículo con sus principios, criterios, planes de estudio, programas diferentes a

las asignaturas, metodologías, y gestión. El perfil profesional, como bien lo expresa la doctora Constanza Villammizar Luna¹¹², hace referencia a las características del profesional que se quiere formar, teniendo en cuenta la definición, los campos en los que se desempeñará y los problemas que deberá resolver. Se ha de identificar y diferenciar claramente al profesional de otros profesionales que pueden desempeñarse en campos similares y cumplir funciones parecidas. No se puede olvidar que el futuro profesional se desempeñará en un mundo globalizado en el que aparecen constantemente nuevas funciones que exigen de ellos adecuarse a los cambios.

3.1.4 Actualidad de la formación integral

De acuerdo con lo expresado hasta ahora y recordando la urgencia de pasar de un modelo educativo que ha sido cuestionado por tradicionalista, transmisionista y por privilegiar la formación cognitiva-profesional a uno de carácter más holístico, integrador y que privilegia la persona en su pluridimensionalidad antes que la información, el saber o el conocimiento, se confirma una vez más la vigencia, la urgencia y la actualidad de la Formación Integral en el contexto universitario.

No es por moda o por esnobismo que se esté sugiriendo la formación integral en los distintos documentos y reflexiones universitarios, sino que es el mismo entorno socio-cultural el que le está exigiendo a la universidad dar respuestas a problemáticas diversas y complejas como el crecimiento desmesurado y desorganizado de las ciudades, la creciente e incontrolada sociedad de consumo, la degradación del ambiente, la nuevas enfermedades y epidemias, entre otras y que la obligan a responder adecuada, certera y efectivamente si en realidad quiere posicionarse como lugar de ciencia y conocimiento en un mundo cambiante y

¹¹² VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Tendencias Curriculares. Bucaramanga: UIS-CEDEDUIS. (Material sin publicar)., 2005., p.55.

globalizado, pues como dice el profesor Luis E. Orozco “una universidad descontextualizada transmite una imagen descontextualizada”¹¹³

Y precisamente para no transmitir una imagen descontextualizada, es que la universidad global y local ha asumido este reto y lo ha implementado en sus proyectos educativos, es el caso de la UIS, la cual desde su misión asume el interés de formar integralmente a sus estudiantes como “personas de alta calidad ética, política y profesional”¹¹⁴. Es este un elemento dinamizador en su quehacer institucional.

Ahora bien la formación integral ha de mover a la institución a hacer “una revisión cuidadosa de todas las acciones educativas que desde siempre se han ejecutado, para reforzar aquellas que estén en la línea de este propósito, transformar las que se necesite transformar para alinearlas con el mismo, y suprimir aquellas que se alejan o están en contravía. Esto supone mentalidad abierta y crítica”¹¹⁵. De igual manera todos los actores del proceso educativo y que están vinculados a una Comunidad Educativa, en este caso la universidad, son educadores, en cuento que todos aprenden de todos y por tanto han de ordenar sus acciones en la consecución de ese gran propósito.

Cabe señalar también que la formación integral se da en todos los espacios y lugares de la institución universitaria, por ejemplo en el caso de la UIS, se invita a los docentes para que en sus programas académicos, en su discurso pedagógico, en sus actuaciones y en su interacción con los estudiantes se refleje no solo su calidad profesional sino también su calidad humana, también las distintas dependencias y organismos que conforma la universidad brindan apoyos y programas de calidad humana integral a los estudiantes, es el caso de Bienestar

¹¹³ OROZCO, Luis Enrique. En Conferencia Ciencia, Tecnología y Desarrollo Humano. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Octubre de 1994

¹¹⁴ www.uis.edu.co . Op.cit, p.9

¹¹⁵ ACODESI., Op. Cit., p.26.

Universitario, que ofrece programas de salud y desarrollo psicosocial, sección de comedores y cafetería y promoción económica.

Finalmente, es preciso dejar claro que la formación integral es un programa a largo plazo, pero que se va realizando en el diario vivir de la universidad y en todos los programas académicos.

3.1.5 Pedagogía para la formación integral

Al hablar hoy de la educación y concretamente de la pedagogía existen tres actores necesarios e interdependientes para que se de dicho proceso, ellos son el docente, los estudiantes y los medios o la institución (real o virtual); cada uno con unas funciones y tareas específicas que se funden y realizan en el acto de aprendizaje, de conocimiento y de su ser como persona.

El mundo de hoy cambia, las sociedades igualmente, por consiguiente las personas deben ser capaz de adaptarse ese cambio continuo, lo mismo se puede asegurar del sistema educativo, que no es estático, sino móvil permanentemente, pues está integrado por personas que no solo en su individualidad cambian sino también en su ser como pertenecientes a un grupo social que también es vivo; este es el caso de la sociedad universitaria, la cual ha estado y está experimentando cambios constantes, que le exigen ponerse a la altura de los mismos, para que no se quede ni en el tiempo, ni en las circunstancias que suelen determinar a las instituciones.

De igual manera, aquellos que integran la universidad han de ser personas y profesionales que posean una actitud positiva y activa para el cambio, y en ellos al profesor le compete un responsabilidad mayúscula, pues es él quien ha de estar a

la vanguardia de las transformaciones sociales, culturales, económica y políticas, entre otras, para saber responder afirmativamente a ellas.

La tarea de la universidad no consiste únicamente en promover valores que adapten al estudiante a condiciones ya existentes, pues en este caso su tarea estaría limitada a la reproducción sistemática de conocimientos, sino que ha de impulsar además “una asimilación de valores en función de las prioridades e intereses propios de los alumnos, de su capacidad para resolver problemas y crear las soluciones, conforme a los distintos medios y ámbitos profesionales, disciplinarios y sociales”¹¹⁶.

Es precisamente en este contexto donde se circunscribe la pedagogía para la formación integral, pues como afirma la UIS en su Proyecto Institucional “esto implica un cambio de paradigma; del modelo transmisionista a otro que se construye en la interacción permanente con los estudiantes dentro de un contexto específico”¹¹⁷. En cuanto al desempeño integral de los docentes se afirma:

“El maestro deberá ser modelo de estas nuevas relaciones (relación consigo mismo, con el otro, la relación con el conocimiento y con la naturaleza.) en las cuales se reconoce y respeta a todos los demás integrantes del ecosistema; en consecuencia, su discurso y su práctica docente investigativa o de extensión, deberá estar permeada por esta actitud y fundamentada en el conocimiento para poder generar innovación y desarrollo en armonía con el entorno natural, pues no hacerlo es acrecentar el riesgo de la autodestrucción como especie y de la supervivencia del planeta”¹¹⁸.

Es decir, la función docente tiene una gran responsabilidad en la formación y educación de los nuevos talentos que la sociedad presente y futura requiere, por eso se le exige ser “modelo”, esto es punto de referencia para imitarlo o reproducirlo y sin docentes capaces de ser imitados seguramente la universidad tardará más tiempo en dar respuesta a las problemáticas y exigencias sociales,

¹¹⁶ En: www.congreso.unam.mx/3oglazman.htm. Glazman Nowalski, Raquel: PRESENTE Y FUTURO DE LA FUNCIÓN DOCENTE. Acezada el 06 de Noviembre de 2005

¹¹⁷ www.uis.edu.co . Op.cit, p,13

¹¹⁸ Ibid, p,14

pues de la calidad de sus integrantes (profesores) dependerá la calidad de sus resultados.

Así mismo en la UIS “la **pedagogía** que ha de regir las acciones de docentes y estudiantes es **dialógica** como norma de acción académica y como principio de democracia participativa, la cual exige reconocer en la práctica la autonomía de los estudiantes para que asuman por sí mismos los procesos de aprendizaje y de formación integral”¹¹⁹. Lo anterior significa que los estudiantes han de ser considerados como los sujetos de su propio aprendizaje, si se quiere formar en ellos la actitud de aprendices permanentes a lo largo de su vida, lo cual esta en concordancia con la voluntad de la Naciones Unidas que ha exhortado a formar personas autónomas que sean capaz de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir juntos. Para ello, se le exige al docente que no solo permita a los estudiantes aprender por sí mismos, sino motivarlos, “interesarlos y convocarlos a un mutuo inducirse a aprender lo que no se sabe explícitamente, asumiendo el papel de coordinador del proceso”¹²⁰.

Por último, la relación que se debe establecer entre estudiante y docente, no ha de ser otra que la mutua implicancia, donde juntos se motiven a crecer en el saber, en la ciencia, en el conocimiento, pero también como personas, como seres humanos inacabados y que buscan a través de la educación su perfeccionamiento humano.

3.2 PLANEAMIENTO CURRICULAR

3.2.1 Concepto de currículo

Para llegar a una definición de lo que hoy se entiende por currículo y concretamente en el contexto de la UIS, quiero partir haciendo una breve

¹¹⁹ Ibid, p,15

¹²⁰ Ibid, p,16

descripción socio-histórica de las distintas concepciones y asimilaciones culturales de dicho concepto.

En el diccionario ilustrado Latín-español-español-latín se encuentra la palabra *currículum – curriculi*, es neutra en la lengua latina y significa: *carrera* (a pie, en coche); *lucha, carrera de carros*¹²¹.

En el ambiente no educativo, se escuchan expresiones como “currículum vitae”, esto es, carrera de la vida, que a nivel popular es comprendido como hoja de vida, también se oyen expresiones como *curso de la vida, curso de los acontecimientos, curso del río*¹²², estas imágenes, según el profesor Maldonado, evocan la imagen de un recorrido histórico, de movimiento en un período determinado¹²³.

En el ámbito educativo, este mismo autor considera dos definiciones de *curso*:

- **Curso:** tiempo establecido para adelantar procesos de enseñanza aprendizaje, valga decir curso quinto, el curso académico.
- **Curso:** programa de enseñanza aprendizaje para adelantar en un período determinado: curso de física, curso de matemáticas¹²⁴.

Como se pretende realizar un recorrido socio-histórico en el presente estudio conviene que viajemos a la antigüedad donde algunos estudiosos del currículo se remontan hasta la filosofía clásica griega, ya para argumentar, ya para advertir de la inconveniencia de hablar de currículo antes de esta época y citan a Platón en la República: “El modelo del currículo esbozado por Platón en La República,

¹²¹ Diccionario ilustrado latino-español-español-latino., Ediciones Spes, S.A. Barcelona, España, 2000., Decimonovena edición. p., 122.

¹²² Las competencias, una opción de vida. Maldonado García, Miguel Ángel., Reimpresión, Bogotá, D.C., enero de 2005., p. 89.

¹²³ Ibid p.89

¹²⁴ Ibid p.89

preconiza música y actividades gimnásticas en su sentido más amplio... el trivium y quadrivium surgieron en gran medida de él".¹²⁵

Más preciso es Abraham Magendzo quien afirma: "Para Platón, la educación está llamada a ubicar a cada individuo en la sociedad de acuerdo con sus aptitudes e intereses. En algunos prevalecen los apetitos, en otros predominan el temple y el valor de espíritu y en una minoría selecta dominan el intelecto y la razón. Las diversidades humanas están estructuradas de acuerdo con los designios de la naturaleza, y las diferencias individuales se distribuyen según las necesidades del Estado."¹²⁶

Desde luego que esta postura es criticada por el mismo Magendzo cuando dice: "[...] que ha estado presente en diversos momentos de la historia de la educación y que lo está en Aristóteles, comprobándose una relación patriarcal, jerárquica y elitista entre la educación y la sociedad."¹²⁷

La educación en la Edad Media era ante todo cristiana y monacal, la Iglesia católica tradujo y preservó en monasterios y abadías a los clásicos griegos y Santo Tomas (1225 – 1274) de Aquino retomó a Aristóteles y creó su propio método de estudio, referido concretamente al ámbito filosófico-teológico, lo mismo haría Pedro Abelardo (1070-1142), cabe anotar que los escolásticos se preocuparon por el desarrollo de personas capaces de reconciliar el aprendizaje secular con los valores teológicos.

¹²⁵ DÍAZ BARRIGA, Ángel. El currículo escolar surgimiento y perspectivas. Ed. Instituto de Estudios y Acción Social Rei Argentina S.A. –Aique Grupo Editor S.A. Capital Federal Argentina. Tercera edición febrero de 1996. Buenos Aires, p.16

¹²⁶ MAGENDZO K. Abraham. Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Edit. Piie. Programa interdisciplinario de investigación en educación. Santafé de Bogotá D.C. Colombia p. 26

¹²⁷ Ibid. 26

Posteriormente en Europa hacia los siglos XVI y XVII, con la aparición de los Estados nacionales la educación se desliga de su función puramente escolástica para enfrentar los cambios sociales, políticos y religiosos profundos que vivió.¹²⁸

Ya en el siglo XVIII surgen filósofos como Jean Jacques Rousseau (1712-1778), para quien la educación era parte integral de la reforma social, era una condición previa y necesaria; desarrolló su concepción respecto a que a la educación le cabe un rol fundamental en la transformación de la sociedad.¹²⁹

En cuanto al uso del currículum en la historia de la educación formal, Stenhouse¹³⁰, apoyándose en el *Shorter Oxford Dictionary*, sustenta que desde el siglo XVII se tiene conocimiento de su implementación, lo cual marca, el comienzo en Gran Bretaña de tentativas sistemáticas y deliberadas para regular cursos de estudio. Por su parte Ivor F. Goodson¹³¹ sitúa los primeros orígenes de currículum en 1663 en Glagow, Escocia. Hamilton, según refiere Goodson, cree que “el sentido de disciplina u orden estructural absorbido por el currículum proviene más bien de ideas de Juan Calvino”. (Ibid)

La discusión sobre el origen del currículo es larga, y aquí solo nos interesa referenciar algunos estudios que nos darán la base para que más adelante podamos llegar a una definición contextualizada de este concepto.

Es así como no se puede dejar de mencionar a John Dewey (1916) quien según Magendzo¹³² puso de relieve el papel que la educación debe jugar en la realización y mantenimiento de la democracia. Sostenía Dewey que: “La educación y el desarrollo democrático están unidos porque ambos implican una

¹²⁸ Ibid. 27

¹²⁹ Ibid. p.27

¹³⁰ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum. Tercera edición, Ed. Morata. Madrid 1991. p. 25

¹³¹ GOODSON, Ivor, F. El cambio en el currículum. Edit.octaedro. Barcelona 2000, p. 60

¹³² MAGENDZO K., Abraham. Op. Cit., pag 28

visión del proceso de modernización, del desarrollo de la acción inteligente; esta acción puede tomar la forma de adaptación inteligente e intervención activa o reconstrucción del medio ambiente social y natural” (Misgeld, 1992, p. 30.) Esta visión es más afín a la democracia pues Dewey consideraba a la educación como el instrumento fundamental de la democracia.

En los inicios del siglo XX, surgen orientaciones que tocan la problemática curricular, pero es después de la Segunda Guerra Mundial, comenta Díaz Barriga A.¹³³ cuando aparecen las primeras formulaciones con un mayor nivel de articulación. Entre los principales textos de ese período se ubican *Principios básicos del currículo* (Tyler, 1949) y *Elaboración del currículo* (Taba, 1962). De esta época son tres definiciones citadas por Stenhouse Lawrence¹³⁴ que deseo citar para ir acercándonos a la época actual, ellas son:

I. “Currículum, es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades”. (NEAGLEY Y EVANS, 1967, 2)

II. “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados.” (INLOW, 1966, 7)

III. “En vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que C. es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El C. prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.” (JOHNSON, 1967, 7)

¹³³ DIAZ BARRIGA, Angel. Op. Cit., pag. 17

¹³⁴ STENHOUSE, Lawrence. Op. Cit., pags. 28-29

En estas definiciones se refleja un tipo particular de modelo medios-fines que, hasta hace poco, estaba casi universalmente aceptado en el estudio del C. (Ibid) Finalmente, Stenhouse (1991) mismo propone una definición acerca del C. en la cual afirma:

“Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la practica”. (Ibid.)...

3.2.2 Elementos del currículo

Algunas sugerencias formuladas al hablar de planeación curricular sugieren la inclusión de algunos elementos básicos que todo currículo debería contener, conviene aclarar que estos elementos son el resultado de la consulta bibliográfica y de la experiencia docente:

1- Objetivos Generales: En ellos se expresa lo que se pretende lograr a corto o largo plazo con el fin que los estudiantes puedan ganar o aumentar conocimientos; desarrollar habilidades, cambiar actitudes o valores.

2- Criterios pedagógicos: Los cuales tienen que ver con metodologías (formas de enseñanza desde las diversas disciplinas); estrategias didácticas acordes con lo que se pretende enseñar. Por lo tanto son el punto de apoyo para alcanzar objetivos y producir cambios. Las estrategias de un modelo curricular integrador comprensivo se caracterizan por ser innovadoras, implicativas, constructivas, adaptativas y polivalentes.

3- Evaluación y promoción:

La evaluación es como un micromando educativo, un holograma a través del cual puede verse, analizarse, mejorarse un aprendizaje, programa o institución.

La evaluación es la llave del cambio por cuanto la valoración estimula a actuar en lo que es reconocido.

4- Objetivos, contenidos y criterios de cada área acorde con las distintas disciplinas objeto de estudio (plan de estudio).

5- Proyectos: un proyecto curricular no es más que una forma de organizar los contenidos desde unos principios teóricos y con el apoyo de unos materiales didácticos.

3.2.3 Acciones en torno al currículo

Los elementos curriculares hacen que se ejecuten una serie de acciones tendientes a su ejecución y puesta en marcha, para tal fin me basaré en las afirmaciones de Carmen C. Lizcano de G¹³⁵, quien considera las siguientes acciones:

1- Administrar: tiene por objeto determinar, coordinar y facilitar acciones encaminadas a lograr ciertos fines; tomar decisiones, promover el perfeccionamiento del personal a su cargo; manejar recursos, hacer que se ejecuten los planeamientos y las obras, entre otras.

2- Planeación: consiste en determinar objetivos, actividades y evaluación dentro del currículo, teniendo en cuenta los fundamentos del mismo. La planeación se realiza a diferentes niveles:

¹³⁵ LIZCANO DE GUERRERO, C. C. Plan Curricular. Quinta edición, Santa Fé de Bogotá: USTA. 1998. pp.24-25

- a. Nacional: desde donde se ofrecen programas de estudio.
- b. Institucional: cada institución educativa.
- c. Por áreas: matemáticas, ética, cálculo, antropología filosófica, etc.
- d. Por niveles: 1º., 2º., 7º., 8º., Iº semestre, IV semestre, I nivel, etc.
- e. Por unidades didácticas o bloques de unidades de clase con objetivos comunes.
- f. Por unidades de clase, con objetivos específicos.

3. Ejecución: o implementación del pensamiento. No siempre es posible aplicar el planteamiento en forma exacta a pesar de haber sido realizado con base en la realidad sobre la cual se quiere hacer la ejecución; por tanto, al llevar a cabo, es necesario realizar adaptaciones.

4. Evaluación curricular: es la verificación del éxito o fracaso de las demás funciones: está relacionada con la evaluación de aprendizaje, ya que el logro de los objetivos, por parte del estudiante, es un indicio de que el planeamiento y la administración han sido acertados.

Por el contrario, cuando los estudiantes fracasan en la consecución de los objetivos, es necesario detectar posibles fallas en las distintas funciones del currículo.

3.2.4 El currículo en el contexto normativo nacional

Nuestro país a nivel educativo está regido normativamente por la Ley 115 o Ley General de Educación, la cual en el capítulo II, artículo 76 define el **currículo** de la siguiente manera:

”Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo

también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”¹³⁶.

El Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, el cual reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, establece en el artículo 33 criterios para la elaboración del C: La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

Este concepto se complementa en el Artículo 79 de la misma Ley con las precisiones sobre el Plan de estudios:

“El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes”¹³⁷.

Según Miguel Ángel Maldonado¹³⁸, estas normas apuntan a pensar en diseño y desarrollo curricular,... con énfasis en un proceso de Planeación que se materializa en la acción pedagógica del P.E.I., además señala cuáles deben ser los componentes del currículo y los criterios para su realización.

Es de destacar la preocupación de la ley por la formación integral de los estudiantes colombianos, tan necesaria hoy, si consideramos cómo el aparato educativo colombiano ha sido tan duramente cuestionado por organismos

¹³⁶ En www.mineducacion.gov.co/normas/descarga/ Acezada el 06 de octubre de 2005

¹³⁷ Ibid. www.mineducacion.gov.co

¹³⁸ MALDONADO, Miguel Angel. Op. Cit., pag 98

internacionales y por recientes estudios realizados por prestigiosas universidades del mundo, las cuales afirman que Colombia a nivel mundial no ubica una sola universidad entre las primeras quinientas. De igual manera se ha sabido por informaciones de agencias noticiosas como entre 46 países que a nivel mundial se le midieron a participar en un muestreo para ver cómo estaba la calidad educativa en sus naciones, Colombia ocupó el cuadragésimo quinto puesto.

Esto tiene que hacer replantear nuestras practicas educativas, si queremos alcanzar altos niveles de calidad humana y científica. Tarea ardua y difícil nos espera a los educadores del presente y del futuro.

En cuanto al campo de la Educación Superior, que es nuestro ámbito, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 la cual organiza el servicio público de la educación superior, no explicita una definición de C., pero ha de suponerse que se acoge a la normativa antes citada y concretamente a las afirmaciones de la Ley 115.

Por su parte el **Proyecto Institucional** de la UIS., (Bucaramanga, 2000., ediciones UIS. p. 48.) expresa la necesidad de: "...terminar críticamente con la identificación que de manera equivoca se establece en la comunidad universitaria entre el **plan de estudios y el currículo**. Define como **currículo** aquello que "...se refiere a todas las actividades propias de la vida universitaria que deben conducir, en cumplimiento del objetivo institucional establecido en la Misión, a la formación integral de los estudiantes". Y por **plan de estudios** "comprende sólo una parte de esas actividades, a saber, las que son esenciales para la formación dentro de cada carrera".

Finalmente como debo, o elaborar un concepto de C., o asumir uno que se adecue al perfil que quiero lograr en mi trabajo monográfico, quiero manifestar mi acuerdo

por la definición que cita M. A. Maldonado¹³⁹ de Ianfrancesco, V. Giovanni (En La Gestión Curricular, problema y perspectiva, Ed. Libros y Libros S.A., Santa fe de Bogotá, 1998) el cual después de un extensa revisión bibliográfica define el currículum como el conjunto de:

- a) Los principios antropológico, axiológico, formativo, ontológico, epistemológico, metodológico, sociológico, psicológico, didáctico, administrativo y evolutivo, que inspiran los propósitos y procesos de **formación integral** (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a la necesidades de la comunidad entornal, y
- b) Los medios que se vale para –desde estos principios- lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los procesos del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación de las dimensiones espiritual, cognoscitiva-cognitiva-intelectiva-socioafectiva.psicobiológica y expresiva-comunicativa y los proyectos –uni-multi, trans e interdisciplinarios- que favorecen el desarrollo idividual y socio-cultural, los criterios e indicadores evaluativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar-educativa-eclesial-local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos-materiales-instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (desglosados en b) permitan lograr los principios (anotados en a) principios (anotados en a) en el proceso de formación integral negociado-concertado-propuesto por el proyecto educativo institucional, para lograr la formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural.

