



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

**ACUERDO 007 DE DICIEMBRE 14 DE 2009
DEL CONSEJO ACADÉMICO**





UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

**ACUERDO 007 DE DICIEMBRE 14 DE 2009
DEL CONSEJO ACADÉMICO**



JOSÉ GALAT
Rector

MARÍA EUGENIA CORREA OLARTE
Vicerrectora Académica

JUAN CARLOS BOTERO M.
Vicerrector Administrativo

CARLOS ALBERTO PULIDO BARRANTES
Secretario General

JESÚS HUMBERTO LIZARAZO
Director de la Oficina de Planeación

VICTOR MANUEL ROMERO HUERTAS
Director de Docencia

ROBERTO SÁNCHEZ GARCÍA
Director Control Interno y Académico

MARCO TULIO CALDERÓN PEÑALOZA
Asesor Jurídico

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	9
1. Descripción general	11
1.1. El aprendizaje	12
1.2. La Transversalidad	14
1.3. La comunicación	15
1.4. La investigación	18
1.5. La flexibilidad	18
1.6. La problematización	19
2. Referentes del modelo pedagógico de la UGC	21
2.1. Referentes contextuales	21
2.1.1. Referentes teóricos y metodológicos	23
2.1.1.1. El modelo pedagógico social, inspirador del currículo	30
2.1.1.2. La formación	35
2.2. Referentes macrocontextuales	36
2.3. Referentes mesocontextuales	37
2.4. Referentes microcontextuales	37
3. Estructura del modelo pedagógico institucional	39
3.1. Finalidad y propósitos educativos: ¿para qué se forma?	40
3.1.1. Dimensión socio-antropológica	40
3.1.2. Dimensión educativa	41
3.1.3. Dimensión epistemológica	42
3.1.4. Dimensión pedagógica	43
3.1.5. Lineamientos y principios institucionales	43
3.1.6. Propósitos formativos	45
3.1.7. Perfil del profesional grancolombiano	46
3.2. Saberes del proceso formativo: ¿qué aprender?	48
3.2.1. Ejes de la formación	49

3.2.2. Característica y procesos comunicativos de formación	50
3.3. Estrategias curriculares, metodológicas y didácticas: ¿cómo aprender?	51
3.3.1. Estructura y organización curricular	52
3.3.1.1. Concepto de currículo asumido	52
3.3.1.2. Principios curriculares	53
3.3.1.3. Diseños Curriculares	57
3.3.2. Componente metodológico	58
3.3.2.1. Aprender	58
3.3.2.2. Enseñar	60
3.3.2.3. Fundamentación teórica y metodológica	60
3.3.2.3.1. Aprendizaje significativo.	61
3.3.2.3.2. Teoría socio-cultural y Constructivismo social ..	62
3.3.2.3.3. Actores del proceso formativo: profesor y estudiante	64
3.3.2.4. Estrategias metodológicas	67
3.3.2.5. Didácticas de aprendizaje	70
3.3.2.6. Actividades académicas	70
3.4. El sistema evaluativo: ¿qué y hasta dónde evaluar? ..	71
3.4.1. Concepto de evaluación	72
3.4.2. Tipos y sistema de evaluación	73
3.4.3. Finalidades de la evaluación	76
3.5. Organización y secuenciación del proceso formativo ¿cuándo aprender?	77
3.6. Recursos: ¿con qué se aprende?	79
4. Tendencias pedagógicas en la sociedad de la tecnología y del conocimiento	81
5. Sistema de gestión: seguimiento y evaluación del modelo pedagógico de la UGC	85
5.1. Aspectos que determinan u orientan la gestión educativa en la UGC	85
5.2. Procesos que apoyan la gestión pedagógica	87
5.2.1. Proceso administrativo	87
5.2.2. Procesos de investigación	87
5.2.3. Proceso metodológico	88
5.3. Sistema de gestión, seguimiento y evaluación del modelo pedagógico de la UGC	90
Referencias	93

INTRODUCCIÓN

El modelo pedagógico se constituye a partir de la formación integral y del ideal de sujeto transformador de realidades que la sociedad concibe según sus necesidades; refleja una filosofía sobre la vida y unos modos de ser, de actuar y de valorar, que orientan el currículo, la toma de decisiones institucionales y la interacción de la comunidad académica, en escenarios de diálogo y participación.

La propuesta de ofrecer una formación integral se orienta a educar seres humanos diversos y multiculturales en entornos cambiantes por las transformaciones tecnológicas, científicas y sociales. Se trata de ofrecer una educación que forma a personas que entienden y respetan a sí mismas y a los demás; una educación donde se puede ahondar en el saber de manera integral, no solo teniendo como objetivo la transmisión informativa sino apuntando a una educación que privilegia los espacios para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Por lo anterior, la propuesta pedagógica de la Universidad se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, dialógica, articulada a la vida universitaria, desde la cual promueve el debate y la postura crítica; es decir, se ubica en una perspectiva

problematizadora, comprometida con los procesos de cambio y de construcción de nuevos sujetos sociales.

El modelo pedagógico es una construcción social, en la cual se genera un proceso fundamentado en la misión, la visión y la identidad institucional. A su vez, se expresa en un modo particular de asumir el conocimiento dentro de la Institución y posee unas características relacionadas con las formas de comunicar y construir el aprendizaje.

Propuesta Modelo Pedagógico Institucional UGC.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

La presentación y descripción del modelo pedagógico institucional, gira alrededor de la estructuración de 6 campos que dan cuenta de la formación integral y la sinergia entre los procesos pedagógicos y metodológicos. Estos campos son el aprendizaje, la transversalidad, la comunicación, la investigación, la flexibilidad y la problematización. Dichos campos se complementan y se desarrollan a través de la respuesta a las preguntas fundamentales: 1) la finalidad (para qué), los saberes (qué), 3) las metodologías (cómo), la evaluación (hasta dónde) la organización y operacionalización (cuándo) y los recursos (con qué)¹.

Las respuestas a estas preguntas han generado diferentes enfoques y posiciones paradigmáticas, sin embargo, las aquí planteadas están en correspondencia con el proyecto educativo y con cada uno de los componentes del proceso educativo (sociológico, antropológico, filosófico, epistemológico, psicológico y pedagógico); y así mismo, en concordancia con aspectos macro contextuales (lógicas sociales, económicas, culturales y educativas en el ámbito internacional); meso contextuales (lógicas sociales, económicas, culturales y

¹ Tyler, Coll y Taba, entre otros, son quienes han planteado estas seis preguntas básicas para la construcción del Modelo Pedagógico Institucional.

educativas en el ámbito nacional); y micro contextuales (lineamientos, principios, normativas y aspectos misionales de la institución educativa en particular). Estos aspectos mencionados determinan las necesidades y tendencias sociales, culturales, disciplinares, profesionales y formativas; y a su vez, los lineamientos y principios que argumentan la pertinencia y pertenencia social de una institución educativa.

1.1. EL APRENDIZAJE

Busca propiciar un enfoque pedagógico interestructurante, contextual, el cual está relacionado con las múltiples posibilidades de interacción que tiene el estudiante tales como, persona - grupo y persona – grupo - medio.

Los procesos del aprendizaje significativo constructivo, sirven de base para el perfeccionamiento y la formación de sujetos con una visión de transformación y desarrollo científico y tecnológico. De esta manera se hace posible el aprovechamiento de las capacidades tanto de estudiantes como de profesores, en la organización y construcción de nuevos conceptos y procesos académicos y tecnológicos, logrando así, el planteamiento de acertados desarrollos conceptuales y de innovaciones tecnológicas.

Con Ausubel, se plantea un tipo de enfoque que al igual que Vigotsky, se centra en el aprendizaje producido en el contexto educativo pero que enfatiza en los procesos de aprendizaje de los aspectos científicos a partir de componentes formados por el estudiante en su entorno. Ausubel, creador de dicha teoría propone que el conocimiento se organiza en estructuras y que debido a la relación que se establece entre estas estructuras que posee el sujeto y la nueva información que le llega, se producen reestructuraciones. Describe el papel preponderante de la educación en la formación de dichas estructuras, cuando enfatiza

como condición para el proceso de reestructuración la necesidad de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información, de tal suerte que ésta logre desestabilizar las estructuras existentes. El aprendizaje de estructuras conceptuales implica una comprensión de las mismas y que éstas no pueden alcanzarse solo por procedimientos asociativos. Así, comprender es más ventajoso que repetir porque se produce una retención más duradera de la información, facilita nuevos aprendizajes relacionados y se producen cambios profundos que persisten más allá del olvido de los detalles concretos.

El aprendizaje de conceptos incluiría a su vez, dos tipos: la formación de conceptos a partir de experiencias empíricas concretas, es decir a partir de los objetos. Dicho aprendizaje estaría basado en situaciones de descubrimiento e incluiría procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación y la comprobación de hipótesis. Y en segundo lugar, la adquisición de conceptos a partir de los ya preexistentes, en donde el estudiante a medida que recibe la información va relacionando los nuevos conceptos con los anteriormente formados.

Brunner, por su parte es uno de los más extraordinarios exponentes del aprendizaje por descubrimiento a través del desarrollo del lenguaje y de los procesos de interacción social. Centra su teoría en la caracterización del estudiante como un aprendiz activo y un creador en potencia. El sujeto resuelve a través de materiales concretos o abstractos las hipótesis que confirman o refutan los conocimientos adquiridos. La experiencia está en relación con el contexto socio - cultural en que vive el estudiante. Con base en la interacción con el lenguaje y los saberes provenientes de esa experiencia, se construye el conocimiento.

1.2. LA TRANSVERSALIDAD

Entendida como una visión compleja que trasciende el campo específico de las disciplinas y que actúa como eje integrador entre las materias. Vale decir que la transversalidad es propia de lo pedagógico y no plantea la eliminación de las disciplinas, sino su integración, tomando un tema en común; abordable desde la especificidad de cada una de ellas. Ese tema es generalmente un problema en una situación concreta. Así, la solución de los problemas, requiere para su comprensión global, el apoyo en las diferentes disciplinas, conocimientos y saberes. Estos interactúan y se integran mediante construcciones conceptuales para dar explicación al respectivo problema.

La Transversalidad hoy es símbolo de innovación, creatividad, organicidad y responde a las siguientes características:

- Representa situaciones problemáticas que parten de los intereses, las informaciones, las inquietudes y las vivencias de estudiantes.
- Relaciona la educación con la vida, con la realidad cotidiana, de tal manera que promueve el cruce entre la cultura en general y la experiencia de los estudiantes, sus capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas.
- Es una apuesta por la educación en valores, como uno de los ejes fundamentales de la educación integral.
- Permite adoptar una perspectiva social crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan las visiones de conjunto.
- Facilita la contextualización de áreas al proporcionar claves para su tratamiento, por lo que se puede decir que una u otra área se complementa en el espacio didáctico, identificando los elementos que son comunes y complementarios en todas las materias.

- Permite relacionar y articular los diversos contenidos curriculares. De esta manera se construye el factor conductor del aprendizaje, estableciéndose las transversales como un área, o tantas áreas como se contemplen.

Así, el concepto transversal cobra importancia en la elaboración del proyecto curricular, cuando se ve como un proyecto integrador, no repetitivo, contextualizador de la problemática que las personas como sujetos y como grupos se nos plantean, dando lugar a la construcción de líneas que crucen todas las disciplinas. Los contenidos de los temas transversales, conceptuales, procedimentales, y actitudinales, están distribuidos en las diversas disciplinas, porque atraviesan como líneas diagonales las áreas del conocimiento.

1.3. LA COMUNICACIÓN

Centrada en el diálogo, la reflexión y la problematización. Se trata de propiciar espacios para la construcción de nuevas realidades pedagógicas a través de la escucha, la conversación y el trabajo en equipo. La educación moderna ha sido orientada para aprender información del pasado, como teorías, pero excluyendo los saberes sobre los conflictos sociales y las posibilidades de constitución de las personas. Son comunicaciones basadas en los textos sin considerar la validez apropiada para la educación. La fuente de la verdad son los libros y, el profesor es quien los repite, los constituye en dogmas con los cuales somete las verdades y se controla a los estudiantes.

El cambio en la comunicación consiste en dejar de garantizar la universalidad, para dar paso a la interlocución, la creación de espacios para la duda y para la diferencia. En la visión tradicional eran las semejanzas las que formaban los consensos académicos y los criterios y verdades para juzgar los desarrollos de la ciencia y la calidad del discurso técnico científico. El paradigma era el autor

y unos textos que se quedaban en la repetición de los discursos filosóficos y científicos de los demás. La valoración del pensamiento de un académico se hacía más por las voces repetidas que por sus aportes y planteamientos originales. Las cátedras universitarias valían más por su fidelidad a los autores, que por su propia interpretación.

La comunicación como interlocución considera al otro, como sujeto creativo, con visiones de mundo que aporta a la construcción del conocimiento. En este sentido, parece más adecuado buscar ciertos grados de conceptualización y comprensión de las realidades circundantes y la propia, convirtiendo la educación en un espacio real con unas relaciones interpersonales de entendimiento, comprensión y reconocimiento de los roles en el proceso de formación. Una educación constituida en el diálogo, cuya responsabilidad de mantenerlo en originales condiciones de interlocución, es responsabilidad del profesor.

Este proceso dialógico implica educar para que profesores y estudiantes establezcan sus propios planteamientos, asuman responsabilidades, logren críticas argumentadas y duden del conocimiento. Igualmente, respeten la condición de los demás, sean solidarios y se interesen por su responsabilidad social. Touraine (1996, 273), para presentar su visión de “la escuela del sujeto” se hace la pregunta: “¿Cómo podremos combinar la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales y las garantías institucionales que protegen esa libertad y esas diferencias?”. A esa escuela del sujeto se llega mediante el cumplimiento de los siguientes principios: 1. “La educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal”; 2. Atribuirle “una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del otro”; 3. Voluntad de corregir las desigualdades de las situaciones y oportunidades. Propone como alternativa a esa escuela, definida en la perspectiva de la

productividad, una escuela de la comunicación: “Una escuela de la comunicación debe atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como comprender los mensajes escritos y orales. El otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él”. (p.286). Por su parte, en la perspectiva de una pedagogía crítica, Giroux (1994) sostiene que “la indeterminación, y no el orden, debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias estén abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente, en lugar de un discurso de grandes narrativas que asuma, en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo, progreso y agencia”. (p.111). Se entiende la dimensión crítica en el sentido de la función que cumple la teorización para entender los procesos y convertirlos en planteamientos de reorientación de las acciones sociales y pedagógicas.

Centrar la pedagogía en el diálogo, puede pensarse en una formación general para la comunicación, con mejoras de las facilidades de uso en cualquiera de las manifestaciones técnicas: oral, escrita, audiovisual y digital. De igual manera, el profesor estaría cumpliendo con la doble función de educador y maestro. El objetivo, ante todo, del profesor, es ayudar a buscar la construcción de un individuo autónomo para que, desde allí, sea activo en la fijación de su propia actitud ética, y que se arme de unos medios para inducir la búsqueda del conocimiento.

Así la comunicación como articulación de voces o discursos, realizada por un locutor o productor del discurso, es un proceso de entendimiento o lectura de las voces producidas previamente. Por eso, cada acto de comunicación es un acto único, dependiente de aquello que se quiere hacer, del estado del conocimiento alcanzado por la persona, de la relación jerárquica y afectiva, y de los intereses que tenga sobre el interlocutor.

1.4. LA INVESTIGACIÓN

Es fuente de nuevo conocimiento y por lo tanto motor de desarrollo en la institución educativa. La investigación científica aplicada a los procesos curriculares, parte de la fundamentación teórica y su contrastación con la realidad pedagógica para descubrir los problemas y diseñar modelos de interpretación e intervención. Esto permite descubrir el conocimiento necesario para mejorar la comprensión y la implementación de nuevos sistemas curriculares a fin de obtener mejores resultados en la formación del estudiante como persona íntegra y creativa. Asumir el aprendizaje con una actitud investigativa, es asumir el conocimiento como búsqueda constante a partir de la observación, el análisis y la síntesis, donde todo tipo de saber y afirmación es susceptible de entendimientos y explicaciones más profundas y detenidas. La curiosidad por avanzar en el conocimiento, es un énfasis importante en los diferentes niveles de la educación. Esto permite generar espacios para dudar, interrogar y proponer respuestas, lo cual es posible de realizar en cada una de las actividades académicas, utilizando la argumentación para todos los casos.

1.5. LA FLEXIBILIDAD

Es entendida como las múltiples alternativas que la universidad ofrece al estudiante en el proceso de aprendizaje. Se trata a la vez de garantizar en el proceso pedagógico una interrelación que convierta a los actores principales, profesores y estudiantes, en agentes de su propia formación. En ese sentido, se crean y se brindan las condiciones requeridas para lograr un desarrollo propio. El profesor es necesario no porque muestra el camino, sino porque ayuda a encontrar posibilidades y porque se convierte en el par interlocutor y crítico de las iniciativas del estudiante. La condición para esta iniciativa flexible es que el plan de estudios sea concebido como proyecto; en ese sentido se plantean los problemas los cuales son tratados desde diferentes puntos de vista y por diferentes profesores. Así, la flexibilidad se sustenta en

el desarrollo del ser humano, en la consolidación de valores, afectos, ideas y acciones hacia la identidad cultural institucional, regional y nacional; su construcción es un proceso continuo, que debe permitir la habilidad para generar pensamientos divergentes y alternativos en la solución de problemas.

1.6. LA PROBLEMATIZACIÓN

Entendida como un método para el desarrollo, adquisición e integración de nuevos conocimientos. Este método busca establecer relaciones diferentes entre el estudiante y el conocimiento, donde el profesor promueve el trabajo en equipo y la presentación de problemas a través de escenarios enriquecidos por el fomento de la creatividad. La formación problémica o a partir de problemas, está constituida por las tensiones a partir de acontecimientos, teorías, situaciones, percepciones que requieren ser resueltas con el fin de dar sentido a la realidad. Por la característica interdisciplinar de la realidad educativa actual, se facilitan los procesos de solución de problemas. Es así, que las diferentes áreas del conocimiento, se interrelacionan entre sí. Las áreas obligatorias y fundamentales, en la solución de problemas, construye a partir de otras disciplinas, conceptos que fundamentan y dan explicación a los diferentes aspectos.

La solución de problemas, es una estrategia didáctica que aplican los profesores, con el fin de desarrollar en los estudiantes las capacidades y procesos analíticos y lógicos de pensamiento y se caracteriza por:

- Ser medio para investigar, entender y construir el conocimiento. En el proceso de investigación se pueden plantear nuevos problemas en cuya resolución se aplicará la información recogida.
- Formular e identificar problemas a partir de los acontecimientos cotidianos, enmarcados en los contextos, núcleos generales y específicos.