Sintetizando y haciendo una reelaboración del concepto de currículo lo considero como: la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido, distribuidos a través de un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas educativas estatales.”¹⁴⁰

¹³⁹ Ibid. p. 96

¹⁴⁰ Tomado de: Currículo y aprendizaje (folleto). Santillana., p.50

Es importante señalar que en una sociedad cada vez más abierta y compleja, hay una insistencia creciente en que la educación superior debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicos, es decir, cualquier forma de educación debe estar dirigida a “aprender a aprender”. Desde esta perspectiva elaborar un currículo para aprender, requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos de ese currículo sino también organización, concepciones y estrategias de la actividad educativa.

3.2.5 Propósitos de hacer currículo

La educación como una entidad social que intenta responder a las carencias, necesidades y exigencias del entorno sociocultural, puede ser ejecutada por distintos actores, entre los que se destaca la familia, la sociedad, el estado y en ocasiones la religión. Todos estos actores de una o de otra forma educan, para bien o para mal, pues la neutralidad aquí no tiene cabida, sin embargo, es a la Institución Educativa a la que le compete por derecho y obligación propia orientar de manera sistemática e intencionada los procesos educativos que requiere la persona para su desempeño como persona, ciudadano y profesional.

Ahora bien, la educación encarna unos propósitos o unos fines, ya antes referidos en este capítulo cuando se abordó el apartado de la educación integral, es precisamente a esos fines que tiene que responder el currículo de cualquier institución, lógicamente adaptándolos a sus circunstancias, de esta manera el currículo podría ser definido como un ambiente de aprendizaje que ha sido planeado teniendo en cuenta ciertos fines educativos. Así pues, el currículo se constituye en el mapa de navegación que orienta toda la actividad formativa, docente, pedagógica, discente y de aprendizaje, de lo contrario cada quien haría lo que su libre albedrío le dictara, lo que mejor le pareciera o en el peor de los casos terminaría improvisando, es por esto que se han establecido unos estándares y unos lineamientos que conducirán el proceso de enseñanza y de

aprendizaje para lograr los fines antes mencionados; cabe agregar también, que el currículo coordina y facilita acciones, permite tomar decisiones, promover el perfeccionamiento de la persona, manejar recursos; permite la planeación, determinar objetivos, actividades y evaluación; exige la ejecución de lo planeado y hace que se verifique el éxito o fracaso de las acciones implementadas en la institución educativa para su perfeccionamiento.

Por último, considero que si el currículo quiere cumplir a cabalidad con las funciones que se han descrito, necesita adscribirse en una posición humanista de la educación estando al servicio del ser humano y no el ser humano al servicio de éste; de igual forma, no hay que perder de vista que el currículo es un mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es un medio que se redefine en la práctica pedagógica y es el mejor medio para conducirla.

3.2.6 Tipos de currículo

Recorriendo las distintas investigaciones y estudios que hacen los estudiosos del currículo, nos encontramos con diversas clasificaciones y definiciones de currículo, dependientes de la tendencia y subjetividad de su autor. El doctor Carlos Eduardo Vasco¹⁴¹ habla de varias clases de currículo, entre ellas cita: *currículo oculto*, *currículo ideal*, *currículo prescrito*, *currículo enseñado o practicado*, *currículo aprehendido* y *currículo evaluado*. Por su parte Posner¹⁴² afirma que “en realidad no se tiene sino cinco currículos simultáneos para tener en cuenta: el oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurrículo.” Veamos algunos:

Currículo oculto es toda la vivencia que experimentan las personas que conviven en una institución educativa a partir de las relaciones que van creando entre ellas:

¹⁴¹ LIZCANO DE GUERRERO, C.C. Op. cit., p.45

¹⁴² POSNER, George J. Análisis de currículo. 2da ed. Bogotá: McGraw-Hill, 2001, pag. 11

la manera de saludarse, de aplicar estímulos y castigos, lo que celebran o lamentan, la forma como se comportan en cada actividad dentro o fuera de la misma, su relación con otras instituciones, con la comunidad en general, entre otras. Este tipo de currículo es tal vez el que más influye en la formación del estudiante, en el perfil que cada institución quiere dar a sus egresados, es lo que desde antiguo escuchábamos de nuestros padres o abuelos, “el ejemplo arrastra”.

Currículo ideal es la proyección que cada institución educativa debe hacer dentro de su P.E.I. en el tiempo, sobre el perfil de estudiantes que quiere alcanzar y sobre lo que ella como entidad educativa puede llegar a ser; sin clasificar este currículo es imposible hablar de logros dentro del P.E.I.

Currículo prescrito, es el conjunto de disposiciones del M.E.N. que obligan por igual a todas las instituciones educativas, aun cuando la flexibilidad que les confiere la nueva ley de educación conceda libertad a las mismas sobre la forma de cumplirlas.

Currículo enseñado, practicado u operacional, es el que se desarrolla explícitamente día a día en una institución educativa.

Currículo aprehendido es lo que realmente queda en el estudiante como formación, más allá de lo que pueda expresar a través de una evaluación de aprendizaje o un examen de Estado.

Currículo evaluado es el objeto de evaluación por parte del maestro en cada área y que desafortunadamente muchas veces se reduce al aspecto cognoscitivo y dentro de éste al nivel de memorización al interior del proceso de aprendizaje.

Frente a los cambios normalmente en el hombre se da una resistencia natural, no queremos adaptarnos a las transformaciones, quisiéramos permanecer inactivos,

quietos, estáticos, pegado al suelo de nuestra existencia por la inercia de la comodidad, del facilismo y de acomodo, sin embargo hoy a quienes hemos optado por un estilo de vida profesional relacionado con la docencia y concretamente la docencia universitaria se exige que entremos en el espíritu de las reformas, del cambio, de captar el sentido que tiene toda transformación y tratar de aplicarla, y eso es el currículo un elemento dinámico que exige de parte de todos sus ejecutores y actores una permanente actitud de cambio e innovación: gran tarea y reto para nosotros, docentes.

3.2.7 Definición o selección de la tendencia curricular

De acuerdo a la descripción o recorrido bibliográfico realizado en páginas anteriores, se puede afirmar con distintos autores, pero particularmente con la doctora Constanza L. Villamizar Luna, en su texto Tendencias Curriculares. Bucaramanga: UIS-CEDEDUIS. (material sin publicar) que la introducción del concepto currículo y su utilización en el ambiente educativo es relativamente reciente, y que a lo largo de la historia de este se ha dado una serie de *tendencias* que inciden en las prácticas escolares. Entre las *tendencias curriculares* más importantes se pueden mencionar: a) la *tendencia academicista*, la cual 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 estudio; b) la *experiencial*, la cual surge de la preocupación por el estudiante como ser social que tiene determinadas características psicológicas y de personalidad; c) la *tecnológica*, llamada también *eficientista*, impone a los profesores un modelo racional de su práctica y hace de la educación la etapa preparatoria para el sistema productivo, y la *práctica*.

Pienso que esta última *tendencia* es la que más se acerca a nuestro quehacer pedagógico-docente por ser el resultado de las críticas sobre la educación, el currículo y las prácticas que éste genera. Estoy plenamente de acuerdo con

Villamizar cuando afirma que los procesos educativos son ante todo prácticos y no pueden partir de teorías porque es necesario analizar los problemas que se dan en las instituciones, cómo los estudiantes son afectados positiva o negativamente, qué hacen los profesores, es decir, cuáles son sus problemas reales y sus particulares. A mi modo de ver, estaríamos educando de espaldas a la realidad y teorizando demasiado, pero practicando muy poco, si se desconocen dichas circunstancias que en últimas son las que nos permiten planificar y decidir a cerca de los estudiantes y todo lo que tiene que ver con las metas y objetivos educacionales por alcanzar con ellos.

He escogido esta tendencia pues ella plantea el rescate de teorías liberadoras en educación; se podría afirmar que *es el enfoque crítico del currículo* planteado entre otros por Stenhouse, y Carr. También porque aquí el profesor tiene que convertirse en un verdadero profesional de la educación, capaz de dar juicios autónomos basados en la investigación para evitar que personas de “altos niveles” muchas veces desde niveles externos planifiquen y decidan sobre los aspectos curriculares. (Cfr. Villamizar L. Constanza. Op. Cit., pag 50).

3.3 DISEÑO CURRICULAR

De acuerdo con Posner, si se conciben los currículos como materiales para guiar la enseñanza, entonces se pueden enfocar pedagógicamente, es decir, como cuerpos organizados de conocimientos sobre qué enseñar y cómo enseñarlo de la mejor forma; en cuanto a la definición nos ayuda en este propósito el módulo guía de Currículo en el cual se afirma que: “un diseño puede pensarse como el modelo que representa las relaciones entre los diferentes elementos constitutivos de una situación compleja en educación”. Posner en la introducción de su libro Análisis de currículo, afirma: “un modelo es una herramienta conceptual inventada por el

hombre para entender mejor algún evento; un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno.”¹⁴³

De acuerdo con Villamizar Luna, C., puede hablarse de diferentes clases de modelos: *lineales*, *sistémicos* e *integradores*. Los modelos *lineales* son jerárquicos, mientras que los *sistémicos* e *integradores* por ser interactuantes e interdependientes permiten la comunicación entre todos los elementos.

Es necesario acudir a una definición de diseño curricular y aquí estamos de acuerdo con Villamizar Luna cuando cita la definición de Vinuesa, María del Pilar en Construir los valores. p. 149: “el diseño curricular es la estructura organizativa de un currículo. Se ve influido por la elección de la fuente o fuentes de datos que el encargado del desarrollo considera más importantes: las asignaturas organizadas, los estudiantes a quienes se destina el currículum y la sociedad.”

Considero que el modelo lineal presentado por el texto guía y elaborado por su autora es muy práctico, permite tanto una ubicación general dentro del diseño curricular para aquellos que no somos muy duchos en esta materia, así como un desarrollo y aplicación precisa del trabajo a realizar, en la medida en que se tienen en cuenta unos objetivos para desde allí desglosar una serie de contenidos observables en la experiencia educativa y sujetos a evaluación.

No se puede olvidar como aclara Villamizar Luna, los *factores* que inciden en el currículo: *avances científicos y tecnológicos*, *comunidades académicas*, *necesidades sociales*, *políticas educativas*, *políticas institucionales* y los mismos *estudiantes* los cuales deben estar presente en todas y cada una de las experiencias que se ofrecen para la formación integral de los estudiantes, cobra sentido nuevamente una concepción curricular que además de los cargados y

¹⁴³ POSNER, George J. Op. cit., p. 89 y XXIV

rigurosos planes de estudio proporcione a los estudiantes diversos espacios formativos que generen pensamiento reflexivo y crítico.

El quehacer educativo necesariamente tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre y de la sociedad y solo desde ella se podrá definir el papel que en dicho proceso deberá cumplir el futuro profesional que pretendemos perfilar, es claro entonces que al hablar del *perfil profesional* debemos comprometernos con una concepción del hombre y de la sociedad en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos. Teniendo en cuenta la definición, de los campos en los que se desempeñará y los problemas que deberá resolver. Un perfil profesional puede incluir los principales roles y funciones que se deberán llevar a cabo en el futuro ejercicio profesional sin olvidar que su desempeño se hará en un mundo globalizado en el que aparecen constantemente nuevas funciones que exigen de ellos adecuarse a los cambios.

Una vez definido el perfil profesional, este nos remite necesariamente a las *competencias*, es decir al conjunto de manifestaciones observables que le permiten al individuo actuar en contextos determinados de manera eficaz, las cuales no solamente son de orden cognitivos, sino que involucran lo afectivo y procedimental.

El futuro profesional ha de estar preparado para resolver las distintas necesidades sociales que le atañen a su profesión, por tanto es necesario pensar en el profesional desde su ser, hacer y sentir.

Esto nos lleva a un cuarto momento en el proceso del diseño curricular en el cual se identifican los *componentes de la formación* que ha de ser *integral*. Por ello se considerará al estudiante en sus dimensiones: ética, socio-política, ciudadana, estética, lúdica, trascendental, cognitiva, afectiva, corporal, comunicativa y desarrollo moral.

Como bien lo afirma ACODESI: “No hay formación sin orientación; siempre se forma para algo, con un fin, con una intencionalidad”¹⁴⁴, pues hoy no se pretende formar como tradicionalmente se venía formando a los profesionales, como individuos poseedores y dominadores de saberes, sino ante todo queremos formar integralmente pensando más en el SER de la persona que en su tener o saber para poder. Y si se trata de SER, es para ser más y servir mejor a la sociedad.

En cuanto al quinto componente del diseño curricular que se refiere a la *organización*, es necesario tener cuidado de no caer en el error de aislar las disciplinas de estudio que se expresan tradicionalmente en asignaturas, pues de hacerlo se dificultaría relacionar los contenidos escolares con los problemas cotidianos y se constituiría en un conocimiento académico y no un conocimiento social. Hay que recordar que en últimas la educación busca contribuir con la solución de los distintos problemas sociales y que a su vez la sociedad exige de la universidad sus aportes para la construcción de la armonía social.

Ahora bien, la institución educativa (comunidad) ha de ser muy recursiva en la *implementación de estrategias* para lograr la formación de los profesionales que puedan ser competentes en el contexto cambiante del mundo actual. Tanto la experiencia y el quehacer institucional, así como las prácticas pedagógico-docentes, la selección tanto del personal docente, que deben ser los mejores tanto académica como personal y humanamente, así como la selección de los estudiantes a través de programas de inducción a la vida universitaria, bien preparados y fundamentados, han de permitir alcanzar una formación de calidad e integral que responda tanto a las expectativas de los estudiantes como a la solución de los problemas y necesidades sociales. Si se alcanza esto desde la planificación curricular en la universidad y desde ella se está contribuyendo en la

¹⁴⁴ ACODESI. Op. cit., p.14

dinamización de los cambios y en la transformación de la persona, la sociedad y la institución.

Para finalizar, si la universidad quiere alcanzar altos niveles de calidad, requiere una evaluación permanente, tanto al exterior (acreditación institucional) como al interior. Evaluar, según Julian de Zubiría en su texto *Los Modelos Pedagógicos* es formular unos juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos trazado¹⁴⁵.

En la presentación que hace del texto de Posner, Castillo Rodríguez¹⁴⁶, Reinaldo Alfonso proporciona unos elementos a ser tenidos en cuenta en el proceso evaluativo de la institución universitaria y concretamente para el presente trabajo en la UIS. La evaluación como elemento integrante e integrador del proceso educativo, lo dinamiza y retroalimenta tanto al educando como el educador en sus papeles de evaluado y evaluador, respectivamente... La evaluación debe incluir todas las variables que se involucren en los procesos de enseñanza y aprendizaje y orientar el diseño y rediseño de las estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas y, como medio e instrumento, debe ser evaluada buscando su mejoramiento con base en la corrección de las desviaciones.

La evaluación permite establecer los niveles de calidad de la educación y hasta los de compromiso que con el acto educativo tienen sus agentes; debe aplicarse a partir de las diferencias individuales y el contexto, es decir, debe individualizarse y contextualizarse.

Finalmente, destaca Castillo R. y con lo cual estoy de acuerdo que, el currículo es un mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza y más que un plan de estudios o contenidos programáticos según grados y niveles es una posibilidad

¹⁴⁵ ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá, D.C.: Famdi, 1994, p. 32.

¹⁴⁶ POSNER, George J. Op. Cit. En la presentación de dicho texto.

que se debe viabilizar de manera permanente y dinámica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implica que debe ser flexible, abierto, pertinente, creador e individualizado; el currículo no es un fin en sí mismo sino un medio que se redefine permanentemente en la práctica pedagógica del proceso educativo.

En este contexto de redefinición permanente es en el que ha de ubicarse la Universidad Industrial de Santander si se quiere que los diferentes programas tengan la acreditación de calidad que permita que la UIS sea una institución de excelencia. Como bien es sabido por toda la comunidad universitaria nacional, nuestra universidad acaba de vivir un proceso de acreditación institucional el cual fue logrado con éxito, por su alto nivel en la calidad de sus programas académicos, lo cual implica que hay que seguir haciendo las cosas bien y que el itinerario a recorrer es aún largo.

3.4. EL DISEÑO EN LA ESCUELA DE IDIOMAS

La práctica docente realizada en esta escuela a lo largo de dos semestres en la materia de Ética, me permite hablar con algún conocimiento de causa de la ausencia allí de una tendencia curricular precisa, por eso para la construcción de la materia o área de estudio, que en este caso es la Ética, tomare el modelo antes descrito.

PERFIL DEL EGRESADO DE LA ESCUELA DE IDIOMAS

El egresado de este programa se caracteriza como un profesional en la educación:

- Integro, reflexivo, crítico y comprometido con los procesos y dinámicas de la realidad humana y educativa.

- Competente en el uso del idioma inglés. Competencia entendida como el dominio gramatical, textual, ilocutivo, y sociolingüístico de dicho idioma.

- Competente en la aplicación de estrategias metodológicas que le permitan ajustarse apropiadamente a diferentes contextos educativos.

- Autónomo y capaz de reconocerse como un ser en constante crecimiento personal, profesional y social, mediante su propia experiencia o a través de estudios de posgrado en universidades colombianas o extranjeras, y en diferentes disciplinas.
- Respetuoso de las normas de convivencia y de interacción del tal forma que redunde en la calidad de su relación con la sociedad.
- Comprometido con la realidad regional y nacional.

EL AREA: esta materia esta ubica en las ciencias humanidades y según el proyecto educativo de la UIS, la ley 30 que rige la educación superior del país, la ley 115 y algunos decretos reglamentarios resaltan la necesidad de formar integralmente al estudiante y futuro profesional, por tanto es en este contexto donde se ubica la ética, máxime en esta carrera de educación cuando no se va a tratar con máquinas, sino ante todo con personas, con seres humanos que al igual que el docente también poseen sentimientos, afectos, tienen sueño, aspiraciones, entre otras.

3.5 MODELO DE UNIDAD DIDACTICA

ETICA UNIDAD No. 4 ETICA DE LA RESPONSABILIDAD MORAL

PROPÓSITO

Sensibilizar a los futuros profesionales con relación a su papel transformador en la problemática social de su entorno.

• COMPETENCIAS

Cognitivas

- Comprende los planteamientos de la ética aplicables a la problemática social latinoamericana en un contexto de globalización.

Niveles de logro:

- Leer textos filosóficos que fundamentan la alteridad
- Interpretar el sentido de los textos a la luz de la problemática social
- Participar en conversatorio sobre problemáticas sociales de hoy

- Construye el concepto de alteridad

Niveles de logro:

- Obtener los elementos pertinentes
- Explicar los elementos
- Relacionar los elementos
- Elaborar la explicación del concepto

Actitudinales

Reflexiona sobre el compromiso profesional particular en la búsqueda de la justicia e igualdad social en el contexto latinoamericano.

Niveles de logro:

- Exponer ideas personales sobre el compromiso que debe tener un profesional con la justicia y la igualdad
- Escuchar y respetar las ideas de los demás
- Integrar las nuevas ideas con las concepciones personales

CONTENIDO:

ETICA DE LA RESPONSABILIDAD MORAL

1. Responsabilidad moral ante los problemas sociales
2. Una nueva actitud moral: sentido de alteridad
3. Recuperación de las virtudes desde la alteridad

ESTRATEGIA

- Se entrega un documento de reflexión y análisis para socializarlo en grupo a través de conversatorio. Presentar aspectos relevantes o significativos del material propuesto.

- Luego de unas aclaraciones y precisiones del docente se realizarán producciones escritas tipo ensayo.

RECURSOS:

Docente, estudiantes, material impreso, proyector y tablero.

TIEMPO
8 horas

TEMA
ETICA DE LA RESPONSABILIDAD MORAL
1. Responsabilidad moral ante los problemas sociales
2. Una nueva actitud moral: sentido de alteridad
3. Recuperación de las virtudes desde la alteridad

BIBLIOGRAFÍA

Es necesario que el estudiante universitario asuma una postura de autonomía en su proceso de formación, por debe acostumbrarse a aprender a aprende, además las referencias bibliográficas van generando la cultura de la lectura, la consulta y ayudan a despertar el espíritu investigativo.

- CORTINA, Adela. "El quehacer ético". Aula XXI Santillana., Madrid, 1996
- GONZALEZ ÁLVAREZ, Luis José. "Ética". Bogotá D.C.: El Buho Ltda., 1998.
- GONZALEZ ÁLVAREZ, Luis José. "Ética Latinoamericana"., Bogotá D.C., edit. USTA, 1997.
- SUAREZ DIAZ, Reynaldo. "Ética para nuestro tiempo"., Edit. UIS.
- VIDAL, Marciano; SANTIRIAN, Pedro. "Ética personal, social, política". Madrid: Edic., Paulinas. Editorial Verbo Divino., 1990.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Enseñar a aprender exige por parte del docente la planificación e implementación de experiencias educativas que propicien el desarrollo de competencias cognitivas y actitudinales, así como de habilidades metacognitivas que permitan regular y controlar el aprendizaje, identificar las mejores estrategias para aprender, así como las condiciones, los momentos y las situaciones de aprendizaje donde sea más conveniente utilizarlas. De igual forma, el aprendizaje debe ser evaluado, por lo que la evaluación se constituye en una tarea necesaria y fundamental dentro del proceso educativo.

Estos tres componentes integran el presente capítulo que pretende ser una reflexión teórico-práctica que fundamente las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y cimiente el sentido de la evaluación como fuerza que dinamiza la acción educativa.

Para tal fin se ha estructurado el presente capítulo en dos partes: una es la que tiene que ver con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en el que se abordan conceptos básicos para comprender los procesos que intervienen en el aprendizaje, se clasifican y fundamentan dichas estrategias y se profundiza en la investigación en el aula como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, puesto que brinda al profesor la posibilidad reflexionar sobre su práctica docente, de igual modo le posibilita al estudiante la participación en el proceso, convirtiéndose cada uno en actor y protagonista; en la segunda, se aborda la evaluación como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje desde el estudiante, el docente y la institución educativa, sin descuidar la evolución por competencias.

4.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los docentes en su práctica profesional se ven enfrentados a dificultades de aprendizaje en sus estudiantes, generadas por distintos factores de orden motivacional, cognitivo y procedimental (métodos y/o estrategias de estudios inadecuadas), pero también los docentes en muchas ocasiones se convierten en la causa de fracaso académico de un buen número de estudiantes, ya sea porque carecen de una pedagogía o porque se siguen aplicando métodos del pasado a nuevas necesidades que exigen otras respuestas; también en muchas ocasiones el ambiente y contexto socio-histórico influye en el discente, para que en lugar de obtener resultados satisfactorios en su proceso de aprendizaje obtenga resultados negativos y desalentadores; lo anterior reclama del docente de hoy su atención y cuidado, si quiere, por una parte, ser un pedagogo estratégico, y por otra, si desea lograr una mediación eficaz y efectiva que promueva aprendizajes significativos.