- Resolver problemas, mediante la comprensión de los procedimientos y conceptos básicos, que garantizan la construcción del conocimiento.
- Trabajar ordenada y sistemáticamente mediante un método, en la realización de proyecto para la solución de un problema.

La resolución de problemas se constituye en eje didáctico. El proceso se enfoca al aprendizaje de conceptos y desarrollo de destrezas tanto de pensamiento, innovación y creatividad. La resolución de problemas, es una estrategia que permite a los estudiantes ganar confianza y la capacidad de comunicarse mediante este lenguaje.

El estudio de las áreas obligatorias que se orienta hacia la solución de problemas, en los ambientes de aprendizaje, queda impregnado de preguntas, especulaciones, investigaciones y exploraciones que estimulan la reflexión sobre otros acontecimientos sociales, económicos, científicos y tecnológicos.

Para la elaboración del plan de estudios, cuando se trabaja la resolución de problemas, se tiene que tener presente que las situaciones problémicas, habrán de surgirse a partir de los contextos del entorno social y cultural, de tal forma que el estudio de problemas tenga sentido para el estudiante y le ayuden a ligar su conocimiento con distintos tipos de situaciones. A medida que el estudiante avanza debe formularse problemas con diversas y complejas situaciones que surjan del mundo real.

A partir de dichos campos se presentan a continuación los aspectos contextuales que se toman como referentes del modelo pedagógico institucional; posteriormente se ilustra su estructura general, y se desarrollan teórica y metodológicamente cada uno de los componentes del mismo; culminando con la explicitación de la gestión, operacionalización, seguimiento y evaluación del modelo pedagógico.

2. REFERENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UGC

2.1. REFERENTES CONTEXTUALES

Son todos aquellos aspectos relacionados con políticas, lineamientos y normativas generadas desde el Sistema Educativo, por entes gubernamentales, para orientar y direccionar los procesos de formación superior en el marco de la calidad, los cuales determinan criterios que evidencian y legitiman las acciones educativas en el contexto nacional en particular e internacional en general; constituyéndose en el referente obligado para los procesos educativos.

De otra parte, se encuentran los referentes contextuales que aluden a características socio-culturales, económicas y políticas; reportes de diagnósticos sobre demandas laborales y empresariales; todas ellas como determinantes fundamentales de la pertinencia de los procesos formativos.

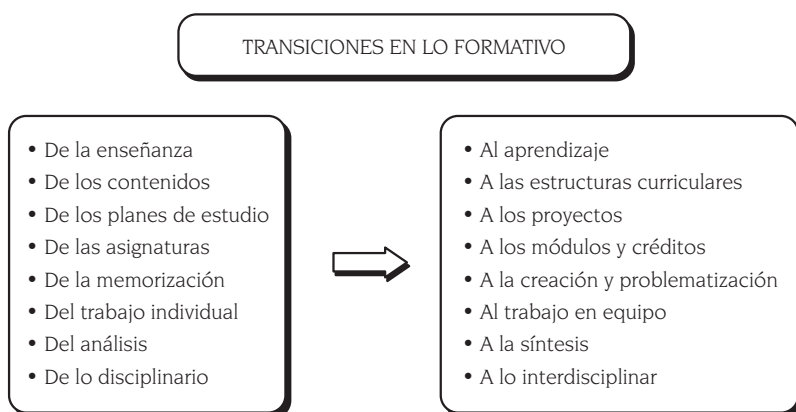
De acuerdo con lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional, se toman como aspectos constituyentes del macro y meso contexto los relacionados con: los desafíos, cambios y tendencias que la educación superior enfrenta (globalización, internacionalización, competitividad), aspectos relacionados con la existencia de un nuevo contexto, que se plantea para este momento histórico (tercer milenio), la sociedad del conocimiento,

ciencia y tecnología; transiciones y cambios culturales rápidos, que obligan a los seres humanos a presentar soluciones y aplicaciones de manera rápida; los múltiples problemas, transversales, transculturales, transnacionales (pobreza, crisis ambiental, crisis en salud, desempleo, crisis de gobernabilidad, entre otros); y el desarrollo tecnológico acelerado, entre otros. (Rodríguez, 2002)

Son situaciones que demandan en la sociedad del conocimiento, nuevas formas de organización y nuevos vínculos humanos de solidaridad, respeto, justicia, y afecto.

Esta sociedad del conocimiento, al decir de Rafael Rodríguez (2002) plantea un recorrido entre dos culturas y un tránsito entre: el protagonismo individual a la socialización, de la desconfianza a la confianza, de los deberes a los derechos, del paternalismo a la autonomía, de la verticalidad a la horizontalidad, del monólogo al diálogo; y de ser espectadores a ser actores.

Situación que se refleja en lo formativo, demandando un replanteamiento del modelo universitario, caracterizado a su vez por el tránsito entre los aspectos que se mencionan a continuación:



Por tanto, se plantea un modelo universitario, que se adapte a las nuevas necesidades sociales, y que se convierta en un ámbito de formación flexible y de aprendizaje permanente. Intención que expresa el PEI, en correspondencia con la nueva prospectiva en la Educación Superior⁴, que explicita en las prácticas para la formación integral, coherentes con los principios de flexibilidad, integración e integralidad (Díaz, V. Mario (2002), entre otros, que se concretan en apuntar a la formación como persona, como ciudadano y como profesional.

Este proceso formativo, se asume y direcciona en correspondencia con unos referentes teóricos y metodológicos coherentes con los lineamientos institucionales que orientan el proceso formativo y que se constituyen en los paradigmas para el contexto educacional de la universidad.

2.1.1. REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Son los elementos de orden epistemológico, sociológico, antropológico, filosófico y pedagógico que la comunidad académica asume para comprender y abordar cada uno de los componentes que constituyen el proceso formativo.

El modelo, asume enfoques pedagógicos interestructurantes que responden a los desafíos y demandas que la sociedad realiza a la educación, que permiten plantear propuestas educativas innovadoras en coherencia con los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional. De esta manera se orienta por la pedagogía socio-crítica, que aparece en el contexto Latinoamericano en el escenario tercermundista, caracterizado por la globalización neoliberal (Castells, 1999), la figura del estado benefactor, el influjo del individualismo (Giddens, 1999: 63), la educación popular, y la didáctica compensatoria.

La Universidad La Gran Colombia es la primera universidad de carácter nocturno en Colombia, privilegia el desarrollo integral, sin la desvinculación de los procesos productivos, como se contempla en el PEI. Se vislumbra la necesidad de instalar modelos pedagógicos orientados al desarrollo del pensamiento crítico de los participantes, se orienta a la prestación de servicios a las clases populares.

En esa línea, Sigfredo Chiroque C. (2004), plantea la necesidad de construir una pedagogía histórico – crítica, rescatando los aportes de Paulo Freire y la Educación Popular.

En el contexto colombiano y en el marco de la desigualdad, han surgido movimientos alternativos y de pedagogía crítica como acontecimientos de cambio y transformación del hecho educativo, ampliando su dimensión escolar a lo social, una nueva Pedagogía en Colombia, que trasciende las tareas de la enseñanza de las ciencias hacia la configuración de una comunidad pedagógica contextualizada y reflexiva, sobre la necesidad de intervenir el entorno problemático de la actualidad nacional. En este sentido, la Universidad busca construir una Colombia dentro de un marco democrático, con justicia social, orientada al bien común y a legitimar lo público desde una concepción comprensiva que busca la individualidad incluyente y solidaria (Ver PEI).

El campo conceptual y práctico de la pedagogía, reconoce el vínculo con lo social, atravesado por interacciones que asume como funciones de formación reflexiva de ciudadanos participativos, con potencial desarrollado en la capacidad de aprender y adquirir una ética que les permita convivir en situaciones de dificultad y carencia, sin autodestruirse ni destruir, como hasta ahora lo ha hecho, a los demás seres vivos del planeta. Para ello es necesario reinventar la pedagogía social y sus prácticas en un discurso que dé lugar a la construcción de

nuevas realidades pedagógicas a través de la comunicación, el entendimiento y el trabajo colaborativo, facilitando la consolidación de contextos de confianza, el afecto, la responsabilidad, la preservación de la identidad local posicionada fuertemente ante las demandas compulsivas del mercado, entre otras.

Las características más pertinentes al concepto de pedagogía socio-crítica, descrito por diversos autores (Natorp, 1898; Luzuriaga, 1960; Nohl, 1949; Feroso, 1994) son las siguientes:

- Es la ciencia de las repercusiones que la educación tiene en la sociedad.
- Es la ciencia de la acción educativa fuera de la familia y de la escuela.
- Es la ciencia pedagógica que pretende satisfacer necesidades individuales y comunitarias muy frecuentes en las sociedades industrializadas.
- Es la ciencia pedagógica del trabajo social.
- Es la ciencia que se propone prevenir, ayudar y curar las desviaciones conductuales de la infancia y juventud.
- Es la ciencia que fundamenta la acción compensatoria dirigida a quienes no pudieron, por cauces normales, desarrollarse satisfactoriamente.
- Es la ciencia pedagógica sobre la socialización.

En síntesis, la pedagogía se concibe como una disciplina educativa desde la cual se elaboran las vías culturales y axiológicas que dan sustento al perfeccionamiento de la sociedad desde sus propias demandas e inquietudes.

En tiempos en los que preocupa más la trayectoria emocional del sujeto que la educativa, la pedagogía ha de proponer modelos de educación que instauren prácticas verdaderamente articuladoras entre los sujetos y los retos de este momento histórico. Así pues, es

este propósito el que se añade al incorporar lo Social a la Pedagogía.