Por tanto, el docente tiene la responsabilidad y el compromiso de diseñar, estudiar, planificar, estructurar y desarrollar experiencias educativas de calidad, que respondan a los cambios de la llamada sociedad del conocimiento. En tal sentido ha de ofrecer experiencias que favorezcan y estimulen el desarrollo de la metacognición y del metaprendizaje, es decir, que el estudiante sea capaz de autorregular el propio aprendizaje y que pueda continuar aprendiendo durante toda su vida.

4.1.1 Conceptos básicos

➤ Metacognición

De manera sencilla la Metacognición consiste en el “saber” que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento. Sin embargo, esta definición no es suficiente por lo que es necesario analizar con mayor detenimiento este concepto.

Dicho concepto ha sido objeto de interés de diversas tradiciones de investigación como la piagetiana, la sociocultural, la del procesamiento de la información, la cognitivo-conductual, entre otras, las cuales han tratado de abordar asuntos asociados a distintos aspectos o procesos metacognitivos.

Sin embargo, conviene realizar un breve recorrido histórico del concepto, que nos ubicará y nos permitirá justificar con suficientes argumentos las implicaciones que hoy tiene este concepto para la pedagogía y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para tal fin, esta reflexión histórica toma ideas y referencias de la página de Internet citada en el pie de página y del profesor BURON OREJAS, Javier¹⁴⁷.

Evolución histórica del concepto

“Meta (metá) es un prefijo griego que denota, entre otras acepciones, las de traslación, cambio, posterioridad, transformación, compañía. En voces como metamatemática, se usa para hacer referencia al estudio que se hace de los tipos de razonamiento y de demostración de la Matemática; luego, la Metamatemática es una disciplina cuyo objeto de estudio es la Matemática; en metafrasis, se designa la interpretación de una obra o texto; meta infectivo, significa consecutivo o posterior a un proceso infeccioso”¹⁴⁸.

Se tiene así que, “entre los varios significados que pueden atribuírsele al prefijo griego metá, está el de "posterior a" o "que acompaña". De esta manera, metacognición es un vocablo que hace referencia a lo que viene después de, o acompaña a la cognición. No obstante, la metacognición no sólo expresa la idea que su acepción literal sugiere y, pese a su apariencia, no es una palabra griega, sino un neologismo producto de la ciencia psicológica contemporánea, particularmente la de orientación cognoscitivista, y cuyo origen podría ubicarse a

¹⁴⁷ BURON OREJAS, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Ediciones Mensajero. 5º edición. 157 p.

¹⁴⁸ www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm. Acezado el 9 de junio de 2006.

finales de los años 60's, en los estudios que Tulving y Madigan (1969) realizaron sobre la memoria. Estos dos autores pusieron de relieve que uno de los rasgos más característicos del ser humano es su capacidad de tener memoria de su propia memoria, es decir, cada persona está en capacidad de someter a escrutinio sus propios procesos memorísticos, de aquí la casi naturalidad con la que se acuñaría el término metamemoria, y otros términos conexos como metacompreensión, hasta finalmente arribar a la metacognición”¹⁴⁹.

En el estudio histórico del término metacognición podrían identificarse las edades que Michel Serres (citado por Li Carrillo, 1981) atribuye a todo concepto científico; para Serres, la vida de todo concepto científico atraviesa tres edades diferentes: la edad de aparición, la edad de reactivación y la edad de recurrencia. La Edad de aparición corresponde a la época de nacimiento del concepto, a su génesis en el tiempo histórico; la edad de reactivación, al momento de inserción del concepto dentro de un sistema "que le da un nuevo sentido"; y la edad de recurrencia, a la etapa actual donde se revela "la potencia de fecundidad del concepto, su valor y su eficacia en el trabajo científico efectivo (Serres, citado por Li Carrillo, 1981, 78-79).

En el Caso de la Metacognición, en la primera edad podrían ubicarse los trabajos pioneros de Tulving y Madigan (1969); la segunda correspondería a los estudios llevados a cabo por Flavell, y los trabajos interesados en los problemas de la generalización y la transferencia de lo aprendido y en el estudio de la capacidad del ser humano para supervisar su propio funcionamiento intelectual; finalmente, la tercera edad correspondería a la etapa actual en la que la metacognición es un constructo tridimensional que integra los resultados de las tres vertientes por las que ha discurrido la investigación que tiene a la cognición humana como su objeto de estudio.

¹⁴⁹ Ibid., www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm. Acezado el 9 de junio de 2006

Se intentará un breve recorrido por la historia de la Metacognición.

1. Los Precursores

Las primeras investigaciones acerca del conocimiento metacognoscitivo enfocaron su atención principalmente en la metamemoria, es decir, el conocimiento de cómo la memoria funciona; Tulving y Madigan (1969) criticaron el estado en el que se encontraban las investigaciones en torno a la memoria humana, quienes llamaron la atención en relación con un aspecto que había permanecido inexplorado pero que constituía lo exclusivamente humano acerca de la memoria humana. Dicho aspecto es que la gente tiene conocimientos y creencias acerca de sus propios procesos de memoria. La conclusión básica a la cual se llegó por esta vía fue que existe una sustancial relación entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que uno tenga de los propios procesos de memoria.

2. Flavell: La Metacognición como conocimiento acerca de la cognición.

Flavell en 1971 acuñó el término "metamemoria" al cual, rápidamente, acompañaron otros dos vocablos vinculados con él: "metacognición" y "metacompreensión". Tomando como punto de partida el señalamiento de Tulving y Madigan (1969), Flavell, en sus pioneros trabajos, comenzó estudiando la metamemoria de los niños, es decir, lo que los niños conocen acerca de su propia memoria, para lo cual, Flavel, pedía a los niños que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria. En esta dirección se desarrollará toda una vertiente de trabajo que, con el tiempo, llegará a constituir una de las dimensiones de la metacognición: conocimiento acerca de la cognición.

3. La metacognición como control de la cognición

Otra de las direcciones de trabajo que están en la génesis de las dimensiones de la metacognición, tal como se la conoce hoy día, es la que abordaba la problemática planteada por las limitaciones que exhiben las personas para

generalizar o transferir lo que han aprendido a otras situaciones, distintas de aquellas en las que se ha producido el aprendizaje.

Los estudiosos en este caso concluyeron que el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo sino que, cuando se tiene la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos, es necesario activarlo, a fin de seleccionar la estrategia más pertinente en cada situación. Con miras a probar esta hipótesis, en los estudios se incluyó la enseñanza explícita de métodos de autorregulación que permitieran a los sujetos experimentales el monitoreo y la supervisión del uso de los propios recursos cognitivos que poseían. Por esta vertiente se llegó a la dimensión de la metacognición que la concibe como control de la cognición.

4. La metacognición como supervisión de la cognición

Los trabajos de Flavell y los que abordaban los problemas implicados por la generalización y transferencia de lo aprendido sirvieron para confirmar que el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognoscitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos.

Las tres vertientes por las que históricamente han circulado los estudios acerca de la metacognición, lejos de alejarse irreconciliablemente o contrariarse una a otra, lo que han hecho es converger y, al ser tomadas conjuntamente, se combinan para dar origen a un complejo constructo que, según Campione, Brown, y Connell (1989), abarca, al menos, tres direcciones:

Una tiene que ver con el conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices o solucionadores de problemas, acerca de los recursos que ellos tienen disponibles para ellos (de los que ellos disponen), y acerca de la estructura del conocimiento

en los dominios en los cuales ellos trabajan. Otra se centra en la autorregulación, el monitoreo y la orquestación por parte de los estudiantes de sus propias destrezas cognitivas. Una dimensión adicional corta al través de los dos anteriores tiene que ver con la habilidad para reflexionar tanto sobre su conocimiento como sobre sus procesos de manejo de ese conocimiento.

Definición Actual de la Metacognición

Después de los trabajos pioneros de Tulving y Madigan y de los de Flavell, a finales de la década de los 60's y comienzos de los 70's, respectivamente, la metacognición ha sido sujeto de estudio por parte de numerosos autores, entre ellos cabe mencionar los siguientes: Antonijevick y Chadwick (1981/1982), Costa (s/f), Chadwick (1985), Flavell (1976), García y La Casa (1990), Haller, Child y Walberg (1988), Nickerson (1988), Otero (1990), Rios (1990), Swanson (1990), Weinstein y Mayer (1986), Yussen (1985).

Según Antonijevick y Chadwick (1981/1982), es el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje.

De acuerdo con Costa (s/f), la capacidad metacognoscitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para procesar información; (c) tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y (d) para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual.

Chadwick (1985) denomina metacognición a la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; para este autor, la metacognición se divide en sub-procesos; por ejemplo, meta-atención la cual se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que ella usa para la captación de

información; la metamemoria, que se refiere tanto a los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce.

John Flavell es uno de los pioneros de la investigación en el área de la metacognición y a él, con frecuencia, se le atribuye la paternidad del término, el cual utiliza para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta (Flavell, 1976; p. 232).

Para García y La Casa (1990) la metacognición tiene que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, y con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

Según Haller, Child y Walberg (1988), el término metacognición se usa para hacer referencia a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos, y a la regulación y el monitoreo que ella puede ejercer sobre tales recursos; la capacidad metacognoscitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información.

Otero (1990), apoyándose en el clásico concepto aportado por Flavell, dice que la metacognición tiene que ver con el conocimiento que cada quien tiene acerca de

sus propios procesos cognitivos y, agrega, la metacognición abarca también al control activo y la orquestación y regulación subsiguiente de dichos procesos.

Rios (1990) considera que la metacognición es un constructo complejo con el cual se hace referencia al "conocimiento que tiene un sujeto acerca de las estrategias (cognoscitivas) con las que cuenta para resolver un problema y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la solución sea óptima"(p. 44).

Para Swanson (1990), la metacognición es definida como el conocimiento que cada quien tiene de sus propias actividades de pensamiento y aprendizaje, y el control que puede ejercer sobre ellas.

La definición de metacognición que manejan Weinstein y Mayer (1986) la concibe como el conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos cognoscitivos y el control que es capaz de ejercer sobre estos últimos, lo cual alude a la habilidad que tiene tal persona para controlar (es decir, organizar, monitorear, modificar) sus procesos cognitivos de acuerdo con los resultados obtenidos como consecuencia de su aplicación.

De acuerdo con Yussen (1985) la metacognición es la actividad mental mediante la cual otros estados o procesos mentales se constituyen en objeto de reflexión. De esta manera la metacognición alude a un conjunto de procesos que se ejercen sobre la cognición misma.

Como puede inferirse de las definiciones antes señaladas, la metacognición alude a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. Además, puede notarse que parece existir cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructo tridimensional que abarca: (a) conciencia; (b) monitoreo

(supervisión, control y regulación); y (c) evaluación de los procesos cognitivos propios.

Otros estudiosos de la Metacognición recientemente afirman:

Entre ellos el profesor Carlos Dorado Perea, de la universidad de Barcelona: "Entendemos por Metacognición la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación" Manuel Esteban en Consideraciones sobre los procesos de comprender y aprender. (En: Revista electrónica Red. Diciembre de 2001), dice: "*un proceso interno, personal, autorreflexivo sobre nuestros propios procesos de pensamiento*"

Por su parte Moreno, Amparo afirma: Es el conocimiento "que nace de la reflexión sobre nuestros propios procesos cognitivos", vale decir que vuelvo (re) a inclinarme (flexión) sobre qué hice, para tomar conciencia de cómo lo hice y entonces poder emplear el mismo camino otras próximas veces que sea menester, sin transitar nuevamente por el ensayo - error; logro así una forma más económica de proceder: lo azaroso se ha sistematizado (¿Cómo hice lo que hice? ¿Qué camino seguí? ¿Qué pensé para hacerlo de esa manera y no de otra? ¿En qué me fijé? ¿Qué tuve en cuenta?).

Buron (1988) propone otras denominaciones como conocimiento autorreflexivo o intracognición. Nellman lo llama metaconocimiento.

La metacognición, al ser una abstracción realizada sobre la acción práctica (toma de conciencia de "cómo hice") se categoriza como una acción de "segundo grado o segunda potencia". Representa "una dificultad por lo menos tan grande como la

enfrentada en la solución de la tarea práctica" (2. Ibid, Moreno, A.) Si bien la metacognición es una abstracción, lo es empírica y reflexiva al mismo tiempo.

Como el alumno reflexiona sobre su propia actividad, Piaget la llama "abstracción reflexiva"; es un feed back, por lo cual, si bien es reflexión, no tiene nada de pasividad; hace consciente lo inconsciente y nos torna en verdaderos dueños de nuestros recursos intelectuales y podemos, en consecuencia, emplearlos a voluntad la próxima vez (está claro que conlleva una nota de autorregulación).

Según F. Tochon, "es un conocimiento sobre el conocimiento" y es "transdisciplinario, pues va más allá de las disciplinas", vale decir que es transversal pues las atraviesa a todas y es como un elemento en común que subyace aún a las más distintas materias y que establece relaciones entre áreas que parecían inconciliables.

Como se puede observar, los estudios sobre la metacognición han ido avanzando y creciendo en tamaño y calidad, sin embargo considero necesario definir lo que para el presente trabajo se comprende por Metacognición:

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones e intentado recogerlas en una, estamos de acuerdo en que la Metacognición es el conocimiento y la regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales, así mismo es la capacidad para autorregular el propio aprendizaje con base en el conocimiento de las cogniciones, es decir, los procesos cognitivos, memoria, percepción, atención, construcción de conceptos.

La metacognición no se puede quedar ahí, sino que debe regular, esto es, ejercer control para que la próxima vez me salga mejor lo realizado, me permite ver cómo lo hice, cómo aprendo, qué dificultades tuve y cómo las resuelvo. Finalmente, la Metacognición sirve para seleccionar mejores estrategias tanto de enseñanza

como de aprendizaje, ver y detectar dificultades, mirar ajustes, ayuda a construir otros procesos y para detectar fortalezas y debilidades, sin perder de vista que todo esto está relacionado con enseñar a aprender, tema que abordaremos enseguida.

➤ **Enseñar y aprender a aprender**

Los profesores como mediadores de los procesos culturales de la enseñanza y el aprendizaje tenemos una gran responsabilidad y es la de enseñar a aprender o enseñar a pensar a quienes se aventuran en la consecución de un título profesional.

Se puede considerar la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o servir de base al logro de aprendizajes significativos.

En este sentido la enseñanza corre a cargo de quien enseña como su originador, pero no se puede olvidar que es una “construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional. [...] Así mismo en cada aula donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible. De lo anterior se deduce que no existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje”¹⁵⁰.

Desde otra perspectiva, “la enseñanza es en gran medida una auténtica creación. Por tanto la gran tarea para el docente es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de

¹⁵⁰ CORREDOR MONTAGUT, M. V. Op. cit. p.11

enseñanza-aprendizaje”¹⁵¹. Para tal fin deberá contar con un marco potente de reflexión y con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico.

Por su parte en cuanto a lo que tiene que ver con el alumno, hoy los teóricos de la educación, entre ellos los cognitivistas y los constructivistas, afirman que “uno de los objetivos más valorados es el de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices, autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven precisamente aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirva para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje y les sean útiles ante las más diversas situaciones”¹⁵².

Es gracias a las investigaciones sobre los enfoques cognitivos y constructivistas, como se ha llegado a comprender la naturaleza y función de estos procedimientos valiosos que coadyuvan a aprender de manera estratégica. Hoy muchos estudiantes se puede decir que han alcanzado resultados satisfactorios, a pesar de las situaciones didácticas a las que se han enfrentado, y que han aprendido a aprender porque:

- Controlan sus procesos de aprendizaje.
- Se dan cuenta de lo que hacen.
- Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y las dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación

¹⁵¹ Ibid., p.11.

¹⁵² Ibid., p.66

- Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores¹⁵³.

En síntesis aprender a aprender según Frida Díaz y Gerardo Hernández “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”¹⁵⁴.

➤ **Estrategia**

La Real Academia de la Lengua define la estrategia así: “En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.”¹⁵⁵

Frecuentemente se confunden los conceptos estrategia y técnica, considero pertinente realizar una distinción y definirlos para que puedan ayudar en esta reflexión pedagógica.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas, las *estrategias* son “procedimientos flexibles y adaptativos (nunca algoritmos rígidos) a distintas circunstancias de enseñanza”¹⁵⁶, ahora bien, cuando las estrategias son utilizadas por un docente o un diseñador entonces tenemos las estrategias de enseñanza, pero cuando su propósito es dotar a los alumnos de herramientas efectivas para el aprendizaje escolar, entonces surgen las estrategias de aprendizaje.

Por su parte la *técnica* es conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte; de igual forma es pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos, así como una habilidad para ejecutar cualquier cosa, o

¹⁵³ Ibid., p.66

¹⁵⁴ DÍAZ BARRIGA, F., Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Segunda Edición. Méjico: McGraw Hill. 2002. p, 114.

¹⁵⁵ <http://www.rae.es/>

¹⁵⁶ DIAZ BARRIGA Y HERNANDEZ ROJAS, Op. cit. p. 70.

para conseguir algo. La técnica es un sistema de normas y principios que sirven para aplicar los métodos. La técnica funcionaliza y particulariza el método.

De acuerdo con las etimologías de las dos palabras no habría ninguna diferencia entre ellas, pues traducen arte y este es definido como la manera o disposición para hacer alguna cosa, sin embargo, en su aplicación si existe, pues las estrategias son herramientas educativas que se aplican para el aprendizaje escolar, y la técnica es un sistema de normas y principios que sirven para aplicar los métodos. Otra diferencia aparece al ser considera la técnica como una habilidad o pericia para hacer uso de los procedimientos y recursos, y la estrategia sería el recurso o instrumento usado para lograr el aprendizaje escolar, es decir, la técnica es usada de manera objetiva para alcanzar resultados precisos y la estrategia es usada para alcanzar objetivos particulares y propósitos en la enseñanza.

Algo más, algunos autores consideran que las estrategias están constituidas de otros elementos más simples que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas, actitudes y habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de la técnica que la compone. En todo caso el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas, o en otras palabras, un uso reflexivo –y no solo mecánico o automático- de las mismas. Se dice entonces que al servicio de las estrategias están las técnicas de aprendizaje específicas que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee¹⁵⁷.

➤ **Estrategia de enseñanza**

¹⁵⁷ www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM. Las Estrategias de Aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Valle, Arias., A. y otros. Universidad de la Coruña. Avezada el 209 de mayo de 2006.

Desde la perspectiva constructivista (Díaz Barriga y Hernández Rojas -2002-) las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” ¹⁵⁸ Así mismo y teniendo en cuenta lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

De esta manera se le exige al profesor conocer y utilizar de forma adecuada las estrategias de enseñanza pues ellas le brindan tanto a él como al estudiante una más amena, dinámica y una mejor práctica docente, pues hace que no se unidireccionalice la enseñanza y el aprendizaje sino que se pluridireccione, que se cambie de estrategias, que se vincule al estudiante de manera activa y real en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que innovemos, que nos exijamos por presentar de manera variada y diversa los contenidos de las materias, que nos renovemos, que estemos abiertos al cambio y a nuevas experiencias, que nos autoevaluemos, que aprendamos de los errores, que se despierte en el estudiante la motivación por aprender a aprender, que se faciliten aprendizajes significativos, que se aumente la comprensión, el análisis, y todos los procesos mentales en el estudiante, promoviéndose el aprendizaje autónomo.

Así mismo, es ventajoso el conocimiento de estrategias de enseñanza porque ellas propician el aprendizaje significativo de los estudiantes, ayudan a mantener un estado propicio para el aprendizaje y optimizar la concentración, a reducir la ansiedad ante nuevos aprendizajes y ante la evaluación, a dirigir la atención, a organizar las actividades y el tiempo de estudio. De esta manera se sabrá cuándo emplear uno u otra estrategia que facilite un aprendizaje significativo.

Por otra parte, debemos recordar que aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia,

¹⁵⁸ DIAZ BARRIGA Y HERNANDEZ ROJAS. Op. cit. p. 70.

autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones.

De igual manera como afirma Díaz B. y Hernández R., “las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el agente de enseñanza autorregulando su uso antes de la situación de enseñanza para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y el nuevo (v.gr., los organizadores previos, los objetivos, analogías, ilustraciones, preguntas intercaladas, etc), otras en cambio pueden utilizarse durante la situación de enseñanza para favorecer la atención, codificación y/o procesamiento profundo de la información (v.gr., preguntas intercaladas, pistas tipográficas, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras) y por último pueden utilizarse para reforzar el aprendizaje de la información nueva (v.gr. el resumen, pospreguntas intercaladas, redes semánticas y mapas conceptuales)”¹⁵⁹.

Finalmente, los mismos autores plantean que el *uso creativo y estratégico* de las estrategias quedan a juicio del agente de enseñanza según las intenciones educativas que pretenda, en aras de proporcionar una ayuda ajustada a los procesos de construcción de los alumnos.

➤ **Estrategia de aprendizaje**

Continuando dentro del contexto del aprendizaje significativo, en el modulo de estrategias de enseñanza y aprendizaje compilado por Martha Vitalia Corredor Montagut, (p, 67) se afirma que son muchas y variadas las definiciones que se han dado acerca de esta herramienta pedagógica, sin embargo, la mayoría coinciden en los siguientes puntos:

- ✓ Son procedimientos o secuencias de acciones.
- ✓ Son actividades conscientes y voluntarias.

¹⁵⁹ DIAZ BARRIGA Y HERNANDEZ ROJAS. Op. cit. pp. 70 y 112.

- ✓ Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas
- ✓ Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- ✓ Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente
- ✓ Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas)
- ✓ Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozulin, 2000)
- ✓ Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989; Kozulin, 2000)¹⁶⁰.

Allí mismo se definen así: “las *estrategias de aprendizaje* son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1989; Gaskins y Elliot, 1998) y proponen tres rasgos característicos de las estrategias presentes:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática, por lo que precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas.
- c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

Conviene recordar que este tipo de estrategias son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un aprendiz cualquiera que este sea (niño, alumno, persona con discapacidad intelectual, adulto, etcétera), siempre que se le demande

¹⁶⁰ CORREDOR MONTAGUT, M. V. Modulo: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Cededuis, UIS. Bucaramanga, 2006. pp.66-67.

aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje¹⁶¹.

Finalmente, con base en algunos comentarios leídos y a modo de síntesis y de delimitación conceptual, se podría afirmar que los rasgos característicos más destacados de estas estrategias podrían ser:

a) Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la Metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.

c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades... En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo –y no sólo mecánico o automático- de las mismas¹⁶².

4.1.2 Clasificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Es a mediados de los años sesenta donde se vienen gestando algunas inquietudes en pro del mejoramiento de la calidad del aprendizaje. En este contexto pedagógico se han venido desarrollando algunas investigaciones del paradigma cognitivo en lo que tiene que ver con el esquema sicoinstruccional a través de la investigación y promoción de ciertas “ayudas” o herramientas que promuevan la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos así como

¹⁶¹ Ibid. p. 67.

¹⁶² <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>. Acezada el 30 de mayo de 2006.

también proporcionar a los estudiantes los saberes suficientes acerca de cómo elaborarlos.

Son muchas las estrategias de enseñanza que desde la didáctica y la pedagogía se han difundido; pero resulta verdaderamente interesante las referidas por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas¹⁶³ quienes las clasifican basándose en su *momento de uso y presentación*:

Se habla de estrategias *preinstruccionales*, que como su nombre lo indica se utilizan al iniciar (antes) el proceso de promoción del conocimiento y permiten que el aprendiz se disponga acerca del con qué, cómo y qué va a aprender. Un ejemplo de ellas son la redacción de objetivos y los organizadores previos; también se habla de estrategias *coinstruccionales*, las cuales son apoyo de los contenidos curriculares durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, dichas estrategias ayudan a que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Aquí lo que se pretende es lograr un aprendizaje comprensivo; ejemplo de este tipo de estrategias son las ilustraciones, redes y los mapas conceptuales, entre otras.

Finalmente, se refieren las estrategias *postinstruccionales* que se han de aplicar al final (después) de la jornada de enseñanza y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material y, según nuestros autores, le permiten valorar su propio aprendizaje. Entre las estrategias postinstruccionales

¹⁶³ Cabe aclarar (anotar) que para la presente reflexión nos hemos basado en el texto de dos coautores Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructiva. Edición especial 2001. Bogotá, D.C. Colombia: McGraw Hill. 2001. Pag. 70-73, la cual es apenas una clasificación de las varias que existen en el contexto de la investigación pedagógica actual.

más reconocidas figuran: postpreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Como la finalidad de este texto es presentar una breve clasificación de las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes, aquí se tomara la realizada por los profesores Díaz B. y Hernández R, pero antes cabe aclarar que existen otras clasificación e igualmente existen más estrategias que aquí no se mencionan; se han tenido en cuenta las que siguen por parte de nuestro autores, por que han sido las que de acuerdo a “diversas investigaciones han demostrado su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza”¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Ibid., p.70

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Tomado de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructiva. Edición especial 2001. Bogotá, D.C. Colombia: McGraw Hill. 2001. Pag. 70-73

Así pues, estas estrategias de enseñanza pueden ser incluidas antes, durante o después de un contenido curricular específico, dependiendo del criterio del profesor y de la situación de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, las estrategias presentan unas características que las distinguen de otras; de igual modo ellas apoyan unos procesos y surten unos efectos esperados

en el aprendizaje de los alumnos; veámoslo en la forma esquemática en que lo presentan Díaz B. y Hernández R.

Estrategia de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	<p>Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.</p>
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	<p>Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.</p>
Pistas tipográficas	<p>Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.</p>
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	<p>Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.</p>
Analogías	<p>Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.</p>
Mapas conceptuales y redes semánticas	<p>Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.</p>
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Tomado de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructiva. Edición especial 2001. Bogotá, D.C. Colombia: McGraw Hill. 2001. Pag. 70-73

A continuación se presenta en una actividad, algunos ejemplos que ilustran, de alguna manera, el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Ejemplos:

♣ **Objetivos:**

- Reconocer diferentes tipos de párrafos
- Elaborar escritos utilizando diferentes tipos de párrafos

♣ **Preguntas - lluvia de ideas:**

En el siguiente ejemplo abordamos las preguntas como estrategia coinstruccional en un proceso de lectura interpretativa.

TEXTO:

[...] a medida que nos relacionamos de manera abstracta más nos relacionamos más nos alejamos del corazón de las cosas y una indiferencia metafísica se adueña de nosotros mientras toman poder entidades sin sangre ni nombre propio. Trágicamente el hombre está perdiendo el dialogo con los demás y el reconocimiento del mundo que lo rodea, siendo que es allí donde se dan el encuentro, la posibilidad del amor, los gestos supremos de la vida. Las palabras de la mesa, incluso las discusiones o los enojos, parecen ya remplazadas por la visión hipnótica.

La televisión nos atonta, quedamos como **prendados** de ella. Este efecto entre mágico y **maléfico** es obra, creo, del **exceso** de la luz que con su intensidad nos toma. No puedo menos que recordar ese mismo efecto que produce en los insectos, y aun en los grandes animales. Y entonces, no sólo nos cuesta **abandonarla**, sino que también perdemos la capacidad para mirar y ver lo cotidiano [...]

Lo paradójico es que a través de esa pantalla parecemos estar conectados con el mundo entero, cuando en verdad nos arranca la posibilidad de convivir humanamente y lo que es tan grave como esto, nos predispone a la **abulia**... es un tedio, un aburrimiento al que nos acostumbramos a falta de algo mejor. El estar

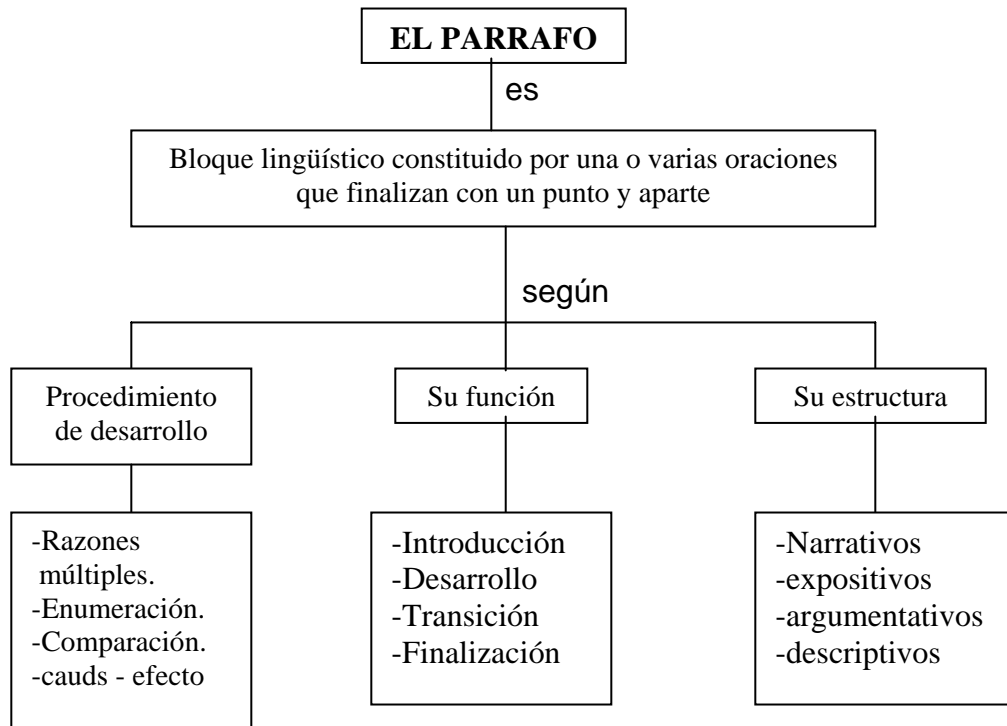
monótonamente sentados frente a la televisión anestesia la sensibilidad, hace lerda la mente, perjudica el alma.

Al ser humano se le están cerrando los sentidos, cada vez requiere más intensidad, como los sordos. No vemos lo que no tiene la iluminación de la pantalla, ni oímos lo que no llega a nosotros cargado de recíbeles, ni olemos perfumes. Ya ni las flores los tienen.

RESPONDE:

1. ¿Cuál es la idea central del texto (La tesis)?
2. ¿Qué argumento (s) presenta el autor para defender su idea?
3. ¿Cómo es el proceso de relación del hombre con el medio? (La naturaleza, los demás)
4. ¿A que se refiere el autor cuando dice que nos relacionamos de manera abstracta? Ejemplifique
5. Cuando el texto habla de “*entidades sin sangre*” -¿a que hace referencia?-
6. La televisión nos atonta o nos conecta con el mundo? Explique
7. ¿Cual es la causa por la cual a los seres humanos se le están cerrando los sentidos?
8. Toma las palabras resaltadas en el texto y expresa en cinco renglones mínimo, el mensaje del texto.
9. Estas de acuerdo o en desacuerdo con lo planteado por el Texto. Justifique.

Mapa conceptual.



♣ Resumen

Si tenemos en cuenta que por ejemplo el tema es el párrafo se podría elaborar un texto escrito con la información del mapa conceptual.

Hasta aquí los ejemplos, si se observó bien, en un misma actividad entraron en juego varias estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y cabe señalar, que los usos creativos y tácticos de las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje quedan a juicio del agente de enseñanza según las intenciones educativas que pretenda, en aras por supuesto, de proporcionar una ayuda adecuada a los procesos de construcción de conocimientos que se pretende propiciar en los estudiantes.

4.1.3 Fundamentación de estrategia de enseñanza

El proceso de enseñanza y de aprendizaje ocurre mínimo entre dos personas, pero por todos es sabido que el aprendizaje, aunque es un proceso individual (en

el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo), se da en un marco social de relaciones e interrelaciones, en el que tanto docente como discentes se influyen mutuamente. Para Díaz Barriga y Hernández Rojas “la actividad autoestructurante del sujeto estará mediada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura¹⁶⁵”.

Así mismo, la filosofía y la sociología han afirmado que el hombre es un ser social por naturaleza, que necesita del apoyo y colaboración de los otros para poder realizarse como persona, para solucionar problemas y dificultades, puesto que solo, difícilmente lo lograría; se asume por tanto, que el ser humano necesita de los demás si quiere alcanzar el éxito.

La escuela como institución social, dentro de sus fines ha de preocuparse por “enseñar a sus estudiantes a convivir, a entrar en relación con otros, a ser capaces de sacar adelante proyectos colectivos, a socializar competencias, a apoyar la superación de las debilidades de quienes trabajen con ellos, en fin de asumir la formación como un proceso social en el que todos los involucrados aportan al crecimiento propio y el de los demás¹⁶⁶”

En este marco de cosas, le compete al docente buscar y elegir las estrategias más adecuadas y pertinentes para lograr en sus estudiantes aprendizajes significativos, es así como el aprendizaje colaborativo también llamado cooperativo, se presenta, según la doctora Corredor, “como una alternativa (en tanto metodología dinámica, participativa, de construcción social de la personalidad) en el uso compartido del

¹⁶⁵ DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Edición especial 2001. Bogotá: McGraw Hill. 2001. p. 52

¹⁶⁶ ARBELAEZ, R; CORREDOR MONTAGUT, M. V. y PÉREZ, M. I. Citado en: Modulo de Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. 2006. Anexo. Pag, 88-102

conocimiento, en el derecho de todos a aprender de todos, en el valor de los sentimientos¹⁶⁷”.

La siguiente historia que se desarrolla en una carpintería nos ilustra de manera sencilla lo que puede ocurrir en un aula de clase, su autor es anónimo:

“Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo, ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Además, se pasaba el tiempo golpeando. El martillo aceptó su culpa pero pidió que también fuera expulsado el tornillo: que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija, hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricción con los demás, y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que se la pasaba midiendo a los demás según su medida como si fuera el único perfecto. En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente la tosca madera se convirtió en un fino mueble. Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho y dijo: “Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hacía valiosos, así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos”.

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad, se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos”.

¹⁶⁷ CORREDOR, Martha y otros. Aula Virtual: una alternativa en Educación Superior; capítulo 4: El aprendizaje colaborativo: una estrategia de aprendizaje para la vida. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2003. pp. 66-74.

La anterior situación reflejada en la historia, nos puede ilustrar lo que ocurre en el aula de clase con los estudiantes y sus diversas capacidades y potencialidades, que en ocasiones por desconocimiento o por indiferencia se convierten en obstáculos o como bien lo expresan sus protagonistas siendo cualidades pasan a ser defectos; oportunamente aparece la figura del carpintero, como el mediador (profesor) que no trabaja con los defectos de las herramientas sino con sus cualidades y eso es lo que las hace valiosas; igual ocurre en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que el docente trabaja con las cualidades de sus estudiantes, pero a diferencia de la historia, aquí son personas y no objetos, se busca que todos alcancen el éxito académico, por lo que el profesor debe trabajar también con las deficiencias, falencias o defectos de sus estudiantes; precisamente contra estas es que hay que luchar para que el alumno supere sus limitaciones conceptuales y pase a condiciones más dignas en el conocimiento, en el aprendizaje y en últimas en su ser. Pienso que esta historia usada como analogía en la enseñanza brinda elementos de reflexión y análisis a todos los que intervienen en el acto pedagógico, pero específicamente a docentes y a dicentes.

Sin duda, se comprende que el aprendizaje colaborativo brinda a los estudiantes la posibilidad de aprender a colaborar, a ser solidarios en el conocimiento, a que comprendan que la construcción del conocimiento, de la ciencia no son acciones aisladas y en solitario, sino que requieren de la construcción conjunta, del apoyo, del trabajar juntos, del edificar en compañía, y también permite privilegiar entre ellos el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la habilidad de tomar decisiones, la autonomía y la autorregulación.

Así mismo, Corredor, M., y otras consideran este tipo de aprendizaje como “un modelo innovador que propone una manera distinta de organizar lo que sucede en el aula e implica agrupar a los estudiantes en equipos pequeños y *heterogéneos*,

para potenciar el desarrollo de cada uno de éstos con la colaboración de los demás miembros del equipo¹⁶⁸”.

Es decir, esta estrategia rompe con el modelo tradicional de organizar el aula de clase, de igual manera, con la metodología por parte del profesor de ser “enseñante” y trasmisor de información y con la misma disposición de los estudiantes, de ser meramente receptores pasivos, involucrando a todos en un proceso dinámico, participativo, conciliatorio y en consecuencia constructivista, en el que todos aportan para la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos.

No obstante, ante una cultura educativa individualista esta estrategia de aprendizaje colaborativo presenta cierta desavenencia con los estudiantes que se observan “más adelantados” o con procesos de pensamientos más rápidos, pues ellos se muestran reticentes o evasivos al efectuar trabajos compartidos debido a que los ritmos o momentos de aprendizaje a los que están acostumbrados se relacionan más con tiempos de competencia y espacios de ganadores o perdedores, que a espacios de enriquecimiento académico compartido; por su parte, los estudiantes menos aventajados se muestran demasiado inseguros de sí mismos como para lograr las metas propuestas por un grupo.

En esa misma línea de dificultades que se observan en la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, se hace evidente las preferencias de realizar trabajos individuales ya que los propósitos a cumplirse son muy particulares en cada uno de los estudiantes, equidistando con los propósitos del grupo en general, y viceversa. En este contexto de competencia individualista, enuncian Enesco y Del Olmo (1992)¹⁶⁹, que es inevitable que se genere una motivación extrínseca con metas orientadas a obtener valoración social y recompensas externas, donde el

¹⁶⁸ Ibid. p.66 (formato virtual)

¹⁶⁹ Op. Cit: DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. p.54

deseo de aprender pasa a un segundo plano. Otro efecto negativo observable en este tipo de competitividad es que aquellos jóvenes que han vivido mucho tiempo esa experiencia de aprendizaje desarrollan conductas poco solidarias llegando incluso a un sistema competitivo autoritario de estratificación social en el aula.

Las anteriores consideraciones son sólo algunas de las múltiples objeciones que presenta el trabajo individualista y que lleva a muchos psicólogos y pedagogos a hablar de aprendizaje colaborativo como una estrategia favorable tanto en el desarrollo del aprendizaje mismo como en las relaciones socio afectivas, además facilita el desarrollo de procesos cognitivos, al establecer cierta regulación a través del lenguaje empleado; maduración de procesos motivacionales mediante la proyección de metas, entre otras.

Es necesario aclarar que no todo grupo de trabajo es un grupo de aprendizaje cooperativo, porque no toda actividad que se realice en grupo implica cooperación; en una actividad académica cooperativa cada uno de los participantes propone metas de beneficio propio y para los demás miembros del grupo procurando de esta manera potencializar su aprendizaje y el de los otros miembros del equipo hasta completar con éxito la actividad.

Principios o componentes básicos del aprendizaje colaborativo

Según Johnson David, Johnson Roge y Johnson Edythe¹⁷⁰, 1999 para que una actividad de aprendizaje sea colaborativo debe tener en cuenta algunos principios o componentes básicos o esenciales que parten en primer lugar de: una *interdependencia positiva*, que hace referencia al nivel de concientización de cada uno de los estudiantes que pertenecen a un grupo a través del cual se coordinen esfuerzos no solo de beneficio particular sino a todos los integrantes del grupo,

¹⁷⁰ Citado en: ARBELAEZ, R; CORREDOR MONTAGUT, M. V. y PÉREZ, M. I. Modulo de Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS, Bucaramanga, 2006. Anexo. p. 92

para completar una tarea y alcanzar una meta común, compartiendo recursos, proporcionándose apoyo mutuo y celebrando juntos el éxito, es decir, como los mosqueteros de Dumas: “uno para todos y todos para uno”. Esta circunstancia de interdependencia establece un compromiso de mutuo beneficio donde el trabajo de uno beneficia al grupo y el trabajo del grupo beneficia a un individuo. Conllevando a una motivación de cada uno de los miembros del equipo a esforzarse al máximo, aprendiendo de esta manera a conocer y a valorar su dependencia mutua con los demás.

En esta interdependencia el docente de los grupos colaborativos debe promover que los estudiantes ejecuten las tareas comunes e indagarles sobre las mismas de forma individual y grupal. También se hace necesario que este realice un proceso de observación y reconocimiento de las habilidades de cada uno de los estudiantes que le permita reconocer en cada uno de ellos el esfuerzo realizado para aprender valorando y estimulando el aprendizaje logrado, de esta manera los aprendices se mantendrán motivados y complacidos con su trabajo dentro del grupo colaborativo.

Basándose en los autores antes mencionados (Johnson David, Johnson Roge y Johnson Edythe) las profesoras Arbeláez, R. y otras¹⁷¹ mencionan algunos aspectos que se han de tener en cuenta para desarrollar la *interdependencia positiva* haciendo alusión primeramente a la *asignación de tareas claras y comprensibles* que deben realizar los estudiantes teniendo claro aquello que el docente espera que realicen. Por otra parte, señalan que “es necesario que el grupo una sus esfuerzos alrededor de un objetivo común”. Seguidamente anotan que existen otros tipos de interdependencia positiva que se pueden estructurar dentro de un equipo de aprendizaje colaborativo, entre las cuales mencionan la recompensa, los recursos y roles entre otros; estos últimos se refieren a las funciones que los estudiantes asumen dentro de esta clase de grupos

¹⁷¹ *Ibíd.* p.92

(compendiador, supervisor, corrector, narrador, investigador-mensajero, secretario (a), animador, observador).

Un segundo principio es *la responsabilidad individual y personal* que constituye un componente básico del aprendizaje colaborativo, a través del cual el estudiante debe asumir con seriedad y compromiso la actividad que está realizando al interior del grupo, además propiciar espacios para compartirla y recibir aportes; es en este momento donde el mediador reconoce, valora y estimula los esfuerzos de cada estudiante, asegurándose de la responsabilidad individual y grupal, así como también reconoce aquellos estudiantes que necesitan más asistencia u orientación que les permita participar de manera activa en la tarea a resolver. “Se puede usar la evaluación formativa cuando se observa un obstáculo, en la participación de orden académico y si es afectivo se puede mejorar el clima del aula¹⁷²”.

Al hablar del principio de la responsabilidad individual los estudiantes se involucran por una parte en una situación de adquisición de conocimientos y aprendizaje de habilidades y, por otra, en la aplicación de esos conocimientos o en el desempeño de esas habilidades de forma individual demostrando el dominio personal de los mismos. Como afirma las profesoras Arbeláez, R. y otras, en últimas en el aprendizaje colaborativo se trata de “fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprendan juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuo¹⁷³”.

Como es necesario evaluar el aporte, el trabajo, el rendimiento y en últimas el avance de cada integrante del grupo es conveniente: “evaluar el esfuerzo que realiza cada integrante para lograr las metas del grupo, proporcionar realimentación individual y grupal; apoyar a los grupos para que eviten esfuerzos

¹⁷² Op. Cit. CORREDOR, Martha y otros. p. 70

¹⁷³ Op. Cit: ARBELAEZ, R. y otras. p. 93

redundantes y, asegurar que cada miembro se haga responsable del trabajo necesario para el logro de las metas generales¹⁷⁴”.

Si el docente quiere motivar a sus estudiantes para que tengan buenos resultados en cuanto a la responsabilidad individual, puede aplicar algunos de los siguientes métodos, enunciados por las autoras ya citadas¹⁷⁵:

- La conformación de grupos pequeños: se aconseja que sea entre dos y seis integrantes, nunca que supere estos últimos, aunque algunos afirman que cuatro es el ideal puesto que incrementa la responsabilidad.
- La realización de prueba diagnóstica a cada uno de los integrantes del grupo, para averiguar que tipo de conocimientos traen, así ellos podrán enterarse de sus fortalezas y de sus debilidades.
- La observación permanente del trabajo de cada uno de los grupos y el registro de las interacciones entre los integrantes de éstos, para valorar el avance académico y el uso de las habilidades sociales. Dicha observación permitirá al docente detectar lo que los estudiantes están o no comprendiendo, y a los estudiantes poner en evidencia ante su grupo sus procesos de razonamiento.
- La realización de una actividad oral en la que se elige un estudiante de forma aleatoria para que presente el trabajo realizado ante su grupo o ante toda la clase.
- La asignación del rol de verificador a uno de los integrantes de cada grupo, el cual estará encargado de solicitar a los compañeros, durante el desarrollo de las sesiones, la explicación sobre las ideas que aportan.
- La implementación de la *explicación simultánea*, donde algunos estudiantes realicen actividades para enseñar a los otros lo que haya aprendido.

¹⁷⁴ Ibid. p.93

¹⁷⁵ Ibid. pp. 97-98

En tercer lugar, *la interacción promotora cara a cara*, llamado también interacción estimuladora o interacción afectiva, constituye el siguiente principio del aprendizaje colaborativo, el cual está relacionado con brindar ayuda al otro por parte de los demás integrantes del grupo, para que éste alcance el éxito; se trata entonces, de un compartir recursos de manera eficaz y eficiente, en palabras de nuestras profesoras, ayudándose tanto en lo académico como en lo personal, todo esto, si se quiere alcanzar los objetivos comunes. De esta manera, aquí no hay espacio para el estudiante que necesita desestimar u opacar a los demás, con lo cual se reduce, en los integrantes de estos grupos, la ansiedad y la tensión que normalmente generan las actividades académicas grupales que exigen valoración y evaluación.