La Pedagogía es la disciplina que toma como objeto de estudio la Educación y le proporciona modelos de conocimiento, técnicas y metodologías para el trabajo educativo.

Petrus (2000), plantea para el siglo XXI, algunas características para la educación relacionadas con la notable expansión y tendencia a diferenciarse en función de las necesidades o problemas de cada uno de los sectores de población; con la descentralización de los servicios sociales, aproximándose a las necesidades de los ciudadanos; el aumento de la responsabilidad y financiación pública dedicada a la educación social; la extensión de la política de globalidad y polivalencia europea, fomentando la educación social no solamente vinculada con las carencias sociales; la tendencia a revisar y criticar las políticas sociales que no respondan a la inclusión social, el conflicto con algunos planteamientos de la educación social cuando se priorice la economía por encima de los derechos a la diferencia; el favorecimiento de la igualdad y el derecho a la diferencia sin justificar las desigualdades sociales dentro de una misma colectividad; la normalización de su acción socializadora accediendo a todos los sectores de la población, sin renunciar a satisfacer las necesidades de la población más necesitada.

En los países latinoamericanos, se identifican las siguientes características:

1. Un acento importante en las carencias sociales dadas las enormes brechas que caracterizan las sociedades de esta parte del mundo y que prevalecerán por varias décadas.
2. Un acento importante en el rescate de valores, cosmovisiones y reivindicaciones de los grupos originarios del continente y de los distintos grupos afro americanos que resultaron como producto de la colonización.

3. Un desarrollo teórico conceptual propio a partir del rescate de los aportes de Freire, la educación popular, la historia y algunas corrientes actuales vinculadas al pensamiento complejo.

La Pedagogía viene dada no solo por la necesidad de invertir en educación social como requisito para facilitar la auténtica aplicación del principio de igualdad de oportunidades sino también para fundamentar las bases de una sociedad más justa y solidaria, de profundizar en los principios de una convivencia democrática.

En este sentido, la universidad nace con una clara vocación popular, donde podían inscribirse personas de todas las condiciones sociales; con dimensión comunitaria y participativa. (PEI).

También es verdad, que existe otro lado, digamos, más positivo de la Educación/Pedagogía en el que la educación muestra sus potencialidades a la hora de la dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, de la sociedad y de sus individuos, promoviendo una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre.

Los referentes que son comunes a los temas propios de la Pedagogía son: coexistencia, ámbito, solidaridad, sociabilidad y socialización, cohesión y diversidad; dichos referentes están en correspondencia con los principios y fundamentos teóricos y metodológicos que orientan el proceso formativo en la Universidad La Gran Colombia, y dan sentido y significado al Proyecto Educativo Institucional.

Refuerza esta idea las recomendaciones que se hacen en el Informe del proyecto Delors (2005). La coincidencia entre esas recomendaciones y los referentes sociológicos propuestos guarda una coherencia interna que se desarrolla, explícita o

implícitamente, en cada uno de los temas que son propios de la Pedagogía Social. Así podemos establecer la siguiente conexión:

- aprender a ser (solidaridad, sociabilidad y socialización)
- aprender a convivir (coexistencia)
- aprender a hacer (cohesión y diversidad)
- aprender a conocer (ámbito)

La universidad plantea un componente comunitario, orientado al proceso de socialización, en donde los seres humanos se reconocen como iguales, rescatan su dignidad y dan testimonio de fraternidad, amistad, justicia, equidad, cooperación y solidaridad; es decir, se reconoce como auténtica comunidad de personas, con proyectos comunes y un sentido de la vida para cada uno (PEI).

El humanismo solidario que practica la Universidad, promueve y facilita la participación activa de los sectores marginales de la sociedad en procesos económicos en la reestructuración social y cultural y en la apropiación del conocimiento.

En este enfoque pedagógico los sujetos del proceso educativo son actantes a partir de la relación dialéctica que se establecen entre el pensamiento y la acción, son responsables de sus propias voces. La educación como tal es un proyecto político encaminado a profundizar los valores y procesos democráticos. Este enfoque se fundamenta en el valor del reconocimiento de la diferencia.

La pedagogía plantea la educación en función de la sociedad, como transmisora de valores educativos propios de una sociedad determinada, que influye sobre el ciudadano, con fines políticos o para la vida social. En correspondencia, la pedagogía, puede ser asumida desde diversos modos; al respecto Petrus, A. (1997), plantea los siguientes:

- Como adaptación al medio: la educación se orientaría a adquirir la formación intelectual, social y cultural necesaria para adaptarse al medio social concreto, a lo largo de toda la vida. En este sentido, se refiere al desarrollo adaptativo del educando, como ser vivo, a las cambiantes necesidades sociales.
- Como socialización: la educación como una adaptación al medio, proceso que permite a los individuos integrarse a la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir en su grupo social. La socialización según A.Sanvisens (1985, p12)⁸ es un dinámico proceso en el que el hombre y la sociedad interactúan y se determinan mutuamente.
- Como acción profesional cualificada; como intervención social cualificada de unos profesionales, dirigida a remediar problemas y necesidades de la población alejada de los beneficios sociales. En este sentido, es una acción a través de medios adecuados y destinados al cambio social.
- Como acción acerca de la inadaptación social: además de solucionar determinados problemas de inadaptación, desarrolla y promueve la calidad de vida de todos los ciudadanos, adopta y aplica estrategias de prevención de las causas de los desequilibrios sociales.
- Como formación política del ciudadano: formación de las capacidades sociales de los ciudadanos para una concreta convivencia social, actuaciones escolares y extraescolares, y sistema de ayudas sociales y culturales.
- Como prevención y control social: supone un conjunto de procedimientos utilizados por las sociedades más avanzadas a fin de que todos sus miembros observen aquellas normas de conducta consensuadas y catalogadas como necesarias para conseguir el orden social. Entonces, la educación ejercitaría la función de prevenir la desviación social. De esta manera se hace evidente la relación educación, prevención y control social.

- Como trabajo social educativo: como actividad pedagógica inmersa en el ámbito interdisciplinar del trabajo social, caracterizado por el compromiso con el cambio social.
- Como educación extra-escolar, ha de ser capaz de crear un ambiente de libertad e independencia; por lo tanto deberá ser una acción pedagógica intencional y reglada, pero no forzosamente escolarizada.

Como didáctica de lo social: conjunto de estrategias e intervenciones socio-comunitarias en el medio social, marginal o no. Es una intervención en función de unos problemas y unos determinados mandatos institucionales.

Como adquisición de formación social: acción educativa cuyo objetivo es el aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas y necesarias para alcanzar su integración.

La acción social supone pertenecer a un grupo, y formar parte del mismo implica tener la oportunidad de contribuir a su desarrollo y mejora.

La educación, en la universidad está íntimamente ligada a los aspectos mencionados, los cuales explicita en los propósitos formativos de las diferentes Facultades y Programas académicos en correspondencia con sus objetos de formación-transformación.

2.1.1.1. EL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL INSPIRADOR DEL CURRÍCULO

Este modelo se centra en proporcionar temáticas y valores con el fin de que los estudiantes se replanteen en su contexto social y promuevan nuevos procesos de liberación mediante la resolución y alternativa de mejoramiento de la vida colectiva en la Universidad y en la Nación. Una concepción curricular, materializada en el aprender a pensar y el centrarse en los

procesos de aprendizaje convergen en la transformación del mundo de la vida, y solución de problemas en bien de la comunidad.

En este orden de ideas, se asumen los llamados “currículo crítico”, “currículo de reconstrucción social”, “currículo por investigación en el aula” y “currículo comprensivo”, en un modelo o enfoque pedagógico que subordina la enseñanza al progreso colectivo no sólo de los estudiantes sino del contexto sociocultural que rodea la escuela, mediante la reflexión y la acción de profesores y estudiantes sobre situaciones problemáticas que emergen de la misma realidad natural y social. Las experiencias educativas son estimuladas por el diálogo, la crítica, la confrontación y la acción compartida en la práctica social (Posner, 2005).

El currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores y las posiciones políticas; orientadas hacia el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio, para transformarla. Refleja problemas y situaciones reales desde un interés y una perspectiva política emancipadora.

En correspondencia, la propuesta de Kemmis (1986) de un currículo crítico basado en las teorías de Habermas, pretende formar un hombre que comprenda y aplique la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación, de la coerción social y actúe a través del trabajo cooperativo, autoreflexivo y dinámico para asumirse políticamente en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad.

El currículo se configura, entonces, desde el exterior hacia el interior de la persona, en el análisis de la sociedad y la cultura,

detectando símbolos, mitos, lenguaje, valores, formas de producción y relación social para transformar la educación.

Según Tejada (1999), quien cita a los autores Kemmis y McTaggart (1992), plantea un modelo centrado en el desarrollo curricular a través de la investigación-acción. Por consiguiente, se parte de algunas cuestiones claves como son ¿qué está sucediendo?, ¿en qué sentido esto es problemático? ¿qué puedo hacer en relación a esto? A partir de este momento se genera el ciclo de planificación-acción-evaluación.