Según Jonson y Jonson (1999), dice la profesora Corredor y otras, que la interacción promotora se caracteriza por:

Brindar al otro ayuda efectiva y eficaz; intercambiar los recursos necesarios tales como la información y los materiales y procesar información con mayor eficacia; proporcionar al otro realimentación para que pueda mejorar el futuro desempeño de sus actividades y responsabilidades; desafiar las conclusiones del y razonar para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas; promover el esfuerzo para alcanzar objetivos mutuos; influir en los esfuerzos del otro para alcanzar objetivos grupales; actuar de maneras confiadas y confiables; estar motivado por el beneficio mutuo y tener un nivel de excitación moderado, caracterizado por un bajo nivel de ansiedad y estrés¹⁷⁶.

Como cuarto principio, *las habilidades interpersonales y de grupo*, se refieren a las habilidades sociales necesarias en cada uno de los estudiantes de un grupo para alcanzar una interacción efectiva con todos los integrantes del grupo, estas habilidades no aparecen mágicamente y se hace necesario enseñarlas para lograr una eficaz colaboración y motivación adecuada en pro del éxito grupal; dice la profesora Arbeláez, R., y sus compañeras, que “a medida que el estudiante practica estas habilidades al interior de los grupos, consigue desarrollar

¹⁷⁶ Op. Cit.: CORREDOR, Martha y otras. p. 69

habilidades interpersonales y de grupos pequeños, necesarias para lograr una colaboración real¹⁷⁷.

Más adelante en el mismo texto se expresa cierto grado de complejidad en el aprendizaje colaborativo si se tiene en cuenta que los estudiantes no solo deberán aprender contenidos curriculares, sino que simultáneamente deben ir aprendiendo y desarrollando habilidades interpersonales y de grupos pequeños que permitan un óptimo funcionamiento dentro del grupo colaborativo. En caso contrario será muy difícil lograr el éxito grupal ya que a mayor desarrollo de habilidades sociales mejor será la calidad y cantidad del aprendizaje.

Algunas de las habilidades que se han de desarrollar, están dadas desde el grado de conocimiento y confiabilidad de cada uno de los integrantes del grupo, de manera que se reconozcan y ayuden mutuamente. La comunicación acertada y clara es otra habilidad que no da cabida a ambigüedades dentro de las situaciones que se comparten al interior de cada grupo. La tolerancia y la solidaridad, constituyen un elemento importante dentro de la dinámica grupal a través de la cual se acepta y apoya al otro sin hacer diferencia de ningún tipo. El respeto por el otro y la solución de conflictos de manera constructiva favorecen la convivencia permitiendo llegar a acuerdos y a la aceptación de opiniones diferentes, sobre todo si tenemos en cuenta que los grupos previamente constituidos por el docente deben caracterizarse por la heterogeneidad ya antes referida.

No se puede olvidar las funciones cognitivas que se implican en la experiencia de aprendizaje colaborativo, tales como la colaboración entre iguales, la regulación a través del lenguaje y el manejo de controversias.

El quinto y último principio es *el procesamiento grupal*, consistente en la reflexión o evaluación del grupo acerca de la tarea realizada con el fin de identificar

¹⁷⁷ Op. Cit: ARBELAEZ, R. y otras. p. 94

fortalezas, dificultades y análisis de aquellas conductas que deben mantenerse y las que deben cambiarse al efectuarse una actividad de aprendizaje encomendada. El fin último de este procesamiento grupal es mejorar la productividad de cada uno de los miembros de los grupos colaborativos para lograr las metas propuestas en el equipo.

Por su parte el docente debe estructurar algunas actividades con lineamientos que permitan regular el desarrollo de las tareas e ir mejorando la calidad del trabajo con base en los resultados que se van obteniendo, y en una perspectiva constructivista se convierte en un mediador que estimula el desarrollo de potencialidades, corrige funciones cognitivas deficientes de manera que cada uno de los miembros del grupo se motive a ir mejorando la calidad de sus trabajos.

El tiempo constituye un aliado fundamental en el momento mismo de realizar un procesamiento grupal de manera responsable puesto permite el análisis y la identificación de las mejores estrategias y acciones para el logro de metas individuales y del grupo, además establece un proceso de retroalimentación, interacción y comunicación al interior del mismo. Por otra parte, permite el desarrollo de habilidades así como también el desarrollo de las habilidades metacognitivas propias del enseñar y el aprender a aprender.

Finalmente, considero que el aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza y de aprendizaje permite romper con arquetipos metodológicos que se han anclado, tanto en la teoría como en la práctica, en modelos tradicionalistas con perfiles equivocadamente individualistas y competitivos, permitiendo incentivar valores como la solidaridad, la comprensión, la tolerancia, el respeto, entre otros; así mismo su implementación en el aula de clase exige al docente buena disposición, actitud, dominio y manejo de la estrategia para conducir a los estudiantes a alcanzar aprendizajes significativos.

No cabe duda que el desarrollo de proyectos colaborativos y cooperativos en el marco de actividades académicas y de aprendizajes puede engendrar un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura del país lo cual constituiría la principal empresa de la educación contemporánea, y no podemos olvidar las advertencias de la UNESCO en su informe de 1996 sobre la problemática de la educación mundial: “La supervivencia de la humanidad depende del fomento de la conciencia mundial de la creatividad, la solidaridad y la cooperación”.

4.1.4 Investigación en el Aula (IA) como estrategia de aprendizaje

4.1.4.1 Fundamentación teórica

En el desarrollo de su quehacer, los docentes universitarios se ven enfrentados diariamente con problemas y dificultades de todo tipo, entre ellas figuran las que tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes, pero también las deficiencias de su parte en cuanto a las metodologías, las didácticas e incluso la pedagogía implementada con el afán de lograr el aprendizaje de sus alumnos. El problema surge cuando nos preguntamos: ¿Qué tipo de aprendizaje se quiere lograr? Y ¿Para qué tipo de estudiantes? Estos dos interrogantes suscitan la reflexión y pueden ayudar al docente en el perfeccionamiento de su práctica profesional.

Cuando ingresamos al aula, entendida esta como el “Espacio en el que se construye una pluralidad de saberes con sentido y significado cultural” (Eloiza Vasco) y nos encontramos con grupos heterogéneos, no solo por sus rasgos físicos, sino también por sus maneras de ser, de actuar y de concebir el mundo, así como también en su manera de abordar el conocimiento y en últimas de aprender, estamos ante una realidad que exige no solo conocimientos teóricos por parte del profesor, sino también experiencia y práctica pedagógica, sin ella, por más que se este preparado académicamente, difícilmente se logrará una buena mediación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y es precisamente esa

hetoreogeneidad la que deja percibir dificultades de aprendizaje en los estudiantes y que los docentes están llamados y obligados a resolver.

Con todo y este imperativo, se constata, por una parte, en la práctica docente modelos pedagógicos transmisionistas legitimados por algunas instituciones educativas, por el maestro, por la ciencia, por el arte, por la historia y por la sociedad, las cuales buscan que el estudiante repita teorías y conceptos en ocasiones sin conexión y totalmente despersonalizados en el tratamiento de los temas y en el trato de los estudiantes, se transmiten solo datos y se descontextualizan de la cultura, la entropía es ausente, perdiéndose totalmente la comunicación y la innovación, casi siempre el profesor es el que habla. Ahora bien, este tipo de metodologías obtiene logros significativos, pero es excluyente, puesto que está dirigida solo a los mejor preparados.

Por otra parte, en los últimos tiempos y a raíz de toda esta problemática ha ido surgiendo otro tipo de pedagogía, que podríamos denominar *alternativa*, de carácter constructivista, en la que la interacción entre el docente y el estudiante es necesaria y se caracteriza por que el discurso pedagógico debe ser narrativo, donde se producen consensos y descensos, encuentros y desencuentros, asume que los seres humanos son el centro del discurso, no la ciencia, valora la interlocución y reconoce la belleza del discurso y su coherencia.

En este contexto se ubica la Investigación en el Aula, la cual puede ser definida con Kemmis y MacTaggart (1992) como

“un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la acción y que crea comunidades autocríticas y sigue una espiral de ciclos (planificación, acción, observación y reflexión) en forma introspectiva para mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios e induce a teorizar sobre la práctica. Considera la investigación acción como un medio para resolver problemas diagnosticados, mejorar las comunicaciones y permitir una formación permanente de los investigadores¹⁷⁸”.

¹⁷⁸ Citado por: ARBELAEZ DE MONTECALEANO, R. Investigación en el aula. p. 47-48. Bucaramanga. Cededuis. 2006.

Este tipo de investigación puede ser asumida como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje, puesto que brinda al profesor la posibilidad reflexionar sobre su práctica docente, de igual modo le posibilita al estudiante la participación en el proceso, convirtiéndose cada uno en actor y protagonista. Algunos estudiosos del tema, afirman que si se involucra a los mismos estudiantes como ayudantes en la solución de las distintas dificultades, que no faltan en la educación, se alcanzará el compromiso de su participación y se lograrán mejores resultados tanto académicos como relacionales, personales como grupales, lo que permitirá cambiar esa vieja mirada reduccionista de considerarlos únicamente como entes o sujetos pasivos del proceso educativo.

En esta misma línea, la investigación en el aula ofrece la oportunidad al profesor de abandonar por un momento, su papel tradicionalista de ser trasmisor de conocimientos y hacer de la enseñanza y del aula un espacio para la construcción del saber docente mediante la investigación, e igualmente para desarrollar el espíritu científico mediante la participación de todos.

El trabajo en pequeños grupos facilita el ambiente del aula, permite la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, la discusión, la participación, la reflexión, la colaboración, la solución concertada de las dificultades, el crecimiento mutuo, entre otras ventajas, fundamentos estos de toda investigación en el aula, pues todos participan en la consecución del mismo fin.

Finalmente, como algunos de los propósitos de la investigación-acción es contribuir a la generación de procesos de búsqueda de nuevas estrategias, reconstrucción y construcción de teorías pedagógicas, propiciar la reflexión sobre las dificultades más significativas en el aula, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, renovar las prácticas pedagógicas de la investigación en el aula y contribuir en la transformación de la práctica docente, lo cual no se lograría en tan solo unas semanas o meses, sino que ha de volverse un proceso

inherente con el ser-docente, que todo lo que se indague, se escriba, se formule, se descubra, se avance y se logre, pueda servir para la comunidad académica.

El **propósito** central es propiciar la formación de colectivos.

4.1.4.2 Aplicación

- ▶ **Planteamiento del problema: Baja calidad metodológica (al presentar trabajos escritos) y cognoscitiva (traducciones sin sentido) en las traducciones latinas.**

En los tres años de experiencia como docente de hora cátedra de la Universidad Industrial de Santander, en la Escuela de Filosofía con la materia de Latín uno y Latín dos y aunque en la actualidad no tenga curso disponible, si he podido observar, en los estudiantes poco interés por la materia, poca capacidad de esfuerzo o facilismo pedagógico, escasa capacidad de interpretación, de comprensión, de análisis y de argumentación esto se evidencia en las traducciones con escasos sentido, los estudiantes manifiestan poco manejo retórico, confunden la traducción literal con el significado de la misma, poca participación escrita (tablero) y oral (mudez en actividades de clase), ellos mismos han manifestado por escrito y verbalmente su escaso dominio de la gramática, incumplimiento de ejercicios dejados para desarrollar personal o grupalmente, tensión, estrés, inseguridad, angustia y otras manifestaciones psicológicas ante los temas difíciles y desconocidos, cansancio mental y físico por parte del alumno en el desarrollo de algunas temáticas de la clase, el no desarrollo de los talleres, actividades y ejercicios, inasistencia a clases, frecuentes excusas; ubicación en ciertos lugares del salón, pérdida de evaluaciones y quices e incluso en la cancelación a ultima de hora de la materia y en la repitencia de algunos.

Toda esta situación me ha llevado a buscar las posibles causas y me he encontrado con las siguientes: La situación socio-económica de algunos

estudiantes los lleva a cumplir largas jornadas laborales lo cual genera cansancio, estrés y consecuentemente incumplimiento con los compromisos académicos; uso inadecuado de la gramática latina, lo que genera vacíos, incomprensión y confusión a la hora de enfrentarse a un texto latino; inasistencia a las asesorías y tutorías ofrecidas por el programa, perdiendo la oportunidad de formular preguntas o inquietudes y de resolver dudas o llenar vacíos conceptuales; bibliografía deficiente, hace que el estudiante pierda interés por la complementación e investigación en el área; los presaberes no son los suficientemente claros, esto se hace notorio al inicio del curso cuando se les pone a identificar categorías gramaticales, a realizar análisis gramatical, lógico o “morfosintáctico” y les cuesta, se les hace muy difícil y en algunos casi imposible; vacíos en su formación previa relacionados con la interpretación de textos (bachillerato), es decir la interpretación se reduce a repetir textualmente frases o palabras más no a inferir información contenida; desinterés y falta de hábito en la lectura de textos y palabras propias de la lengua objeto de aprendizaje (latín), esto se relaciona con las ideas previas o ideas que hay en el medio acerca de la dificultad de una lengua como el latín, desconocida, desaparecida y “sin vigencia”, lo cual genera un tipo de predisposición, apatía, indiferencia y desinterés; poca habilidad en la traducción de estructuras y una inadecuada combinación de estructuras sintácticas, es decir, identificar sujetos (de quién se habla) y predicados (qué se dice) siendo este un punto clave en la comprensión de textos; poca preocupación de corregir los errores detectados (“deje así”): al comienzo se comenten numerosos errores en la traducción de textos latinos, pero en la medida que se superan, comienza a desaparecer la falta de confianza característica de todo principiante; bases deficientes en el manejo de la retórica, esto es poco dominio de la composición literaria y de la expresión hablada.

Cabe añadir, cuestiones económicas, o sea, la crisis financiera que vive el país también toca a muchos de nuestros estudiantes, quienes en ocasiones no tienen para el transporte urbano, para fotocopias, para mandar a digitar un trabajo escrito

e incluso para pagar una hora de Internet; así mismo, el desconocimiento en el manejo de las nuevas tecnologías, se ha evidenciado que al sugerirles a los estudiantes la comunicación, el dialogo, la consulta y aclaración de dudas vía Internet, en su gran mayoría hacen caso omiso y no lo utilizan, de igual modo la implementación del BHS, el televisor, el VCD, DVD/CD y particularmente del proyecto de multi media, en una gran mayoría de ocasiones es imposible su uso, pues o no los hay en el aula asignada o habiéndolos, no los prestan y si los prestan, este se hace dispendioso, aun incluso la carencia o el mal estado de tableros en algunas aulas ha impedido el proceso de enseñanza-aprendizaje; los horarios de trabajo o actividades que se cruzan, por ejemplo en el horario laboral, los estudiantes tienen que pedir permiso o en su defecto faltar a la explicación, de igual manera las actividades académicas de interés dentro y fuera de la universidad se cruzan, y por último las situaciones personales y/o familiares que no faltan, como enfermedades, viajes, entre otras.

Sin embargo se ha observado algo positivo, y es que algunos estudiantes son aventajados por haber cursado semestres universitarios en otras carreras, tomándola como materia de contexto, o se han cambiado de carrera y eso les permite mayor comprensión, interpretación, análisis y confianza a la hora de enfrentarse con textos latinos, lo cual es una ventaja para la estrategia de trabajo grupal que se ha implementado en las clases de latín, como es el trabajo colaborativo, el cual como señala la Corredor Montagut, M. V., “se presenta como una alternativa (en tanto metodología dinámica, participativa, de construcción social de la personalidad) en el uso compartido del conocimiento, en el derecho de todos a aprender de todos, en el valor de los sentimientos”¹⁷⁹.

En cuanto a la importancia de resolver la inquietud o el problema planteado en el presente trabajo como Investigación en el Aula, la Pedagoga Dra. Ruby Arbeláez

¹⁷⁹ Tomado del libro: “CORREDOR, Martha y Otros. Aula Virtual: una alternativa en Educación Superior. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2003”

de M. (2005) señala en su texto *El Proceso de la Investigación, I Planeación*, editado por publicaciones UIS, la importancia, tanto “para los alumnos como para los docentes, de tener bien claro cuál es el reto que la asignatura plateada”. Esta asignatura de Latín uno y dos respectivamente, señala la importancia para los estudiantes de la escuela de filosofía de aprender el manejo y dominio de la gramática tanto latina como castellana, para desarrollar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, y así lograr traducciones de los textos latinos con claridad, calidad, precisión y sentido completo.

De acuerdo a las observaciones realizadas en mi corta práctica docente como profesor de lengua latina, he podido detectar muchas dificultades en la interpretación, composición e inferencia de texto por parte de los estudiantes que ingresan a los grupos de lengua latina. Estas dificultades van desde la incoherencia en el manejo de ideas hasta demostrar los más bajos niveles de comprensión, interpretación, análisis, síntesis y explicación de textos.

Existen también otras evidencias que ponen de manifiesto la baja calidad metodológica (al presentar trabajos escritos) y cognoscitiva (traducciones sin sentido) en las traducciones latinas, y que no son menos notorias, ni menos importante que las anteriormente mencionadas. Al parecer falta desarrollar más los valores de interés, el estímulo y, porque no, la autoestima para tener en cuenta lo que el alumno hace en el campo de las traducciones.

Cabe observar, que el contexto sociocultural, influye poderosamente para que se propicien las dificultades antes mencionadas, pues según informes de instituciones como la Cámara Colombiana del Libro, el colombiano promedio a dura penas lee un libro al año, lo cual se ve reflejado en los estudiantes en su escasa capacidad para comprender, interpretar, analizar, argumentar, e incluso tener una mira crítica ante el mundo y las circunstancias que lo rodean.

La escogencia del tema de la baja calidad en la traducción de textos latinos en los estudiantes de la materia Latín uno se considera pertinente, ya que a través del análisis gramatical o lógico y de la interpretación textual el sujeto, objeto del proceso educativo, tendrá mejores posibilidades de logro y de éxito, primero en su vida académica y segundo en su vida personal y profesional.

Considero que si al estudiante de las lenguas clásicas, específicamente del Latín, se le enseña las categorías básicas de la gramática latina, a realizar un análisis gramatical juicioso y detallado, así como a leer con sentido, entendiendo, comprendiendo e interpretando, lograremos aprendizajes significativos e individuos capaces de enfrentarse a la sociedad y al mundo sin temores y con una lucidez mental capaz de derribar aquellas prevenciones contra la lengua latina y podrá valorarla en su justa medida, ya que ella constituye, según los expertos, un 75% de la lengua que hablamos en nuestro contexto, el castellano.

Este plan de investigación se inició el 15 de julio de 2006 y finalizará el 05 de agosto de este mismo año.

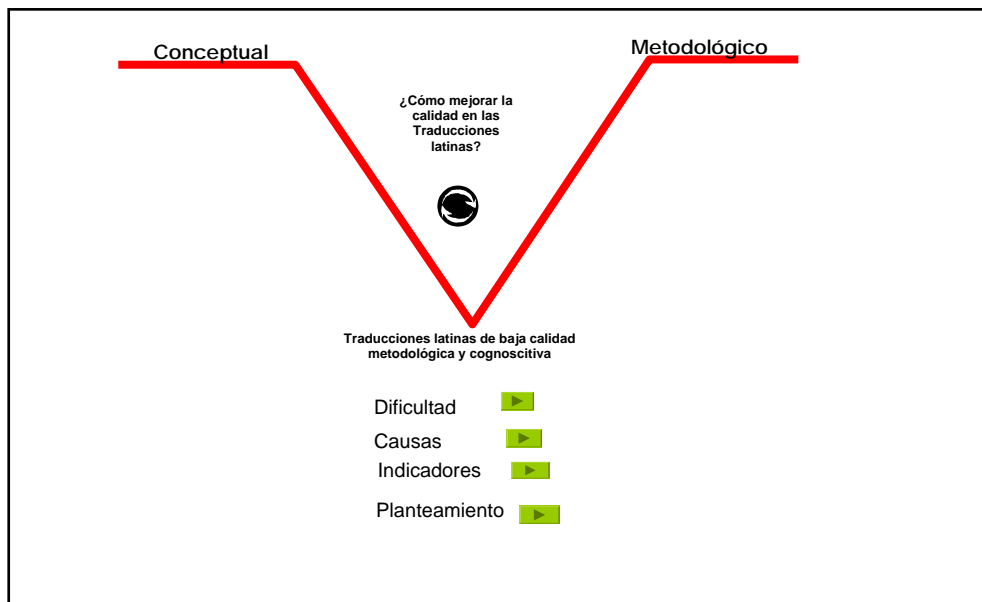
El espacio para la realización de este Plan es la Universidad Industrial de Santander (CEDEDUIS), especialmente con los estudiantes de la asignatura Latín uno y con las docentes del Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS, particularmente la profesora Ruby Arbeláez de Moncaleano, doctora en pedagogía.

Llegamos de esta manera, a la formulación del problema, que en el caso de la Investigación Acción Participativa debe garantizar la búsqueda de solución al problema involucrando a toda la población partícipe en el proceso investigativo y procurar cambiar algunas prácticas académicas de los estudiantes, así como comprenderlas y transformar el contexto donde ocurren. De esta manera acordamos que el problema puede formularse de la siguiente manera:

¿Cómo mejorar la calidad en las Traducciones latinas?

La Escuela de Filosofía de la UIS, según sus objetivos, pretende “capacitar al estudiante para la lecto-escritura de textos filosóficos, base de la investigación...”. Desde este enfoque del estudio filosófico, la asignatura de Latín uno es un proceso continuo que pretende brindar herramientas morfo-sintácticas que determinen unos procesos de construcción de sistemas de significación y comunicación, a través del reconocimiento de etimologías y estructuras latinas determinantes en el proceso de elaboración y específicamente de traducción (de textos originales) a la lengua castellana, todo con el fin de desarrollar en los estudiantes las competencias cognitivas y actitudinales que le permitirán abordar cualquier texto latino y traducirlo con criterios gramaticales, donde prime la comprensión de sentido y su estructura lógica e igualmente, analizarlos y traducirlos de manera literal para hallarle su pleno significado, base de la carrera filosófica ya que buena parte del desarrollo histórico de la filosofía se pensó, se habló y se escribió en Latín.