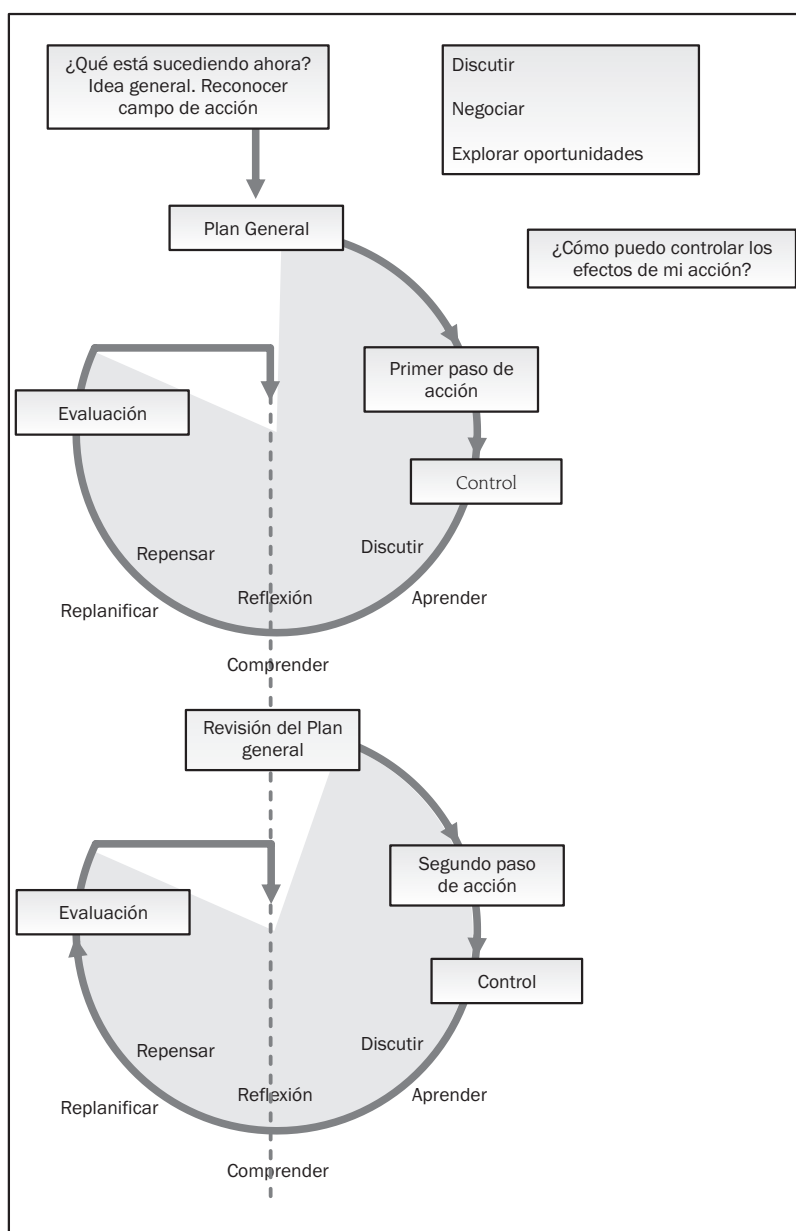


Figura: Modelo de planificación de la investigación-acción crítica de Kemmis y McTaggart.

Se asumen los planteamientos de la propuesta de Stenhouse (1984) de su currículo por investigación en el aula.

El currículo como investigación, para encontrar solución a los problemas educativos plantea que “la investigación y el desarrollo del curriculum deben corresponder al profesor y que existen perspectivas para llevar esto a la práctica....el curriculum es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de actuación Stenhouse” (1984:194-195)

Un currículo por investigación en el aula se construye bajo la premisa de que la investigación mejora el aprendizaje al relacionar el mundo de la escuela con el mundo de la vida, al construir proyectos donde interactúan estudiantes, comunidades, profesores, proyectos que se edifican sobre problemas específicos, problemas sociales que se experimentan en el aula de clase, que se sistematizan, se comprueban y se discuten con sentido crítico.

El profesor se concibe como un cuestionador de su práctica, la confronta y la modifica. Comprende, interpreta los procesos de aprendizaje en el aula para modificarlos. El currículo en sí mismo se asume como una hipótesis susceptible de ser comprobada, ajustada o transformada, en el ejercicio práctico del aula.

El currículo de reconstrucción, la teoría crítica del currículo, el currículo por investigación en el aula, y el currículo comprensivo se inscriben en el modelo pedagógico interestructurante donde el mundo de la escuela está imbricado en el mundo de la vida. Los estudiantes desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades bajo los postulados del quehacer científico.

El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller donde se diseñan proyectos para el mejoramiento social comunitario (Stenhouse, 1985).

2.1.1.2. LA FORMACIÓN

Desde este abordaje se plantea un modelo universitario basado en el desarrollo de la formación como respuesta a: retos económicos y sociales, nuevas necesidades formativas, nuevo papel social de las universidades, convergencia del sistema formativo y el mundo económico, aprendizaje significativo, diseño curricular basado en formación (articular el mundo educativo y el mundo de la vida; el mundo académico y el mundo de la producción).

Desde una perspectiva compleja, la formación está ubicada en la categoría general del desarrollo humano, referido a todas y cada una de las dimensiones y aspectos que constituyen a las personas y que se ponen en acción en la búsqueda del bienestar y la autorrealización, de acuerdo con las posibilidades y limitaciones personales, y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se sirve (Tobón, 2007).

Así, la formación debe ser abordada desde tres ejes centrales: las demandas del mercado laboral- empresarial-profesional; los requerimientos de la sociedad; la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del Proyecto ético de vida.

El proceso formativo en el marco de un modelo basado en formación, se caracteriza por:

- Educación centrada en el aprendizaje
- Mayor compromiso, implicación y responsabilidad del estudiante
- Rol del profesorado más participativo: elaboración de programas, redefinición y planificación de actividades, configurar nuevos sistemas didácticos, orientación de procesos formativos, estímulo y apoyo al logro de metas, desde los intereses.
- Sistema de créditos.

De igual manera, se consideran referentes internacionales que aportan elementos importantes a considerar para la determinación de la formación relevante y pertinente que el proceso formativo debe facilitar.

2.2. REFERENTES MACROCONTEXTUALES

Como referentes internacionales se encuentran:

- PROYECTO DeSeCo (OCDE, 1997) (Definición y Selección de Competencia Clave, 1997) Suiza, donde se planteó los ámbitos de acción y formación genérica que se deben fomentar en la educación superior.
- Proyecto Tunning (2001), que propone la formación genérica a desarrollarse. La preocupación de este proyecto incluye determinar puntos de referencia para abordar y formular formación en diferentes disciplinas que permitan la integración a su vez entre instituciones. En este sentido, la propuesta es una manifestación clara de la necesidad de repensar los programas a través del currículo.

En Iberoamérica a través del espacio iberoamericano de educación superior, se pretende “impulsar la cooperación entre las universidades iberoamericanas”. Los problemas que enfrenta se asocian con la calidad, pertinencia, movilidad, y financiación e información; propende por un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y de los programas de profesores y una estructura mínimamente homogénea de las titulaciones académicas.

De igual manera, se consideran políticas y aspectos normativos materializados en acuerdos, decretos y resoluciones que explicitan la normatividad en la educación superior en los contextos nacional e internacional.

2.3. REFERENTES MESOCONTEXTUALES

En el contexto nacional, se cuenta con La Constitución Política de 1991; la Ley 30 de 1992; el Sistema Nacional de Acreditación, implementado a partir de 1995; el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, con la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- CONACES- con funciones de coordinar y orientar la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, y sus programas académicos, con el Decreto 2566 de 2003, reformado por la Ley 1188 de 2008 que determina las condiciones de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y reglamentada con el Decreto 1295 de 2010.

Incluso, se cuenta con documentos producidos por comunidades académicas e investigadores profesionales sobre el estado actual y las tendencias tanto de las disciplinas que sustentan las profesiones como del ejercicio profesional y su impacto social.

2.4. REFERENTES MICROCONTEXTUALES

Están constituidos por variables que se circunscriben al contexto de la institución en particular y que determinan y orientan las características específicas de los procesos de formación; en su planeación, gestión, desarrollo, seguimiento y evaluación; y su relación con la investigación y la extensión social, plasmados en políticas, lineamientos y referentes conceptuales y metodológicos institucionales como lo son: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Desarrollo Institucional y el marco normativo de la misma.

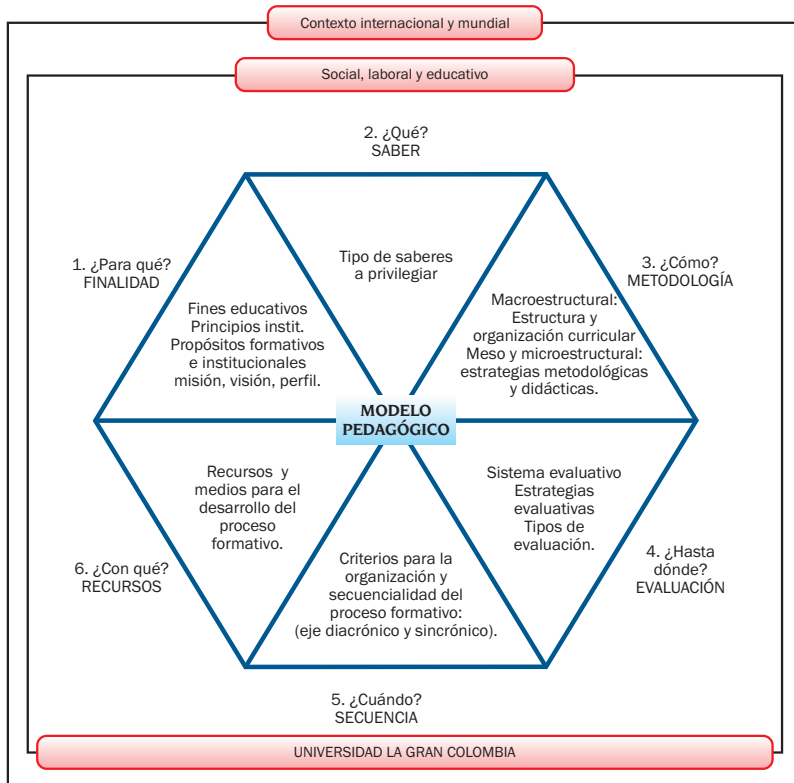
Estas variables reflejan tanto la dinámica Institucional como las características de su desarrollo, proyección y el rol de un programa académico en particular para el cumplimiento misional y el impacto social institucional.

Entre los referentes microcontextuales que la universidad a nivel pedagógico y curricular ha definido se encuentran:

- El desarrollo de la capacidad de someter a juicio los argumentos racionales y las posturas personales que permitan el ejercicio de la crítica.
- La capacidad de apertura a diferentes formas de análisis, conocimiento, argumentación e investigación y al diálogo permanente.
- La capacidad de aprender por sí mismo como medio para favorecer la autonomía intelectual y el crecimiento personal.
- La capacidad de analizar las implicaciones sociales, políticas, económicas, de su propia profesión y asumir críticamente posturas alternativas que favorezcan tanto a la persona como a la colectividad.

En consecuencia, las formas de interacción que se activan en los distintos contextos de aprendizaje afectan la organización del conocimiento y las relaciones sociales o prácticas pedagógicas involucradas en dichos procesos, lo que conlleva a la modificación y revisión continua tanto de las estructuras curriculares como de la estructura académica y administrativa que dan soporte a la formación profesional.

3. ESTRUCTURA DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL



Para el desarrollo teórico y metodológico de los componentes del modelo pedagógico institucional, a continuación se describen y se analizan cada uno de los seis componentes que conforman el modelo pedagógico, referidos a las preguntas que se han hecho en la educación, la pedagogía y el currículo a través del tiempo. (Para qué se forma, qué saber, cómo se forma, cuándo, con qué, y hasta dónde), de acuerdo con lo planteado al inicio del documento.

3.1. FINALIDAD Y PROPÓSITOS FORMATIVOS (¿PARA QUÉ SE FORMA?)

La pregunta inicial de todo proceso educativo es la relacionada con la interrogación ¿para qué se forma tal o cual persona y profesional?; ¿cuál es el perfil que lo caracteriza?; en correspondencia con el contexto en el cual se enmarca el proceso formativo. Todo ello nos remite a determinar las finalidades de la educación, los propósitos formativos, la formación, las metas y logros que se esperan alcanzar. Tales propósitos formativos se plantean en congruencia con la perspectiva paradigmática asumida por la institución respecto a las dimensiones fundamentales a considerar en la formación del ser humano, referidas a: la dimensión socio-antropológica, dimensión educativa, dimensión epistemológica y dimensión pedagógica; las cuales se concretan en los lineamientos misionales, a través de la explicitación de la misión, visión, propósitos formativos institucionales y perfil de formación del profesional de la Universidad.

3.1.1. DIMENSIÓN SOCIO-ANTROPOLÓGICA

Concepto de hombre, asumido por la universidad, desde una visión humanista, cristiana e integral en relación con el medio ambiente, consigo mismo y con los otros. En este sentido, el

hombre es asumido en construcción y comprometido con sus semejantes.

Se trata de formar personas, ciudadanos y profesionales integrales a partir de los propósitos formativos y los perfiles de formación del profesional grancolombiano.

El concepto de cultura, por su parte, abarca en este caso, una doble dimensión: la humanística y la socio-histórica. Es también la búsqueda del sentido y de la razón de ser de la formación integral del profesional y del nuevo ciudadano, que en congruencia con las problemáticas, y las tendencias en los ámbitos nacional e internacional, determina las experiencias formativas, para el desarrollo de formación orientadas a responder a los diversos cambios y realidades en las que se encuentra inmerso, y a la transformación de las mismas.

En este sentido, se hablaría de la integralidad de la formación, que implica: una formación de manera global y total de la persona, no atomizada, no parcializada; una formación en términos del contexto en el cual está la persona orientada a la resolución de problemas, a responder a las necesidades de las comunidades; una formación que establezca una relación permanente entre el individuo y su contexto (asumir responsabilidades en la interacción con diferentes actores de su comunidad).

3.1.2. DIMENSIÓN EDUCATIVA

Es una práctica cultural que lleva implícita una concepción del hombre, de la sociedad y de la ciencia. Es un proceso social, cultural, global e integral que abarca toda la vida y todas las potencialidades del ser humano en sus aspectos físicos, racionales, artísticos, éticos y espirituales y cuyo propósito es lograr a través de acciones intencionadas que los individuos aprendan a ser, aprendan a aprender, aprendan a evaluarse y

aprendan a convivir y comunicarse. En este sentido, es concebida como un proceso de acción comunicativa en el cual se conjugan varias formas de interacción consensual o discursiva. La universidad asume una perspectiva socio-crítica de la educación; concepto que se refleja tanto en el perfil del profesional grancolombiano, como en las formas de organización, gestión, seguimiento y evaluación del proceso formativo.

De esta manera, se plantean como fines de la educación:

- Propiciar el desarrollo armónico y equilibrado de todas dimensiones del individuo.
- Es la búsqueda de la unidad en la diversidad, en la diferencia y en el reconocimiento de sus semejantes, la naturaleza y el universo.

3.1.3. Dimensión epistemológica

Se concibe el conocimiento como una construcción social y el aprendizaje como un proceso de apropiación crítica de la realidad y de producción de significados y sentidos que puedan entenderse, bien sea, como cambios conceptuales o en general, como cambios actitudinales y comportamentales.

En este sentido, los individuos, grupos y comunidades son partícipes en la construcción y extensión del conocimiento, esto va ligado al cambio de las personas y a la transformación de las instituciones sociales en organizaciones inteligentes y con capacidad de aprendizaje; de esta manera el conocimiento se constituye en un entramado de significados culturales que permiten nuevas interpretaciones en todos los órdenes de la realidad como la ciencia, la técnica, la ética, la estética y la política.

El conocimiento desde la perspectiva de la teoría crítica, nunca se agota de forma definitiva, ni se adapta (o mejor, no sabemos si se adapta) de forma exacta a esa realidad previamente dada.

Así, la dimensión epistemológica determina las formas de organizar y gestionar la investigación, el conocimiento y las estrategias metodológicas en el proceso formativo.

3.1.4. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Concebida como disciplina teórica y práctica, que integra el saber y el hacer, cuyo propósito se orienta no solo a la adquisición y producción del conocimiento, sino fundamentalmente a la construcción de nuevos sujetos sociales, en el desarrollo de la formación. En este sentido, orienta el proceso formativo desde una postura crítica, comprometida, participativa y transformadora.

Plantea una práctica pedagógica mediante acuerdos compartidos, un diálogo que permita al estudiante descubrir la experiencia y el conocimiento. Una estrategia pedagógica que avance en ciencia y tecnología, unos métodos fundados en la solución de problemas y la generación de propuestas innovadoras y creativas (PEI, 2005).

La propuesta pedagógica de la Universidad se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria, centrada en proyectos, articulada a la cultura y a la vida universitaria, desde donde se promueve el debate y la postura crítica; es decir, se ubica en una perspectiva problemática comprometida con los procesos de cambio y construcción de nuevos sujetos sociales(PEI, 2005).

3.1.5. LINEAMIENTOS Y PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

El proceso formativo se determina y orienta a su vez por: principios institucionales fundacionales, principios filosóficos, lineamientos misionales y visionales y propósitos institucionales.

Principios fundacionales institucionales: plantean una universidad cristiana, Bolivariana, Hispánica y Solidaria, los cuales se reflejan tanto en los principios filosóficos, como en los propósitos formativos de la Universidad.

Principios filosóficos Institucionales: la construcción, que se centra y concreta en los procesos investigativos, vinculados a la realidad de la región y del país; la comunidad, evidenciada en las formas de organización, gestión y trabajo en equipo de sus miembros que conforma la universidad; la organicidad, creada a partir del trabajo interdisciplinario, los procesos investigativos y las estrategias metodológicas, que permiten el cambio y las transformaciones del conocimiento y la sociedad; la participación de todos los estamentos, evidenciada en su rol dinámico, diferenciado y orientado hacia un fin común, que impacta en el crecimiento institucional y social; la autenticidad, en tanto se reconocen y asumen las características propias de la identidad institucional, la conciencia crítica, desarrollada a través de procesos de reflexión, análisis y crítica, formación integral permanente, de la comunidad universitaria, a través de procesos de comunicación, actualización y profundización continuos, en correspondencia con el reconocimiento de la diversidad y la multidimensionalidad de ser humano y del conocimiento.

Lineamientos misionales: La Universidad La Gran Colombia, está dedicada a la formación integral y al perfeccionamiento de profesionales en diferentes áreas del conocimiento para contribuir a la construcción de una civilización más humana y más cristiana.

Su quehacer está comprometido con la solución de los problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación y la controversia ideológica y política a través del desarrollo de sus funciones misionales: la docencia, la investigación y la extensión.