Problema



DIFICULTAD

Traducciones latinas de baja calidad metodológica (al presentar trabajos escritos) y cognoscitiva (traducciones sin sentido)



CAUSAS

- ✓ La situación socio-económica de algunos estudiantes los lleva a cumplir largas jornadas laborales.
- ✓ Uso inadecuado de la gramática latina.
- ✓ Inasistencia a las asesorías y tutorías ofrecidas por el programa;
- ✓ Bibliografía deficiente;
- ✓ Los presaberes no son los suficientemente claros.
- ✓ Vacíos en su formación previa relacionados con la interpretación de textos (bachillerato)
- ✓ La situación socio-económica de algunos estudiantes los lleva a cumplir largas jornadas laborales;
- ✓ Desinterés y falta de hábito en la lectura de textos y palabras propias de la lengua objeto de aprendizaje (latín)
- ✓ Poca habilidad en la traducción de estructuras y una inadecuada combinación de estructuras sintácticas.
- ✓ Poca preocupación de corregir los errores detectados ("deje así"): al comienzo se comenten numerosos errores en la traducción de textos latinos, pero en la medida que se superan, comienza a desaparecer la falta de confianza característica de todo principiante.
- ✓ Bases deficientes en el manejo de la retórica



INDICADORES

- En las traducciones, los estudiantes manifiestan poco manejo retórico.
- Confunden la traducción literal con el significado de la misma.
- Poca participación escrita (tablero) y oral (mudez en actividades de clase)
- Los estudiantes, manifiestan por escrito y verbalmente su escaso dominio de la gramática.
- Incumplimiento de ejercicios dejados para desarrollar personal o grupalmente.
- Tensión, estrés, inseguridad, angustia y otras manifestaciones psicológicas ante los temas difíciles y desconocidos.
- Cansancio mental y físico por parte del alumno en el desarrollo de algunas temáticas de la clase.
- El no desarrollo de los talleres, actividades y ejercicios;
- Inasistencia a clases, frecuentes excusas; ubicación en ciertos lugares del salón;
- Pérdida de evaluaciones y quices.



PLANTEAMIENTO

Identificación de la situación problema

+ Se observa: desinterés, facilismo pedagógico, escasa capacidad de interpretación, de comprensión, de análisis y de argumentación.

Evidencias:

-Traducciones con escaso sentido,

•Poco manejo retórico, confunden la traducción literal con el significado de la misma,

•Poca participación escrita (tablero) y oral (mudez en actividades de clase),

•Ellos mismos han manifestado por escrito y verbalmente su escaso dominio de la gramática,

•Incumplimiento de ejercicios, talleres y actividades dejados para desarrollar personal o grupalmente,


•Tensión, estrés, inseguridad, angustia y otras manifestaciones psicológicas ante los temas difíciles y desconocidos,

•Cansancio mental y físico por parte del alumno en el desarrollo de algunas temáticas de la clase, inasistencia a clases, frecuentes excusas;

•Ubicación en ciertos lugares del salón, pérdida de evaluaciones y quices e incluso en la cancelación a última hora de la materia y en la repitencia de algunos.



PLANTEAMIENTO

Causas: Ya han sido expuestas en la diapositiva No. 3 

Existen también **otras evidencias** que ponen de manifiesto la baja calidad metodológica (al presentar trabajos escritos) y cognoscitiva (traducciones sin sentido) en las traducciones latinas, y que no son menos notorias, ni menos importante que las anteriormente mencionadas. Al parecer falta desarrollar más los valores de interés, el estímulo y, porque no, la autoestima para tener en cuenta lo que el alumno hace en el campo de las traducciones.



Marco de referencia:

*La **IA** se diferencia de los demás modelos de Investigación en el papel activo que asumen los actores involucrados en el problema de investigación. (Wilfred Carr, Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción, en Módulo de Investigación en el Aula compilado por Arbelaez Ruby p. 14.)

*El método consta de cuatro fases que en la acción están interrelacionadas y que de una forma cíclica y continua se van forjando, enmarcadas en un proceso de Acción-Reflexión.



Marco de referencia

*La **IA** proporciona un medio para que los profesores superen las concepciones e ideas previas que poseen sobre la docencia y con las cuales fundamentan su práctica, y pueden llegar hasta elaboraciones ideológicas más amplias, sistemáticas y válidas. (Ibid. Wilfred Carr p.14)

*Autores: John Collier 1933, Kurt Lewin (Denominado como el padre fundador de la investigación - acción) , Stephen Corey 1953.

*La **IA**, es el proceso mediante el cual se busca la modificación intencional de una situación problemática encontrada. (Arbelaez, R. En diapositivas: Investigación Acción en el Aula. Cededuis, 2006. No. 21 de 35)

***El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula. Esta situación es problemática, o susceptible de ser mejorada. Se resalta la importancia de que el objeto de investigación sea reconocido como tal tanto por profesores como por estudiantes.** (Ibid. Arbelaez, No. 21)



OBJETIVOS

□ **Objetivo general:**

- Proponer la estrategia de aprendizaje colaborativo para optimizar las traducciones de baja calidad metodológica y cognoscitiva en el curso de Latín uno de la Escuela de Filosofía en la UIS.

□ **Objetivos específicos:**

- 1. Conversar con los estudiantes acerca de la dificultad detectada
- 2. Explicar el Aprendizaje Colaborativo como estrategia que apoya aprendizajes significativos.
- 3. Diseñar la estrategia del Aprendizaje Colaborativo con los estudiantes.
- 4. Ejecutar la estrategia de Aprendizaje colaborativo con los estudiantes de latín uno.
- 5. Evaluar los resultados de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo.



HIPOTESIS

- ✓ Si se les instruye a los estudiantes en la estrategia del Aprendizaje Colaborativo como una alternativa (en tanto metodología dinámica, participativa, de construcción social de la personalidad) en el uso compartido del conocimiento, en el derecho de todos a aprender de todos, en el valor de los sentimientos que posibilita la integración, la ayuda, la colaboración, la cooperación y la comprensión, los estudiantes sentirán como suyas las necesidades de sus compañeros y se acrecentará la autoconfianza, la seguridad, y por consiguiente la calidad de las traducciones latinas se incrementará.
Además el trabajo en equipo favorece la comprensión, el análisis, la interpretación y traducción de textos tanto latinos como castellanos.



TEORÍA

- *“En resumen, la adquisición del lenguaje es cuestión de crecimiento y maduración de facultades relativamente fijas, bajo condiciones externas apropiadas. La forma del lenguaje que se adquiere está determinada principalmente por factores internos, un niño puede aprender cualquier lengua debido a la correspondencia fundamental de todas las lenguas humanas.”^[1]*
- ^[1] CHOMSKY, Noam. *Lingüística Cartesiana*, Editorial Gredos, S.A., Madrid, 1992.
- *Es la sintaxis la que se convierte en el componente central de la gramática, los inventarios de los elementos no son más que un subproducto*



ESTRUCTURAS CONCEPTUALES

- **Declinación:** Es el efecto de declinar una palabra, o sea, de hacerla pasar por los diversos casos que se conocen en las lenguas flexionantes, o lenguas de flexión, v.gr. el griego, el latín, el alemán, entre otras.
- **Caso:** La flexión que se opera al final de sustantivos, adjetivos y pronombres, según el oficio que éstas desempeñan dentro de la oración. (N, V, A, G, D, Abl.)
- **Reglas latinas:** Son un conjunto de constructos explicativos a través de los cuales se llega a la utilización del latín de forma apropiada.



I. A. A.

- ***“La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” Kurt Lewin***



Conceptual

Teorías:

Chomsky:

"En resumen, la adquisición del lenguaje es cuestión de crecimiento y maduración de facultades relativamente fijas, bajo condiciones externas apropiadas. La forma del lenguaje que se adquiere está determinada principalmente por factores internos, un niño puede aprender cualquier lengua debido a la correspondencia fundamental de todas las lenguas humanas." [1] CHOMSKY, Noam. Lingüística Cartesiana, Editorial Gredos, S.A., Madrid, 1992.

Es la sintaxis la que se convierte en el componente central de la gramática, los inventarios de los elementos no son más que un subproducto

Investigación Acción en le Aula:

"La investigación acción es una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo" Kurt Lewin

Constructos:

Categorías gramaticales Análisis lógico, Análisis gramatical Casos del Latín, Declinaciones de los verbos

Estructuras Conceptuales

Declinación: Es el efecto de declinar una palabra, o sea, de hacerla pasar por los diversos casos que se conocen en las lenguas flexionantes, o lenguas de flexión, v.gr. el griego, el latín, el alemán, entre otras.

Caso: La flexión que se opera al final de sustantivos, adjetivos y pronombres, según el oficio que éstas desempeñan dentro de la oración. (N, V, A, G, D, Abl.)

Reglas latinas: Son un conjunto de constructos explicativos a través de los cuales se llega a la utilización del latín de forma apropiada.

Metodológico

Recursos:

Recurso humano: estudiantes del curso, docentes, profesoras de Cededuis, Equipo de cómputo, grabadora, videograbadora, Internet, teléfono, equipos de computación, impresora Útiles de escritorio: Resma de papel, lápices, borrador, infraestructura física, disket, CD, otros. Recursos bibliográficos: Artículos, libros, Módulos. Fotocopias,

Hipotesis

Si se les instruye a los estudiantes en la estrategia del Aprendizaje Colaborativo como una alternativa (en tanto metodología dinámica, participativa, de construcción social de la personalidad) en el uso compartido del conocimiento, en el derecho de todos a aprender de todos, en el valor de los sentimientos que posibilita la integración, la

TIPO DE INVESTIGACION: de intervención.

Estrategia: Aprendizaje Colaborativo

Se entiende el aprender como un proceso amplio, integral y continuo en el cual los sujetos desarrollan o adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para sobrevivir y responder creativamente a los cambios en el medio, evolucionar, transformar y progresar. Además, es un proceso de socialización en el cual los modelos mentales se van estructurando coherentemente para determinar la manera de pensar, sentir y actuar". (Grupo Gente)

Objetivos:

Objetivo general:

Proponer la estrategia de aprendizaje colaborativo para optimizar las traducciones de baja calidad metodológica y cognoscitiva en el curso de Latín uno de la Escuela de Filosofía en la UIS.

específicos:

1. Conversar con los estudiantes acerca de la dificultad detectada
2. Explicar el Aprendizaje Colaborativo como estrategia que apoya aprendizajes significativos.
3. Diseñar la estrategia del Aprendizaje Colaborativo con los estudiantes.
4. Ejecutar la estrategia de Aprendizaje colaborativo con los estudiantes de latín uno.
5. Evaluar los resultados de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo.

¿Cómo mejorar la calidad en las Traducciones latinas?



TRADUCCIONES LATINAS DE BAJA CALIDAD METODOLÓGICA Y COGNOSCITIVA

• Conceptos:

La palabra y sus variaciones, Declinaciones de sustantivos, Estructuras morfosintácticas, Categorías gramaticales Pronombres personales,

Hechos:

Desconocimiento en el uso de reglas gramaticales

Baja calidad en su rendimiento académico

Desmotivación generalizada por el estudio

En las traducciones, los estudiantes manifiestan poco manejo retórico.

Confunden la traducción literal con el significado de la misma.

Incumplimiento de ejercicios dejados para desarrollar personal o grupalmente. El no desarrollo de los talleres, actividades y ejercicios;

Causas:

La situación socio-económica de algunos estudiantes los lleva a cumplir largas jornadas laborales.

Uso inadecuado de la gramática latina.

Inasistencia a las asesorías y tutorías ofrecidas por el programa; Bibliografía deficiente;

Los presaberes no son los suficientemente claros.

Vacíos en su formación previa relacionados con la interpretación de textos (bachillerato)

Desinterés y falta de hábito en la lectura de textos y palabras propias de la lengua objeto de aprendizaje (latín)

Poca habilidad en la traducción de estructuras y una inadecuada combinación de estructuras sintácticas.

Poca preocupación de corregir los errores detectados: al comienzo se comenten numerosos errores en la traducción de textos latinos, pero en la medida que se superan, comienza a desaparecer la falta de confianza característica de todo principiante.

Bases deficientes en el manejo de la retórica

Indicadores:

Poca participación escrita (tablero) y oral (mudez en actividades de clase)

Los estudiantes, manifiestan por escrito y verbalmente su escaso dominio de la gramática.

Tensión, estrés, inseguridad, angustia y otras manifestaciones psicológicas ante los temas difíciles y desconocidos.

Cansancio mental y físico por parte del alumno en el desarrollo de algunas temáticas de la clase.

Inasistencia a clases, frecuentes excusas; ubicación en ciertos lugares del salón;

Perdida de evaluaciones y quices.

PLANTEAMIENTO

Los estudiantes del Curso de Latín Uno de la Escuela de Filosofía en la UIS, al traducir textos del latín al castellano, manifiestan escasa capacidad de interpretación, de comprensión, de análisis y de argumentación evidenciándose en las traducciones con poco sentido, incoherencia sintáctica, e insuficiente manejo retórico y en último término con baja calidad tanto metodológica como cognoscitiva. En las observaciones realizadas en mi práctica docente como profesor de esta lengua, he podido detectar muchas dificultades en la interpretación, composición e inferencia de texto por parte de los alumnos que ingresan a los cursos. Estas dificultades van desde la incoherencia en el manejo de ideas hasta demostrar los más bajos niveles de comprensión, interpretación, análisis, síntesis y explicación de textos. La asignatura de Latín uno y dos respectivamente, señala la importancia para los estudiantes de la escuela de filosofía de aprender el manejo y dominio de la gramática tanto latina como castellana, para desarrollar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, y así lograr traducciones de los textos latinos con claridad, calidad, precisión y sentido completo.

De ahí la importancia de aplicar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que posibiliten una mejor comprensión de conceptos y a su vez que permitan al estudiante ser competentes, autónomos, creativos, analíticos ante traducciones complejas y/o confusas.

Por: Carlos Raúl Díaz Robles, Cededuis Agosto 05 de 2006.

4.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

4.2.1 Visión crítica

A través del presente ejercicio se pretende reflexionar acerca de la evaluación del aprendizaje desde el estudiante, el docente y la institución educativa.

La doctora Ruby Arbeláez López en su módulo sobre La Evaluación del Aprendizaje¹⁸⁰ expresa que “el destino del estudiante que aprende o no aprende, es el destino de mi metodología que funciona o no funciona. El destino de mi metodología que no funciona es el destino del estudiante que no aprende”, afirmación que considero pertinente y muy cierta cuando se mira el quehacer docente en general y en particular, pues normalmente cuando muchos estudiantes no tienen éxito en una prueba o en general en una materia, existe la tendencia de culparlos e incluso se les tilda de flojos, desinteresados y hasta de manera irrespetuosa se les dice “mediocres”, sin detenerse profesores y directivos docentes a buscar las verdaderas causas de tal descalabro académico. Hace falta humildad y carácter ético de parte del docente para reconocer y aceptar que su metodología y sus estrategias necesitan revisión y reestructuración, pues en últimas el proceso educativo y el evaluativo están dados para incluir y no para excluir, para brindar oportunidades de acercarse a la cultura, orientando al discente para que alcance un oportuno y pleno desarrollo y no para alejarlo y desmotivarlo en dicho intento.

Frecuentemente se confunde calificar con evaluar, y en la práctica se usan de manera indistinta, como docentes elaboramos y aplicamos pruebas, cuestionarios y exámenes, creyendo que estamos evaluando el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, pero en realidad nos confundimos y lo que hacemos es

¹⁸⁰ ARBELÁEZ LÓPEZ, R. La evaluación del aprendizaje. Cededuis. Bucaramanga, 2006.

calificar y emitir una notas o calificaciones, descuidando el proceso evaluativo en su integralidad.

De igual manera el quehacer docente permite constatar que las acciones y practicas evaluativos son muy individualistas y aisladas, pues la autonomía en cada materia hace que cada docente implemente estrategias y/o instrumentos muy subjetivos que si se compartieran y socializaran entre sus colegas posiblemente se enriquecería y serían más eficaces, así mismo, se constata que la evaluación es utilizada como medio puramente de control, ya disciplinar, ya de poder-autoridad, ya de progreso en el saber y no como un proceso continuo; también se registra poca diversidad de instrumentos para la recogida de la información, en ocasiones no se sale de la pregunta abierta, o del test, o de la selección múltiple con única respuesta; en cuanto a los análisis de los resultados, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, es escaso y en ocasiones se evita, por razones de tiempo, de trabajo, de conveniencia, entre otras, demostrándose con esto que la etapa evaluativa es una más del aprendizaje y no como una operación sistemática, integrada en la actividad educativa; igualmente en los actores del proceso educativo se manifiesta cierta actitud negativa hacia el proceso evaluativo, particular y especialmente en los docentes, por dispendioso, tedioso, aburrido y poco gratificante, también se suele ejercer dicho proceso de manera unilateral por parte de los profesores, impidiendo la participación directa y concertada de los estudiantes para que propongan y digan cómo les gustaría ser evaluados.

Cabe señalar finalmente, que como toda agremiación por imperfecta y humana, en la rama docente también se refleja cierta cultura modal, es decir, aquellas costumbres, prácticas, usos o mañas que de una u otra manera afectan la practica evaluativa, tales como concebir la evaluación solo como medición (sumativa), dominio de la teoría sobre la práctica o a la inversa y en el peor de los casos no evaluar.

Introduzcámonos ahora en el mundo del sujeto activo del proceso educativo, los estudiantes, quienes al igual que los profesores como protagonistas del quehacer pedagógico también asumen roles concretos frente a la evaluación y podríamos afirmar, son hijos de las acciones docentes, en su intento por alcanzar en ellos resultados satisfactorios de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se constata así o se manifiesta en ellos que el aprendizaje es un resultado que está estrechamente relacionado con la aprobación de pruebas, es decir, al igual que los docentes, también se asimila y confunde evaluación con medición o calificación; no hay espacio para que se puedan expresar con sinceridad, es decir, el docente juzga que el estudiante domina, maneja o ha aprendido una materia, un conocimiento de manera “objetiva”, sin tener en cuenta que este también es sujeto y que reclama una relación de reconocimiento en la cual “el destino del otro está unido a mi propio destino”¹⁸¹ y de igual manera como el proceso se ha vuelto un juego de poderes, el estudiante en su afán de demostrar que si sabe, cae o en la trampa de la soberbia, por no reconocer sus debilidades, o en la ceguera involuntaria, porque quien ve más y quien posee los medios para sacarlo de ese estado no lo hace, también de manera voluntaria o voluntariosa; de igual forma el estudiante no se siente coprotagonista del proceso educativo, se asume como mero espectador o sujeto pasivo que responde y no como protagonista de decisiones que le involucran y le afectan; finalmente se percibe la evaluación como amenaza, control y calificación, llevando a los estudiantes a desarrollar estrategias de supervivencia al menor esfuerzo.

Llegamos finalmente al tercer actor que interviene en la evaluación del aprendizaje, la institución. Si la evaluación del aprendizaje ha quedado cuestionada en los protagonistas principales de este proceso: profesores y estudiantes, con el presente la situación se agudiza, pues en los directivos

¹⁸¹ Ibid. ARBELAEZ L., p.4

académicos se percibe desconocimiento de las acciones evaluativas, se dictan unas normas, unos mínimos básicos y el profesor los cambia, los maneja a su acomodo y termina el estudiante siendo víctima de esta impertinencia y finalmente queda todo como si nada pasara; también se ofrece poco apoyo, el profesor universitario empieza solo su proceso y generalmente termina solo; las directivas entran a la escena solo cuando se presentan situaciones conflictivas a ejercer sus funciones mediadoras, desvirtúan el sentido de la evaluación, llegan a admitir la evaluación como una función selectiva, mitifican los datos cuantitativos y es común su despreocupación por evaluar los procesos evaluativos y las decisiones que se toman como resultado de la evaluación.

4.2.2 El concepto de evaluación

Es común que se confunda por parte de los profesores al momento de buscar resultados y alcance de logros de sus estudiantes, evaluación con medición, de ahí la exigencia y necesidad para el docente de comprender muy bien este concepto, por lo que cabe preguntarse: ¿qué es la evaluación? ¿Qué entendemos normalmente por evaluación?

Frecuentemente el significado que atribuimos a este concepto, específicamente en el contexto educativo es muy pobre. Al escuchar la palabra evaluación, tendemos a asociarla o a interpretarla como sinónimo de medición del rendimiento y con examen de los alumnos; haciendo a un lado y olvidando que todos los elementos que participan en el proceso educativo comprenden el campo de la evaluación, y algo que es muy importante y significativo, destacar el hecho de que la evaluación no debe limitarse a comprobar resultados, conocer o a interesarse de lo que el alumno es, sino debe considerarse como un factor de educación.

La evaluación es una oportunidad de hacer docencia, de hacer educación; y alcanza este sentido cuando constituye la base para la toma de decisiones acerca de lo que el alumno puede y debe hacer para proseguir su educación, puntualizando el proceso evaluativo como parte de la educación, debe adaptarse a

las características personales de los alumnos, esto es, debe llegar al fondo de la persona, destacar lo que la persona es, con relación a sus sentimientos, emociones y acciones, entre otras.

Para que la evaluación cumpla sus objetivos y con el fin de dar claridad a este concepto, fue necesario realizar una consulta bibliográfica para llegar a la consolidación de unas definiciones de evaluación que a mi modo de ver iluminan y permiten avanzar en la construcción de la presente reflexión.

En el diccionario la palabra Evaluación se define como, señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. De esta manera más que exactitud lo que busca la definición es establecer una aproximación cuantitativa o cualitativa. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio con ella a partir de una comparación y así, tomar una decisión.

La toma de decisiones se hace permanentemente evaluando y eligiendo lo que consideramos más acertado.

Algunos estudiosos del tema la definen como:

"La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en que medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P. D. Lafoucade)

"Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. " (B. Maccario)

"La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en que medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña)

Para la doctora Ruby Arbeláez¹⁸² es importante que los profesores conozcan la diferencia que existe entre medir y evaluar, deduciendo de las definiciones de Livas y Olmedo que el concepto de evaluación es más amplio que el de medición, pues este último se refiere a la asignación de valores y la evaluación emplea además el establecimiento de juicios desprendidos de esas mediciones para someterlos a una interpretación y a partir de ella realizar la toma de decisiones. Y agrega que medir (cuantificar aciertos y errores) y adjudicar calificaciones son sólo pasos previos para la verdadera evaluación; aunque esto no siempre es necesario ya que se puede evaluar a partir de apreciaciones cualitativas lo cual estará determinado por el tipo de instrumentos de evaluación que se utilicen.

Finalmente la gran mayoría de autores (R. Tyle, B. Bloom, G. De Landsheere, B. Macario) agrupan los diferentes objetivos y funciones de la evaluación en tres grandes categorías: La Evaluación Predictiva, inicial o Diagnóstica, se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. La Evaluación Formativa, es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir donde y en que nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. La Evaluación Sumativa, es aquella que tiene la estructura de un balance, realiza después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso.

¹⁸² Ot. Cit. ARBELÁEZ, R., p.5ss.

Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación de un rendimiento, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles.

La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; la acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe preocupar antes de cualquier otra consideración. Así mismo, la evaluación tiene la función de motor del aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y errores, no habría progreso en el aprendizaje de los estudiantes, ni acción efectiva de los docentes.