Lineamientos visionales: la educación superior, se constituirá en la respuesta a los grandes desafíos de formación y perfeccionamiento profesional del presente y del futuro, sin perder de vista los nuevos escenarios de la globalización e internacionalización del conocimiento, de los fenómenos socioculturales, éticos y cristianos. Tales hechos, la comprometen con la sociedad en la construcción del saber, la igualdad, equidad

y respeto por las personas y las clases sociales desprotegidas, así como en la construcción y ofrecimiento de alternativas de servicio y de desarrollo del país.

3.1.6. PROPÓSITOS FORMATIVOS

En correspondencia con las variables macro, meso y micro contextuales que orientan la formación en la Universidad, se concretan los propósitos institucionales fundamentales en general y los propósitos formativos en particular:

- La formación integral de los futuros profesionales grancolombianos, es decir que se trata de realizar una formación que va más allá del discernimiento disciplinar, a través de un proceso formativo de alta calidad.
- Ser agente en la construcción de una nueva civilización, basada en el principio de humanidad propia de la doctrina cristiana propugnada por la iglesia católica.
- Trabajar para la creación y el desarrollo del conocimiento y su utilización para solucionar las necesidades del país.
- Propiciar el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel regional, nacional, continental y mundial.
- Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.
- Promover la conservación de un ambiente sano y fomentar en la educación la formación de una cultura ecológica sólida.
- Fomentar la cultura profesional de los pueblos grancolombianos y el afianzamiento de los vínculos históricos entre los mismos.
- Profundizar en el conocimiento, la conservación, el enriquecimiento y la divulgación del patrimonio cultural colombiano e hispanoamericano.
- Fomentar el espíritu cristiano de la educación y, en armonía con los principios de la técnica moderna, dedicarse a la formación integral y al perfeccionamiento de los profesionales para el logro de una civilización más humana y más cristiana.

- Promover la realización libre y responsable de la búsqueda de la verdad, de la crítica, de la cátedra, del aprendizaje, de la investigación y de la controversia ideológica y política, con el fin de fomentar el reconocimiento y el respeto por el otro, el pluralismo ideológico y democrático y la convivencia pacífica.
- Pretende formar un hombre que vivencie o respete la orientación cristiana, con inspiración católica; la vivencia de la solidaridad en el sentido de estar comprometido en dar apoyo y servicio a los sectores menos favorecidos y que su comportamiento evidencie y de testimonio de equidad, igualdad y respeto por la dignidad de las personas, el derecho a la vida y al reconocimiento en la diferencia y la diversidad.

3.1.7. PERFIL DEL PROFESIONAL GRANCOLOMBIANO

En coherencia con los propósitos formativos institucionales, el paradigma de la pedagogía socio-crítica, que fundamenta el proceso educativo, y los criterios aplicados para la organización e integración de los saberes, prácticas, experiencias y problemas que estructuran la formación en la universidad, se plantea la formación que caracteriza al profesional grancolombiano.

- Formación básica: orientada a la estructuración del pensamiento para comprender e interpretar la realidad; el desarrollo en la comunicación, la ubicación espacio-temporal, con una aplicación lógica de las ciencias; relación e integración teoría-práctica; comprensión y aplicación del método científico; análisis conceptual; capacidad de reflexión y crítica; capacidad de interpretación, argumentación; capacidad de comunicación; comprensión y contextualización del quehacer profesional, ubicación espacio-temporal.
- Formación específica: relacionada con la profundización y énfasis en los campos propios de la disciplina o profesión, saberes, destrezas y manejo de tecnologías para el ejercicio profesional; formación científica e investigativa: planteamiento y solución de problemas detectados; comprensión interdisci-

plinaria; formulación de preguntas, interpretación de resultados, y construcción de modelos argumentativos. Articulación de la investigación con la proyección social mediante propuestas que involucran estas dimensiones.

- Formación integradora: relacionada con la articulación de los saberes, aptitudes y actitudes humanas y sociales; con la comprensión del hombre como ser situado y comprometido social, nacional, mundial y ecológico. Se constituyen en el eje transversal de la formación, y permiten la construcción de la personalidad, la moral, la capacidad de comprender, participar e influir en el entorno.
- Formación Complementaria: orientada al desarrollo humano integral, en las dimensiones del hombre como ser estético, artístico, espiritual y lúdico.

Los saberes que integran el perfil del profesional grancolombiano están relacionados con el contexto social, de acuerdo con los siguientes valores, actitudes y aptitudes:

- La comprensión y análisis del contexto: reconocimiento del contexto social, identificación de factores protectores y de riesgo, capacidad de gestionar conflictos y resolverlos; elaboración de propuestas de investigación orientadas a la solución de problemas sociales.
- La formación de saberes sociales: capacidad para relacionarse: Comportamientos evidenciados en un contexto interpersonal e intrapersonal, en el que se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando la dignidad de las personas y la diversidad.
- El desarrollo de los valores sociales: fundamentada en los valores morales aplicables a la sociedad, tales como la justicia social, la verdad, la libertad, la fidelidad, la solidaridad, la tolerancia, la cohesión, la actitud ética, social, espiritual y compromiso social.
- El fomento de los intereses sociales: comprensión e identificación de las aspiraciones y necesidades que la

- sociedad identifica para su desarrollo óptimo; conciencia crítica; capacidad de liderazgo, responsabilidad histórica.
- La participación social: responsabilidad como ciudadanos por la construcción y mejoramiento de la sociedad. Capacidad de cooperar y trabajar en equipo; capacidad de usar en forma interactiva conocimientos; comprensión, sensibilidad y conocimiento.

3.2. SABERES DEL PROCESO FORMATIVO: ¿QUÉ APRENDER?

La segunda pregunta del hexágono se plantea precisamente ¿qué aprender? para cumplir los propósitos formativos. Es decir, cuáles conocimientos y en qué nivel se desarrollan, su grado de complejidad y cómo debemos analizarlos para lograr una aproximación y dominio de parte del estudiante. De igual manera, como de hecho existirán contenidos de pensamiento – conocimiento como nociones – proposiciones – conceptos – categorías – teorías; otros saberes referirán a los dominios del sistema afectivo – expresivo como emociones – sentimientos – valores – actitudes – principios y éticas; otros referirán a los procedimientos operacionales como destrezas intelectuales – lingüísticas y motrices.

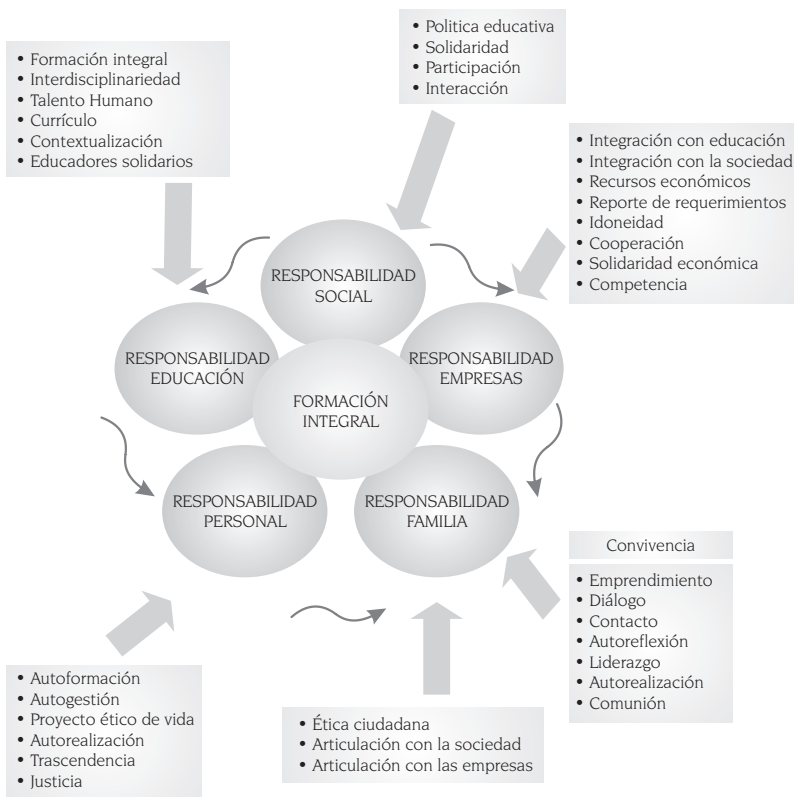
En toda acción integral de aprendizaje se funden y articulan en una estructura donde cada elemento de la actividad, la emoción, el pensamiento y la acción se constituyen de manera inseparable en una unidad vital en el sujeto de aprendizaje. (J. Bruner, 1987). Se señala que un modelo pedagógico por formación permite precisamente concebir los aprendizajes como acciones integrales del estudiante donde el querer – saber – hacer en Contexto es una estructura unitaria de la actuación.

La Universidad Gran Colombia, en correspondencia con los lineamientos y principios institucionales, propone como ejes responsables de la formación:

3.2.1. EJES DE LA FORMACIÓN

Los ejes de la formación en la Universidad se enuncian a partir del concepto de formación integral, que parte de la experiencia académica de las diferentes facultades que forman a los estudiantes como líderes para que se desenvuelvan en un mundo cambiante, en un contexto nacional e internacional. Estos ejes son el insumo de cada programa académico, y brindan a la comunidad grancolombiana los elementos necesarios para realizar el proyecto de vida profesional y personal.