4.2.3 Principios de la evaluación

La evaluación del aprendizaje debe:

- ◆ 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 objetivos para los cuales está empleando
- ◆ Usar diferentes estrategias y cuestionar la calidad de las usadas
- ◆ Usar democráticamente el poder de ella emanado
- ◆ Conocer las limitaciones de los instrumentos
- ◆ Debe ser el punto de partida para la realimentación y mejoramiento del proceso educativo
- ◆ Dinamizar el aprendizaje
- ◆ Evaluarse¹⁸³

4.2.4 Funciones de la evaluación

La comunidad académica, pero particularmente los docentes han de reflexionar periódicamente acerca de las funciones de la evaluación pues es muy importante el consenso en las acciones que requieren esfuerzos comunes. Las funciones son muy variadas, comenta la Dra. Ruby Arbeláez y agrega que “el reconocer las diversas funciones de la evaluación, permite estudiar sus distintos usos y

¹⁸³ Ibid. P.11

concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica, su práctica actual, sus desviaciones o “patologías” y ayuda a trazar propuestas para su proyección”¹⁸⁴.

Las funciones, dice la profesora Arbeláez, “se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, para los individuos implicados en éste”¹⁸⁵. Es decir, las funciones apuntan a cada uno de los actores del proceso educativo como son los estudiantes, los docentes, las instituciones y la sociedad. Quede claro, que en esta reflexión abordaremos solo los tres primeros.

❖ Con el estudiante

Al estudiante la evaluación le debe servir en dos procesos muy importantes: información y formación. Por una parte, se busca que al recavar *información* ésta permita la orientación y regulación del proceso de aprendizaje. Al obtenerse información se podrá ajustar y mejorar dicho proceso, a más largo plazo, lo cual significa que sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional de estudiantes. Cabe agregar con la profesora Arbeláez (p.8) que “la evaluación vista como medio o recurso para la formación de los estudiantes a partir de la información, reconocimiento, diagnóstico y realimentación, se emprende una actividad una actividad de transformación”, por lo que se pueden considerar dos dimensiones. “En una acepción amplia esta función incluye todas las restantes y debiera constituir la esencia de la evaluación en el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal [...]”¹⁸⁶

¹⁸⁴ ARBELÁEZ, R. Op. cit. p.7.

¹⁸⁵ Ibid., p.7

¹⁸⁶ Ibid., ARBELÁEZ, R. p.8

Por otra parte, la función formativa implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos. Comenta nuestra profesora que “el carácter formativo de la evaluación está en la transformación lograda por el individuo gracias a la descripción de sus acciones y al juicio que las cualifica, en razón a ello la evaluación deber ser para: motivar el aprendizaje, fijar el aprendizaje, tener una fuente de información, mejorar el aprendizaje, dirigir su atención hacia aspectos centrales del material de estudio, mantenerlo consciente de su grado de avance y reforzar las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente”¹⁸⁷.

❖ **Con el profesor**

En la actualidad, una de las dificultades que más preocupa a los educadores es cómo llegar a una equitativa y válida evaluación del aprendizaje. De las etapas que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación es la más importante, pues ella es la que nos indicará en qué medida el estudiante ha alcanzado los objetivos establecidos.

Al ejecutar la enseñanza se ha de controlar las situaciones en las que ocurre la modificación de la conducta o la adquisición de una habilidad en el estudiante, por lo que cobra importancia que el educador cuente con los procedimientos idóneos para juzgar el grado en que se dan los cambios, durante el proceso como al final del mismo. Por lo anterior, la doctora Arbeláez afirma que “mediante la evaluación se puede conocer hasta qué punto los alumnos han modificado su conducta como un resultado, planeado y directo de la acción educativa”¹⁸⁸. La efectividad del proceso educativo depende en gran medida de la calidad de la información dada

¹⁸⁷ Ibid., pp.8-9

¹⁸⁸ Ibid., p.9

por la evaluación sobre la cual se habrán de basar las decisiones que normen cada etapa de dicho proceso.

Todo esto nos hace considerar que la evaluación está el servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa, lo cual introduce cambios en los enfoque que por mucho tiempo se tenían respecto a la posición de los participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. De esta manera, la interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático a constituirse en un momento más del aprendizaje¹⁸⁹.

La doctora Arbeláez en este contexto recoge de diversos autores algunas funciones de la evaluación tale como: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida¹⁹⁰.

En síntesis se podría afirmar que la evaluación permite, al maestro: Saber cuáles fueron los objetivos alcanzados y en qué medida se dio el logro, tener un análisis de la causas que pudieron haber ocasionado las deficiencias en las metas propuestas y tomar decisiones, evitar incurrir en los mismos errores en experiencias posteriores, reforzar oportunamente las áreas de estudios en que el aprendizaje haya sido insuficiente, juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación, determinar los resultados obtenidos en la enseñanza con los métodos y materiales de instrucción empleados, proporcionar retroalimentación al mecanismo de aprendizaje, asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido, planear las siguientes experiencias de aprendizaje, juzgar lo adecuado o inadecuado de los

¹⁸⁹ Ibid., p.9

¹⁹⁰ Ibid., p.9

objetivos planeados, conocer mejor a los estudiantes y diagnosticar problemas de aprendizaje, entre otras¹⁹¹.

❖ **Con la institución**

Evaluar es un proceso, se decía anteriormente, en el que intervienen varios actores, ahora le corresponde el turno a la institución educativa, que en nuestro caso es la Universidad y a la cual le sirve para el control, seguimiento y evaluación de sí misma.

Comenta la profesora Arbeláez que “en el ámbito tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender”¹⁹², entre otros. Lo anterior es una connotación negativa y tradicionalista, sin embargo existe también la connotación positiva y es la situada desde el campo semántico de la evaluación, en la que la información obtenida con la medición ha de servir a la institución para cumplir con la misión de control reclamada por la sociedad. La información también sirve a la institución para verificar la calidad de las acciones docentes, para emitir un juicio sobre el valor de las actividades de formación y acompañarlo de decisiones para un plan de mejora permanente.

Finalmente agrega la profesora Arbeláez que las acciones de formación son el núcleo generador de políticas y objetivos institucionales que sirven de referencia a la acción evaluativa, esto hace que se desencadene el proceso de metaevaluación, o sea, la evaluación en todos los niveles.

¹⁹¹ Ibid., pp.9-10

¹⁹² Ibid., p.10

4.2.5 Evaluación por competencias

Considero conveniente iniciar esta reflexión contextualizando el concepto de competencia ubicando su nacimiento histórico dentro de diferentes corrientes psicológicas y disciplinas del conocimiento, siendo posible caracterizarlo desde el campo de la lingüística, desde el campo de la sociolingüística y desde el enfoque de la psicología cognitiva.

Esbozo histórico

Noam Chomsky aporta el concepto de *competencia lingüística*, y lo define como la posesión intuitiva de las reglas de la gramática que posee un individuo.

Se percibe en su propuesta un innatismo, basado en el planteamiento según el cual independientemente de factores ambientales el sujeto trae consigo los elementos esenciales para ejercer creadoramente la facultad del lenguaje. “En resumen, la adquisición del lenguaje es cuestión de crecimiento y maduración de facultades relativamente fijas, bajo condiciones externas apropiadas. La forma del lenguaje que se adquiere está determinada principalmente por factores internos, un niño puede aprender cualquier lengua debido a la correspondencia fundamental de todas las lenguas humanas.”¹⁹³

A mi modo de ver, la postura de Chomskyano limita esta competencia a lo hereditario y a los contenidos de conciencia con los que el ser humano llega al mundo, desconociendo el ambiente socio-cultural en el que se desenvuelve y que en ocasiones es determinante de la personalidad o estimulante, dependiendo de las circunstancias.

Por su parte, Jean Piaget definió cuatro factores básicos que en constante interacción determinan ciertas competencias en los sujetos. Estos factores son la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales y el equilibrio.

¹⁹³ CHOMSKY, Noam. *Lingüística Cartesiana*, Editorial Gredos, S.A., Madrid, 1992.

La *maduración* es el pilar fundamental en la relación del sujeto con el entorno. Esta maduración es asumida como la expresión de los cambios biológicos que están programados a nivel genético en todas las personas. La *actividad* es entendida como la interacción recíproca entre el sujeto y el entorno. A medida que el individuo va madurando biológicamente, sus estructuras orgánicas y corporales lo incitan a interactuar con el medio, por lo tanto, comienza a demostrar su capacidad de observación, organización, clasificación y planificación. Así mismo, el desarrollo psíquico del individuo lo lleva a relacionarse con las personas que lo rodean: *experiencias sociales*, hecho que le permite hacerse consciente de sus competencias y a demostrar, con ayuda de otros, nuevas competencias. El *equilibrio*, es entendido como el fortalecimiento de los procesos mentales logrado por el individuo como producto de la relación establecida entre los sistemas cognoscitivos y la información proporcionada por el entorno. Desde la perspectiva piagetiana, los seres humanos presentan una tendencia innata a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas, las cuales posibilitan al individuo comprender e interactuar con su entorno. Es decir, las estructuras psicológicas están estrechamente ligadas con la funcionalidad de las competencias.

A su vez, L.S. Vygotski enfatiza su trabajo sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y concretamente en la posibilidad de determinar la esencia del fenómeno que ocurre al pasar de una forma de actuar no consciente a otra forma de tipo consciente. En este contexto, Vygotski define y separa los procesos elementales de origen biológico de las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural.

Vygotski plantea que el proceso de desarrollo intelectual se caracteriza porque en él toda función aparece dos veces: primero a nivel social (intersicológicamente) y después se interioriza (intrasicológicamente). Desde esta perspectiva, la influencia del desarrollo biológico y el entorno cultural actúan desde la infancia promoviendo

en el niño la *competencia de usar los signo y el lenguaje*. En este proceso interviene la mediación de los instrumentos.

Teniendo en cuenta el concepto de zona de desarrollo próximo, propuesto por Vygotski, se pueden considerar dos niveles en la manifestación de la competencia. El primer nivel, relacionado cuando el sujeto puede realizar por sí mismo una actividad (área de desarrollo efectivo) y el segundo nivel relacionado cuando el sujeto ha sido mediado por otra persona durante la ejecución de la actividad (área de desarrollo próximo). Estos dos factores determina el nivel de funcionamiento de las competencias.

Dell Hymes cuestionando a Chomsky dice que “si desligamos el lenguaje de la situación, la persona y el contexto, sólo quedaba por estudiar el conocimiento lingüístico en términos de reglas abstractas y ello no parecía la causa directa de la realización de los sujetos”. Dell, reconceptualiza la competencia comunicativa como “habilidad que tiene un emisor nativo, respecto de su comunidad de hablantes de interpretar y producir lenguaje apropiado a las situaciones”, es decir, se refiere a la capacidad que tiene una persona tanto para conocer su lenguaje como para utilizarla en un contexto específico. Por tanto, la actividad lingüística desarrollada por el sujeto, está en directa relación con el contexto en el cual se desarrolla la acción comunicativa. En este enfoque la competencia experimenta un giro, pasando de la primacía de la sintaxis a la primacía de la pragmática o uso del lenguaje.

En Colombia

En nuestro país la formación basada en competencias en la educación es relativamente reciente, en la básica (primaria y secundaria, hasta 9º grado) y educación media (10º y 11º grados) se inició hacia finales de la década del 90 del siglo pasado. El MEN¹⁹⁴ considera tres tipos de competencias y sus respectivas

¹⁹⁴ <http://mineducacion.gov.co/index2.html>

características: competencias básicas (relacionadas con el pensamiento lógico-matemático y las habilidades comunicativas), competencias ciudadanas (son el conjunto de habilidades, hábitos, actitudes y conocimientos que permiten a una persona desenvolverse adecuadamente en sociedad y contribuir al bienestar común y al desarrollo de su región o localidad, abarcan la capacidad individual y colectiva para ejercer la ciudadanía) y las competencias laborales (son las capacidades, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que una persona requiere para desempeñar una función productiva en contextos laborales, como empleado o por cuenta propia, contribuyen a la empleabilidad y pueden ser generales o específicas).

En la educación superior

El Ministerio de Educación Superior, en sintonía con las tendencias globales de moda, en sus recientes normas¹⁹⁵ requiere la formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad, créditos y trabajo autónomo del estudiante, entre otros componente constitutivos de los Currículos en la educación superior.

Según el profesor Rodolfo Manuel Posada Álvarez, “actualmente en Colombia se adelantan tres procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior: condiciones mínimas de calidad, acreditación de alta calidad académicos y acreditación institucional, de los cuales los dos primeros se aplican en los programas académicos y el tercero en las instituciones.”¹⁹⁶

En estos tres tipos de procesos de calidad se debe garantizar un perfil de formación con base en las competencias propias de cada área de formación y campo de acción profesional, que le permitan al egresado desempeñarse en los diferentes escenarios y contextos. Así mismo, el tiempo estimado de actividad

¹⁹⁵ Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85995.html>

¹⁹⁶ POSADA ALVAREZ, Rodolfo Manuel. Formación superior y currículo basado en competencias. Taller dado en Cededuis – Bucaramanga, septiembre. Barranquilla, 2005.

académica del estudiante (créditos académicos) debes estar en función de las competencias que se espera el programa académico desarrolle.

Definición del concepto competencia

“Yo no puedo enseñarle nada al hombre, yo solo puedo ayudarlo a descubrir la sabiduría que tiene en su interior”

Galileo Galilei (1564-1642)

El concepto es diverso, según el ángulo desde el cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento del concepto. Es así como diversos autores lo abordan según su tendencia o según sus intenciones.

Evaluación por competencias:

A lo largo de la historia colombiana, se han venido implementando modelos educativos que no han respondido ni responden en primer lugar a las necesidades de la nación, ni de las regiones, ni de las localidades y en segundo lugar, tampoco han respondido a las necesidades de sus gentes, a sus creencias, a sus motivaciones, a sus expectativas y en últimas a las múltiples y complejas exigencias del siglo XXI. Terminamos un Plan Decenal de Educación (1995-2005) y nos alistamos para el otro (2006-2015), pero a la hora de evaluar, los resultados efectivos y eficaces han sido muy pobres; las causas de esta situación son diversas como diversos son los actores del proceso, situación que aquí no se profundizará puesto que el interés presente es otro; en cuanto a lo que tiene ver con el sistema evaluativo, hemos pasado, en teoría, de un sistema cuantitativo en el que se medía la capacidad de almacenar información y repetirla a uno cualitativo en el que se pone énfasis en el desarrollo de las capacidades del estudiante, en sus procesos de pensamiento, en las funciones cognitivas y en el aprendizaje significativo.

Es precisamente en este último contexto en el que se sitúa la evaluación por competencias, tema que aún hoy continúa siendo debatido, estudiado e investigado y que en el presente texto será abordado desde referentes teóricos y

prácticos con el fin de enriquecer la discusión y la construcción de un saber que permita trascender las concepciones tradicionales en evaluación educativa.

El profesor Jurado Valencia, F., aborda el concepto de competencia desde el campo de la semántica, el cual se inscribe en dos dimensiones y que determinan visiones políticas sobre la educación:

- la competencia asociada con la educación para la eficiencia y las demandas del mercado, en donde el saber-hacer que se reclama debe entronizarse con la tendencia de la economía mundial hacia la globalización y los modelos neoliberales; y

- la competencia asociada con la educación integral y la formación de sujetos críticos, en donde el saber-hacer que se invoca ha de vincularse con los contextos socio-culturales y el sentido ético-humanístico en las dimensiones sobre los usos del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida y de participación democrática de las comunidades¹⁹⁷.

En la primera dimensión, el acento se hace en la visión del Banco Mundial quien plantea la necesidad de formar el capital humano que requiere la sociedad contemporánea; de esta manera se exige la existencia de una escuela (básica, técnica y universitaria) que responda a la demanda laboral requerida por el actual modelo económico, descuidando los beneficios comunitarios.

Según Jurado Valencia, citando a Barrón (2000: 29) afirma que en este sentido “ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico”¹⁹⁸, lo cual significa una formación reduccionista que se queda en el desarrollo de destrezas y habilidades técnico-cognitivas para ponerlas en práctica a nivel únicamente productivo. De esta manera, la institución educativa no preparará para la vida sino que brindará unos elementos cognitivos mínimos para ser eficiente en un determinado rol.

¹⁹⁷ JURADO VALENCIA, Fabio. El doble sentido del concepto competencia. En: Revista Magisterio Bogotá D.C. - Colombia. No. 001; febrero-marzo 2003, p. 14

¹⁹⁸ Ibid., p. 14

En cuanto a la segunda dimensión, es claro que, por una parte, se realiza una crítica a la enseñanza escolar asignaturista y memorista, que podría comprenderse como pedagogía tradicionalista, pero también, por otra parte, “el acento lo constituye el sentido crítico y la flexibilidad de lo que la escuela propone como aprendizaje fundamental en la formación de los ciudadanos para tejer comunidad”¹⁹⁹. Es decir, se propende por personas competentes en el razonamiento argumentado y en acciones que involucre siempre la presencia del otro.

En relación con la evaluación por competencias se sustenta en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responde a la globalización de los mercados y la universalización del conocimiento (Arbeláez, R, 2006, p.18). Comenta esta misma autora, que la “evaluación por competencias puede pensarse como la evaluación de capacidades innatas o como la evaluación de habilidades que pueden ser intervenidas desde los social”, y agrega “[...] la evaluación por competencias se constituirá en el norte de los procesos educativos, en tanto herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación”²⁰⁰.

La evaluación por competencias valora el hacer y las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico, pero cuando se involucra el lenguaje en ese hacer y tiende a la formación implica no solo el hacer del individuo sino también al ser.

Ahora bien, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, ha planteado cuatro estrategias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, han de ser comprendidas y aplicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma gradual y ascendente, ya que las dos primeras sirven de base para las dos últimas.

¹⁹⁹ Ibid., p. 15

²⁰⁰ ARBELAEZ, R., Op. cit., p.18

Una breve explicación del significado de cada una de las competencias antes referidas ayudará a su comprensión y aplicación:

“Mientras la competencia comunicativa asume el componente fonético, sintáctico y semántico de la lengua, la competencia interpretativa implica asumir unas relaciones y confrontaciones de los sentidos y significados que circulan en el texto y en la interacción social. La competencia argumentativa o ética establece razones y motivos que dan cuenta del sentido de los textos y las acciones humanas; así, la competencia propositiva o estética se caracteriza por una actuación crítica y creativa que hace referencia a la posibilidad de transformar significaciones desde un contexto específico”²⁰¹.

Dichas competencias han de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que le permitirán a la persona reconocerse en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los “otros” y desde sí mismo.

Cabe también decir, que el papel de los docentes es fundamental si se quiere lograr un nivel superior en la evaluación por competencias y ello dependerá del trabajo metodológico que implementen, el cual ha de responder a una excelente planificación, ejecución y seguimiento, a partir del trabajo social e individual, sobre la base de un diagnóstico de potencialidades y dificultades.

A medida que se avanza en la consecución de las metas trazadas en el proceso de enseñanza, se va haciendo necesaria la información y el reconocimiento en lo dicho hasta aquí, permitiendo abordar de manera consciente los distintos momentos de la evaluación, aclarando desde luego, que los tres tipos o momentos responden a unos mismos procesos como son los de enseñanza y de aprendizaje, es decir, no se puede desligar, tanto el docente como el discente han de estar evaluando, han de ser evaluados y/o han de autoevaluarse dentro de sus respectivos procesos.

²⁰¹ Ibid., p.18

Competencias (en el curso de ética)

En este curso se espera contribuir al logro de las competencias generales y más complejas, que forman parte del perfil del egresado de la escuela de idiomas de la Universidad Industrial de Santander.

Dentro del contexto de la formación integral que surge de la Misión de la Universidad, las Ciencias Humanas están obligadas a colaborar en la construcción de la cultura Institucional y el ethos universitario, teniendo la función específica, según el Proyecto Institucional de la UIS, de “ofrecer un espacio para la reflexión, la creatividad y el distanciamiento crítico con respecto a los conocimientos éticos, axiológicos, políticos, estéticos, económicos, sociales y culturales, como el contexto teórico propicio para un desarrollo del saber universitario que tenga pertinencia social.”²⁰² Así mismo “el cumplimiento de esa función específica de las Ciencias Humanas en tanto se logra en cuanto los Programas de sus Escuelas sean creadores de conocimientos mediante procesos investigativos que generen los contenidos de sus cursos, creen grupos interdisciplinarios de trabajo y se articulen armónicamente con los procesos académicos de las otras Facultades y Escuelas de la Universidad.”²⁰³

Se exige por tanto que los programas no sean cerrados, rígidos y profesionalizantes, sino que se haga efectiva en ellos la interdisciplinariedad y la flexibilidad, apareciendo la formación integral como un programa de largo plazo y de ejecución ininterrumpida.

Ya se había hecho referencia más arriba del ethos universitario o cultura institucional, que se expresa y construye, según el Proyecto Institucional, diariamente en las relaciones y actividades universitarias y del aspecto teórico que comprende todos los programas académicos de la Universidad y, en particular, a

²⁰² UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. División Editorial y de Publicaciones – UIS. Bucaramanga, 2000, p. 51.

²⁰³ Ibid, p. 51.

las Ciencias Humanas. Esa construcción de la cultura institucional requiere de múltiples actividades de apoyo, entre la que se destaca: *Programa de Ética Profesional* y tiene por *objetivo*: Explicar y reflexionar sobre la Ética que orienta el ejercicio profesional en cada Programa Académico (*Ley 30, art. 129*).²⁰⁴

Así mismo, afirma el Proyecto Institucional que en todos los programas de formación profesional se establezca un curso de Ética Profesional, servido por un profesor destacado en cada Profesión.

En lo que tiene que ver con las competencias que se manejan en la Escuela de Idiomas, específicamente en curso de Ética Profesional, dirigido por el Especialista Freddy Mantilla, se intento buscarlas, pero fue imposible, pues en el programa que figura en dicha Escuela, solo aparecen enunciadas unas competencia que aquí se transcriben, pero no se definen, tales son:

- Ético – dialógica
- Autonómica
- Comunicativa y
- Ciudadanas

Abordemos ahora, la evaluación como proceso, desde tres momentos significativos: *antes, en y después* del proceso de enseñanza y aprendizaje.

❖ **Evaluación Diagnostica:**

No está de más, recordar que aunque la evaluación diagnostica difiere en muchos sentidos de la evaluación formativa y de la sumativa, al mismo tiempo las tres están estrechamente relacionadas, pues como se afirmó más arriba hacen parte de un mismo proceso. Recibe su nombre por el momento en que se realiza o aplica y por las funciones especiales que se le atribuyen.

El diagnostico involucra una valoración, determinación, descripción y clasificación de algunos aspectos de la conducta humana. Según Benjamín Bloom y sus

²⁰⁴ Ibid., Proyecto Institucional – UIS., p.53.

colaboradores, la evaluación diagnóstica posee dos propósitos: “ubicar al estudiante adecuadamente al comienzo de la instrucción o descubrir las causas subyacentes de las deficiencias en su aprendizaje a medida que avanza la instrucción”²⁰⁵.

La evaluación diagnóstica para la profesora Arbeláez. R. tiene como función primordial “identificar el nivel de conocimientos con el que se inicia a los alumnos en un curso o unidad para compararlos con el nivel de aprendizaje que se pretende (objetivos de aprendizaje) y de esta manera comprobar si los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar dicho curso o unidad y determinar si es posible impartirlo de acuerdo al plan original o si se requiere algún cambio”²⁰⁶.

La evaluación diagnóstica tiene como objetivo primario ofrecer a los estudiantes y al profesor una visión de la situación de cada estudiante al iniciar un determinado proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que uno y otro puedan adecuar este proceso a sus necesidades (Arbeláez, 2006, p.38). Se pretende obtener información sobre los conocimientos previos, sobre las actitudes y sobre el nivel de desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Con esto se logra un pre conocimiento de las situaciones individuales y de grupo, con lo cual el profesor podrá diseñar su materia o redireccionarla, dependiendo de los presaberes de sus estudiantes, por tanto si un grupo demuestra dominio en determinados temas, podrán obviarse dichos temas y en cambio implementar y avanzar en otros, pero si por el contrario se reconocen vacíos o lagunas conceptuales previas será necesario “dedicarle tiempo” para que dichos conceptos o temas sean aprendidos, en lugar de edificar sobre bases falsas.

²⁰⁵ BLOOM, B. S., THOMAS HASTINGS, J., MADAUS, G. F. Evaluación del aprendizaje. Volumen 1. Editorial Troquel S.A., Buenos Aires: 1975. p. 135

²⁰⁶ ARBELÁEZ, R. Op. cit., p.37

Vale la pena tener también en cuenta, que en el espacio de la evaluación diagnóstica se indague sobre las actitudes motivadas por los sentimientos, los prejuicios y las emociones que disponen positiva o negativamente al discente para el aprendizaje. No se puede olvidar que ante todo, se trabaja con personas, seres humanos que pueden verse afectados por múltiples circunstancias emotivas y que en determinado momento su rendimiento académico puede verse afectado por dichas situaciones. Mi experiencia docente así me lo ha demostrado.

Para Bloom y sus compañeros el diagnóstico puede asumir varias formas.

En primer lugar, puede tratar de determinar si un estudiante posee o no ciertas conductas o habilidades iniciales consideradas como requisitos previos para el logro de los objetivos de la unidad planeada. En segundo lugar, puede tratar de establecer si el estudiante posee ya el dominio de los objetivos de una determinada unidad o curso y puede inscribirse, por ende, en un programa más avanzado. Por último, puede tratar de clasificar a los estudiantes de acuerdo con ciertas características como el interés, la personalidad, los antecedentes, las aptitudes, la habilidad y la instrucción previa, a las que considera, por hipótesis o conocimiento previo, relacionadas con una determinada estrategia de la enseñanza o método de instrucción²⁰⁷.

En síntesis se puede afirmar que la evaluación diagnóstica tiene la finalidad de “averiguar lo que saben los estudiantes y enseñar en consecuencia”.

❖ **Evaluación Formativa:**

Según Bloom, B. y sus colaboradores, el primero en utilizar el término “evaluación formativa” fue Scriven (1967) y de acuerdo con su punto de vista, la evaluación formativa implica reunir una evidencia adecuada *durante* la elaboración y prueba de un nuevo currículo de tal modo que sea posible basar en ella revisiones del mismo (p.173).

Ahora bien, si la evaluación ha de ser una ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe tener lugar no solo al final de dichos procesos sino cuando todavía se encuentran en un estado de fluidez y son susceptibles de ser

²⁰⁷ BLOOM, B. S., THOMAS HASTINGS, J., MADAUS, G. F. Op. cit. p.135

modificados, es decir, la evaluación formativa se realiza durante el proceso de formación del alumno y no cuando se considera el proceso concluido. Este tipo de evaluación, también tiene que ver con unidades o bloques de contenidos más pequeños y relativamente independientes de la asignatura.

En esta forma de evaluación se observan y determinan las dificultades, así como los aciertos. Los docentes deben observar sus prácticas evaluativas y considerar diversos factores que influyen en ellas, con el fin de tomar decisiones para mejorar.

Para la doctora Arbeláez en su módulo de Evaluación del aprendizaje que se ha venido citando (2006, p, 39), el propósito de la evaluación formativa es el de tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (pasar a los siguientes objetivos, repasar los anteriores, asignar tareas especiales a todo el grupo o a alumnos en particular, sustituir o continuar con un procedimiento de enseñanza, etc.) se puede realizar al terminar una unidad, al final de la clase, es decir, el tiempo o el cuando se usa es indeterminado.

Para el estudiante la evaluación formativa puede ayudarlo a establecer metas para el aprendizaje y plazos para cada unidad. De igual manera se puede aseverar que este tipo de evaluación opera de manera psicológica, pues al presionar al estudiante a que realice los esfuerzos convenientes para que estudie la asignatura mientras dura el curso, genera, en la mayoría de casos, resultados satisfactorios.

Para finalizar, cabe precisar, que la evaluación formativa por no pretender calificar y promover a los estudiantes, sino ayudarles desde la pedagogía a que progresen en el camino del saber, el ser y el hacer, debería ser la base de todo modelo evaluativo, pues como afirma el profesor Rafael Flórez Ochoa "La formación es lo que queda después de olvidar la información. Ella es el proceso de humanización de los individuos concretos a medida que se imbrican en la educación y la

enseñanza. Es la cualificación y el avance que logran las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad”²⁰⁸.

❖ **Evaluación Sumativa:**

Si bien es cierto que este último tipo de evaluación se ha ubicado al final del presente ensayo, eso no significa que sea menos importante y que poca atención haya tenido a lo largo de la historia de la educación, esto se hizo porque hemos querido abordar cada uno de los momentos de la evaluación como son aplicados en la práctica docente, por tanto la evaluación sumativa es la más conocida y, quizás, la más aplicada por los profesores, aún hoy, pues hasta que no hayan estudiantes autónomos la evaluación sumativa no perderá vigencia.

Se afirmó anteriormente, que el propósito de la evaluación formativa no era el de calificar al estudiante, sino ayudarlo a él y al docente a concentrarse en la mejor forma, manera, modo o medio para que *durante* el proceso educativo el estudiante tenga éxito. La evaluación sumativa por el contrario, según Bloom, B. y sus colaboradores, se orienta hacia una estimación mucho más general del grado en que los resultados más amplios han sido alcanzados a lo largo de *todo* el curso o en *una parte considerable* de él (p.97). Un ejemplo claro de esto es lo que ocurre en la UIS, donde existen unos tiempos establecidos para realizar pruebas parciales (acumulativas) a los estudiantes y al final del semestre se ha de realizar una prueba o examen final; claro que todo depende de la organización de cada profesor en su asignatura y la negociación que establezca con sus estudiantes, pues aquí se aplica la autonomía de cátedra. Así mismo, su finalidad puede ser también la de asignar calificaciones.

Para el mismo Bloom, B. y colaboradores (p.98), el factor que diferencia con mayor claridad la evaluación sumativa de la formativa es el *nivel de generalización*, porque aquella configura el nivel de síntesis de un tema, un curso

²⁰⁸ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Edición especial. Bogotá: Mc Graw Hill, 2001. p. XIX de la Introducción.

o un nivel educativo y permite reconocer si los alumnos han logrado los resultados esperados de acuerdo con la estrategias de enseñanza y aprendizaje ofrecidas.

La evaluación sumativa entonces se traza un gran objetivo, buscar la valoración y alcance de las metas planteadas para la labor educativa. Este tipo de evaluación es como el balance final que se realiza después de un periodo considerable de tiempo, y de los resultados dependerá la toma de decisiones, que suelen ser bastante comprometedoras para la vida estudiantil.

Se trata entonces, de verificar cómo los objetivos se integran para contribuir a lograr el saber deseado; el profesor debe sumar el esfuerzo, el enriquecimiento y la evolución del saber de sus estudiantes, pues él es el responsable ante la institución educativa de certificar los logros alcanzados.

Algunas características, según la doctora Arbeláez, que se pueden resaltar de la evaluación sumativa son: que se realiza al final de cada proceso de aprendizaje, que es de carácter selectivo aunque la intención no sea expresa, que cuando se entregan las calificaciones con el juicio implícito en la interpretación de la escala se sabe la ubicación en el grupo, si será promovido o no, y que su juicio es general por lo que no es autosuficiente para evaluar un curso, es decir, se limita a establecer un juicio global sobre la superación o no de la totalidad del proceso didáctico (p.41).

En síntesis, las evaluaciones sumativas pueden tener dos propósitos bien definidos, una es dar calificaciones y el otro certificar la competencia en una determinada área. Sin embargo como todo no es perfecto, se pueden presentar algunas dificultades en los estudiantes porque: hay estudiantes pasivos, desinteresados y que no se involucran en el proceso, se esperan milagros, las necesidades no se identificaron correctamente, dificultad en la comprensión de objetivos, el proceso no se acompañada de la evaluación formativa.

En conclusión, la evaluación es un proceso continuo y sistemático, que busca el logro de los objetivos de una materia o asignatura por medio de la valoración, comprobación y acreditación de resultados, recogiendo información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante. Por considerarse como un proceso continuo se puede aplicar al inicio, durante o al final de una situación de enseñanza y de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO PINEDA, E.B. La Formación Humana Integral: Una aproximación entre las Humanidades y la Ciencia. www.oei.es/progra.htm.

ACODESI. La Formación Integral y sus dimensiones., Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá, D.C. 2003. 170 p.

ANTONIJEVIC, N. Y CHADWICK, C. (1981/1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. Revista de Tecnología Educativa, 7(4), 307-321. Apartado 512, Código Postal 2101 Maracay, Estado Aragua; Venezuela

ABERLÁEZ LÓPEZ, Ruby. La evaluación del aprendizaje. Cededuis. Bucaramanga, 2006. 65p.

ARBELAEZ, R; CORREDOR MONTAGUT, M. V. y PÉREZ, M. I. Citado en: Modulo de Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. 2006. Anexo. pp, 88-102.

AUSBEL, D. Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo. México: Trillas, 1987.

BAKER, L. (1982, April). An Evaluation of The Role of Metacognitive Deficits in Learning Disabilities. Topics in Learning and Learning Disabilities, 2 (1), pp.27-34

BENAVIDES, Olga Jeannette. Currículo y aprendizaje, manual para la elaboración de elementos del currículo. Santillana. Santa Fé de Bogotá: 1996. 64 p.

BIBLIOTECA DE CONSULTA MICROSOFT ® ENCARTA ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Del preámbulo de la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, En la que se pretendía la actualización del sistema educativo imperante hasta entonces, en España. En. Reservados todos los derechos.

BLOOM, B. S., THOMAS HASTINGS, J., MADAUS, G. F. Evaluación del aprendizaje. Volumen 1. Editorial Troquel S.A., Buenos Aires: 1975. p. 419

BOGOYA MALDONADO, Daniel., y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N., RIESER, J. (1986, Octubre). Teaching BRIONES, Guillermo. Método y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. Bogotá: ICFES, 1988.

BURON OREJAS, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Ediciones Mensajero. 5° edición. 157 p.

CAJIAO RESTREPO, Francisco. En: De Sistemas Locales de Educación. Proyecto Institucional, calidad de la Educación y Gestión participativa en la localidad. Santafé de Bogota D.C. 1995. pp. 13-20.

CAMPIONE, J. C., BROWN, A. L., CONNELL, M. L. (1989). Metacognition: On the Importance of Understanding What You Are Doing. En Charles, R. I, Silver, E. The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving (Vol. 3). Reston, Virginia (USA): Lawrence Erlbaum Associates - National Council of Teachers of Mathematics, 93-114.

CARBONELL J. El futuro de la universidad. En: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revis-tas/rev22/carbonel>. (accesada el 11 de noviembre de 2005)

CHADWICK, C. (1985, Enero-Junio). Estrategias Cognitivas, Metacognición y el Uso de los Microcomputadores en la Educación. PLANIUC, 4(7), Costa, A. L. (s/f) Mediating the Metacognitive (Mimeo)

CORTINA, Adela. "El quehacer ético". Aula XXI Santillana., Madrid, 1996

CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Modulo: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Cededuis. Bucaramanga, 2006. 102p.
CORREDOR, Martha y Otros. Aula Virtual: una alternativa en Educación Superior. Capítulo 4: El aprendizaje colaborativo: una estrategia de aprendizaje para la vida. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2003.

CHOMSKY, Noam. Lingüística Cartesiana, Editorial Gredos, S.A., Madrid, 1992

DECLARACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN: Conferencia Internacional en Australia (Melbourne, 7-9 de diciembre de 2005). En: Educación y Cultura. Bogotá, D. C., Colombia. No. 71, Mayo de 2006., p.63.

DE LA TORRE, Saturnino y BARRIOS Oscar. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro. 2000. 302 p. pp. 77-94.

DELORS. Jacques. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. 318 p.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El currículo escolar surgimiento y perspectivas. Ed. Instituto de Estudios y Acción Social Rei Argentina S.A. –Aique Grupo Editor S.A. Capital Federal Argentina. Tercera edición febrero de 1996. Buenos Aires, pp. 88.

DIAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá: Mc. Graw Hill. 2001. 232p

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia de la Lengua. Vigésima Primera Edición. Madrid., 1992. 2047p.

Diccionario ilustrado latino-español-español-latino., Ediciones Spes, S.A. Barcelona, España, 2000., Decimonovena edición. 715p.

Diccionario Ilustrado Océano de la lengua española. Barcelona, España: 1995. p. 976

DUQUE LINARES, Jorge. La misión de educar, Bogotá, D.C., p. 9, 2001.

Educación Ética y Valores Humanos. Lineamientos curriculares. Cooperativa editorial magisterio. Santa Fe de Bogotá, D.C., julio de 1998.

Educación y Cultura. Bogotá, D. C., Colombia. No. 71, Mayo de 2006., p.63.
Declaración sobre la Enseñanza Superior e investigación: Conferencia Internacional en Australia (Melbourne, 7-9 de diciembre de 2005). **Nota:** AGCS, significa: Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Edición especial. Bogotá: Mc Graw Hill, 2001. P. 266

FLAVELL, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. B. Resnick (Ed.) The Nature of Intelligence. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FOLLETO: Currículo y aprendizaje. Editado por Santillana S.A. 2003, p.50

FUENMAYOR, C. Y MANTILLA DE G., M. (1988). Necesidad de Logro asociada con Estrategias Cognitivas y Motivacionales de Estudio. Memorias EVEMO 2, Sección Necesidad de Logro, pp 31-41.

GARCÍA MADRUGA, J., LA CASA, P. (1990) Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 15, pp 235-250.

GLAZMAN NOWALSKI, Raquel. PRESENTE Y FUTURO DE LA FUNCIÓN DOCENTE. En: www.congreso.unam.mx/3oglazman.htm. Acezada el 06 de Noviembre de 2005

GONZALEZ ÁLVAREZ, Luis José. "Ética Latinoamericana", Bogotá D.C., edit. USTA, 1997.

- GONZALEZ ÁLVAREZ, Luis José. "Ética". Bogotá D.C.: El Buho Ltda., 1998.
- GOODSON, Ivor, F. El cambio en el currículum. Edit. octoedro. Barcelona 2000, pp. 220.
- HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989.
- HALLER, E., CHILD, D, WALBERG, H. (1988). Can Comprehension Be Taught?. A Quantitative Synthesis of "Metacognitive" Studies. Educational Researcher, 17(9), 5-8.
- HERNÁNDEZ, C. A. "Universidad y Excelencia." En: HENAO WILLER, M. Educación Superior, Sociedad e Investigación. Bogotá: Servicios gráficos integrales, 2002. p. 41
- HIJAS DE LA CARIDAD DE SAN VICENTE DE PAUL. Camino de lo espiritual 9. Bogotá: 2005, p.14
- HYMES, H. "Acerca de la Competencia Comunicativa.", en: *Forma y función*. Santa Fe de Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, 1996
- JURADO VALENCIA, Fabio. El doble sentido del concepto competencia. En: Revista Magisterio Bogotá D.C. - Colombia. No. 001; febrero-marzo 2003, p. 14
- KAGAN Y LANG (1978). Psychology and Education. An Introduction. New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc., Capítulo 4, 128-150.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Ley 115 del Febrero 8 de 1994. Editorial Unión Ltda. Bogotá D.C., 2004
- LEY 30 DE 1992. Bogotá., Editorial Unión Ltda. Bogotá D.C., 2004
- LIZCANO DE GUERRERO, Carmen Cecilia. Plan Curricular. Quinta edición, Ed. USTA. Santa Fé de Bogotá 1998. pp. 382.
- MAGENDZO K. Abraham. Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Edit. Piie. Programa interdisciplinario de investigación en educación. Santafé de Bogotá D.C. Colombia. pp. 309.
- MALAGON, P., L., A., Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. 211p.

MALDONADO GARCIA, Miguel Ángel. Las competencias, una opción de vida. Ecoe ediciones. Reimpresión: Bogotá, D.C., enero de 2005, pp.173

MARTIN, E., MARCHESI, A. (1990). Desarrollo Metacognitivo y Problemas de Aprendizaje. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Comp.). Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 2, pp 35-47.

MEJÍA J., Marco Raúl. En: Ponencia presentada al seminario de Maestros Gestores. Medellín, 24-27 de agosto de 2005. Este texto recoge apartes de su libro próximo a publicar Globalizaciones y Educaciones. Editado por la Cooperativa Editorial del Magisterio, y Ediciones Desde Abajo.

MONTEALEGRE A., Armando. Juegos comunicativos. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Magisterio, 1997.

MORENO, Amparo. Metaconocimiento y aprendizaje escolar. Revista Cuaderno de Pedagogía (173): 52 - 58. 1985.

NAISHTAT, Francisco. Autonomía Académica y pertinencia social de la Universidad Pública. En:<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>. Avezada el 18 de septiembre de 2006.

NICKERSON, R. (1984, September). Kinds of Thinking Taught in Currents Programs. Educational Leadership, 42(1), 26-36

NICKERSON, R. (1988). On Improving Thinking Throug Instruction. BBN Laboratories Incorporated (mimeo).

OROZCO SILVA, Luis Enrique., La calidad de la universidad. Más allá de toda ambigüedad, p. 121. En Educación superior, calidad y acreditación, tomo I. Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá. Ediciones Alfaomega Colombia: 2003.

OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La Universidad a la deriva?. Bogotá, Tercer Mundo y Ediciones Uniandes. 1988. 408p.

OTERO, J. (1990). Variables Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión de Textos Científicos: El Papel de los Esquemas en el Control de la Propia Comprensión. Enseñanza de la Ciencias, 8(1), 17-22.

PARRA ROJAS, Alcides. La lectoescritura como goce literario. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Magisterio, 1998.

PEREA SANDOVAL, Carlos. El concepto de competencia y su aplicación en el campo de la educación. Editorial Ased Ltda. Bucaramanga, 2000.

PEREZ ANGULO, Martha Ilce. Modulo: Teoría del Aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga: 2006. Texto 5, p1-13,

PIAGET, J. Seis Estudios de Psicología Barcelona: Planeta, 1985

PIAGET, Jean y otros. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós, 1984.

POSADA ALVAREZ, Rodolfo Manuel. Formación superior y currículo basado en competencias. Taller dado en Cededuis – Bucaramanga, septiembre. Barranquilla, 2005.

POZO, J. I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 12, pp 199-221

POZO MUNICIO. J., I. Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje, Madrid: Alianza Editorial S.A., 1999, pp. 27-50

POSNER, George J. Análisis de currículo. 2da ed. Bogotá: McGraw-Hill, 200. 347p.

SAVATER, Fernando. Ética para amador. Edit., Ariel. Barcelona: 1997, p.32

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Tercera edición, Edit. Morata. Madrid:1991. 319p.

SUAREZ DIAZ, Reynaldo. “Ética para nuestro tiempo”., Edit. UIS.

SWANSON, H. L. (1990). Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving. Journal of Educational Psychology, 82 (2), 306-314

VALLE, ARIAS., A. y otros. Las Estrategias de Aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Universidad de la Coruña En: www.educadormarista.com /Descognitivo/ESTRAPE4.HTM. Acezada el 209 de mayo de 2006.

VIDAL, Marciano; SANTIRIAN, Pedro. “Ética personal, social, política”. Madrid: Edic., Paulinas. Editorial Verbo Divino., 1990.

VILLAMIZAR LUNA, Constanza L. Tendencias Curriculares. Bucaramanga: UIS-CEDEDUIS. (Material sin publicar)., 2005., p.55.

RIOS, P. (1990). Relación entre Metacognición y Ejecución en Sujetos de Diferentes Edades. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas

Thinking and Problem Solving. American Psychologist, 41 (10), 1078-1089.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. División Editorial y de Publicaciones – UIS. Bucaramanga, 2000 (archivo pdf).

Swanson, H. L. (1990). Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving. Journal of Educational Psychology, 82 (2), 306-314.

Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving (Vol. 3). Reston, Virginia (USA): Lawrence Erlbaum Associates - National Council of Teachers of Mathematics, 93-114.

Thinking and Problem Solving. American Psychologist, 41 (10), 1078-1089.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. División Editorial y de Publicaciones – UIS. Bucaramanga, 2000.

VALENZUELA GÁRATE, Jorge. De la Universidad Tradicional a la Universidad Global I En: www.utem.cl/ediciones/uglobal/capitulos. Accezada el 16 de marzo de 2006.

VIGOTSKY, L. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade, 1985.

VILLAMIZAR LUNA, Constanza L., en su texto Tendencias Curriculares. Bucaramanga 2005: UIS-CEDEDUIS. (material sin publicar). pp 181.

Weisntein y Mayer (1986). The Teaching of Learning Strategies . En M. C. Witrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching (3er. Ed.): A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan Publishing Company.

WOOLFOLK, A. E., Psicología Educativa. Sexta Edición, Prentice-Hall Hispanoamericana, S.S., Bogotá 1996., p. 196

ZUBIRIA SAMPER, J., Los modelos pedagógicos., Fundación Alberto Merani. Santafé de Bogotá, 1994.

www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf. Documento: EVALUACIÓN, NUEVAS CONCEPCIONES (accedida 12 de junio de 2006)

www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html

www.educadormarista.com

www.encolombia.com/medicina/academicina/x-04univer.htm

www.javeriana.edu.co. Acezada el 16 de Noviembre de 2005

[www.malito:mcitovara@univalle.edu.co](mailto:mcitovara@univalle.edu.co), Acezada el Noviembre 12 de 2005

www.mineduacion.gov.co/normas/descarga/

www.rae.es

www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm. Acezado el 9 de junio de 2006

www.uis.edu.co/portal/info_academica/prog_academicos/progs.jsp

YUS RAMOS, Rafael Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI Tomo I.. Desclée De Brouwer., Bilbao 2001. 286.

YUSSEN, S. (1985). The Rol of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development. En D. L. Forrest-Presley, G.E Mackinson, y T. G. Waller. (Eds). Metacognition, Cognition and Human Performance. 1. Theoretical Perspectives. New York: Academic Press, 253-283. Autor , Fredy E. González
E-mail:fgonzale@dino.conicit.ve