A continuación observemos el cuadro que integra e interrelaciona cada uno de ellos:



3.2.2 CARACTERÍSTICAS Y PROCESOS COMUNICATIVOS DE FORMACIÓN

Se asumen para la organización y distribución de saberes las siguientes características y categorías determinadas en el perfil del profesional grancolombiano:

- La integridad, en tanto que el proceso curricular no se reduce a los saberes disciplinares sobre los referentes de la profesión, sino que integra a los saberes históricos, políticos, comunicativos y estéticos que le garantizan formarse éticamente como persona, como ciudadano y como profesional. Además no son solamente contenidos teóricos, sino que son prácticos e integrados a las condiciones del contexto.
- La contextualización entendida como pertinencia de los conocimientos y de los procesos pedagógicos, su ubicación espacio temporal y el sentido que se construye en función de la solución de los problemas del presente.
- La interdisciplinariedad, entendida como relacionalidad en la que se busca tener en cuenta que el conocimiento de los problemas, de las acciones y sus agentes implican otros saberes, tradicionalmente no considerados en las disciplinas.
- La criticidad entendida como la búsqueda de las mejores explicaciones y soluciones a los interrogantes que se plantean en la educación pero ubicándose con respecto a la sociedad y a su propio punto de vista.
- La investigación en tanto que todo tipo de saber y afirmaciones es susceptible de entendimientos y explicaciones más profundas y detenidas. La curiosidad por avanzar en el conocimiento debe ser un énfasis importante en los diferentes niveles de la educación. Esto debe comenzar por la capacidad para dudar, interrogar y proponer respuestas, lo cual es posible de realizar en cada una de las actividades de profesores y utilizando la argumentación para todos los casos.

Entre los procesos comunicativos de formativos que se espera que los estudiantes desarrollen están: los procesos interpretativos, argumentativos y propositivos.

Procesos interpretativos: que corresponderían a la formación comunicativa de aquellos procesos que implican un nivel de abstracción y de relación por parte de quien aprende. Estos incluyen conocimiento factual, comprensión de conceptos primarios de bajo nivel, aprendizaje de información y aplicaciones simples.

Procesos argumentativos: que corresponderían a la formación expresiva que presuponen el manejo de concepto, y la capacidad de hacer previsiones, de generar hipótesis, de reconocer contextos críticos, de descubrimiento y aplicación. Incluyen también la capacidad de aplicar conceptos a nuevas situaciones y, con respecto a la investigación por ejemplo, la capacidad de interpretar datos, así como formular y construir problemas e hipótesis.

Procesos propositivos: se refieren a un nivel más profundo, que requiere el diálogo entre los procesos cognitivos, su utilización en determinados contextos y el entendimiento acerca de por qué se utilizan. Este nivel permite formular juicios, conjeturar y generalizar. Implica un ejercicio que va más allá del conocimiento aprendido, hacia otras posibilidades de realización o explicación.

3.3. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR, METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA ¿CÓMO APRENDER?

La tercera pregunta es aquella que se refiere al ¿Cómo aprender? y en consecuencia remite a la estructura y organización curricular (macroestructura), a las estrategias metodológicas, las estrategias didácticas de enseñanza – aprendizaje y las actividades académicas (meso y microestructural). Por lo tanto,

las estrategias como las didácticas dan cuenta de aprendizajes integrales que permitan acceder a dominios cognitivos – conceptuales, junto con una formación de pensamiento crítico, de autonomía intelectual, espíritu científico y dominios de formación instrumental y valorativa.

En la propuesta pedagógica mediante el sistema integral de créditos se referencia tanto las principales estrategias metodológicas (taller, laboratorio, seminario, tutorías académicas, entre otras); como las didácticas básicas: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, exposición problémica, conversación heurística, mapas mentales, conceptuales, modelos categoriales, entre otras).

3.3.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR

3.3.1.1. CONCEPTO DE CURRÍCULO ASUMIDO

En el PEI se precisan, desde una perspectiva crítica y social, la concepción del currículo teniendo como base planteamientos como los de Bernstein, quien lo define como una mediación cultural a través del cual la sociedad, selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el aprendizaje y los valores propios de una cultura para que los estudiantes mejoren la sociedad en que viven en orden a su reconstrucción (1980)¹⁹. Pero también la universidad lo concibe como un proceso complejo de articulación y proyección que adquiere forma y significado en las actividades prácticas que realiza la institución. Así, el currículo es la mediación entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico cultural de la sociedad y las acciones concretas que realizan maestros y estudiantes a través de prácticas y relaciones pedagógicas (Bernstein, 2003).

El currículo es la mediación entre el proyecto educativo que responde a las realidades, intereses y motivaciones de los

estudiantes al proyecto histórico cultural de la sociedad, a las acciones concretas que realizan los profesores a través de prácticas y relaciones pedagógicas.

En coherencia con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional, la perspectiva paradigmática asumida de un modelo pedagógico socio-crítico y los lineamientos para un currículo de reconstrucción social, la teoría crítica del currículo, el currículo por investigación en el aula, y currículo comprehensivo; se explicitan los siguientes principios:

3.3.1.2. PRINCIPIOS CURRICULARES

Currículo actualizado: en este sentido, el Proyecto Educativo Institucional, plantea la necesidad de actualizar los currículos con vistas a mejorar la calidad desde la formación práctica, redefinir el proceso formativo en correspondencia con el desarrollo de formación profesionales a partir del nuevo concepto de profesional que se quiere, inspirado en fundamentos teóricos e investigativos que no se reduzcan a los problemas científico-teóricos de la profesión específica ni se agoten en aprendizajes técnicos y tecnológicos de una ocupación.

Esta transformación, supone asumir el nuevo modelo epistemológico de integración, en respuesta a la disgregación y fragmentación del conocimiento, que requiere la necesaria comprensión y abordaje del mundo como una totalidad contemporánea del saber y el hacer humano. En consecuencia, se plantean estructuras y formas de organización curricular que permiten el trabajo interdisciplinario, que integran el proceso formativo de acuerdo con los propósitos formativos.

Currículo flexible: este principio permite una dinámica de perfeccionamiento permanente; adecuando, transformando, cambiando y enriqueciendo los procesos curricular, pedagógico – didáctico y evaluativo en otros casos. Es esencial mantener una

flexibilidad abierta en las relaciones entre el programa y su entorno. (Lineamientos de contextualización curricular)

De igual manera, la flexibilidad toca diversos aspectos de política institucional, procesos académicos, concepciones de aprendizaje y evaluación, formación del profesorado y procesos administrativos y de gestión de los programas académicos.

En el primer aspecto se trata, por ejemplo, de abrir diversas opciones de ingreso a la universidad para estudiantes egresados de la educación media, así mismo abrir posibilidades efectivas de incorporación de estudiantes que por diversas razones han debido abandonar la formación profesional, así también abrir los espacios universitarios y sus tradiciones culturales a los adultos mayores que ya en su vida social y laboral han acumulado y desarrollado múltiples formaciones con desempeños idóneos demostrables y para los cuales aún las universidades siguen siendo distantes y formalistas para atender legítimas aspiraciones de formación y profesionalización de esta importante población.

En este sentido, se considera el diseño de estructuras curriculares abiertas que posibiliten a los estudiantes transitar diversas rutas formativas, dependiendo de sus capacidades, intereses culturales, condiciones económicas ritmos de aprendizaje.

El profesor es por antonomasia sujeto de la flexibilización. Un educador abierto, recursivo, receptivo a la transformación y la innovación, con una percepción amplia de las concepciones de aprendizaje que le permitan valorar los estilos, los conocimientos previos, la personalidad del estudiante y los contextos culturales. Es un profesor formado en diversas estrategias pedagógicas y didácticas de aprendizaje y evaluación que como instrumentos de su quehacer, le permite un aprendizaje efectivo y el desarrollo eficaz en el proceso formativo.

De igual manera, el aspecto de la gestión y administración académicas vistas desde la flexibilidad, tendrá que superar un manejo de currículos cerrados por un desarrollo formativo curricular que permita mediante un portafolio individualizado, llevar la evolución real de la vida académica de cada estudiante, para lo cual se incorporan estrategias de consejería y tutoría académica en los procesos formativos.

El Sistema integral de créditos, que concreta el principio de flexibilidad, se orienta por lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional, en el que se define el sistema; por el acuerdo No.004 del 30 de marzo de 2005 del consejo Académico de la Universidad y en el que se establecen las políticas de flexibilidad curricular y créditos académicos para los programas de pregrado y postgrado.

Currículo transversal: supone la interdisciplinariedad y aún más, la concepción y práctica de la transversalidad disciplinar, fundamentada en la construcción de modelos integrados de conocimientos (modelos categoriales) no solo permiten la superación de los currículos asignaturistas que fraccionaban saberes, prácticas y procesos de investigación; sino además, conducen a fortalecer los vínculos académicos entre las unidades y entre sus profesores, que favorezcan la generación de proyectos formativos conjuntos entre y para los programas.

Currículo dinámico: consiste en asumir la propia dinámica constructiva del conocimiento, en el sentido de un sistema abierto, en permanente reelaboración, confirmación y crítica.

Ello implica unir investigación y docencia desde una perspectiva interdisciplinaria y en relación con los problemas relevantes o cardinales que enfrenta una comunidad científica en el área del saber. En particular, implica prepararse para la difusión e innovación técnica en un contexto de valoración del conocimiento y competitividad con calidad.

Currículo autoproductivo: orientado a crear un espíritu científico en el estudiante, capaz de generar procesos de reconstrucción y reproducción propia del saber. En condiciones de formularse preguntas relevantes al interior de un cuerpo de conocimientos, y de plantearse hipótesis pertinentes y respuestas originales. Tal espíritu científico implica la formación de la persona como ser libre y responsable, lo cual conlleva formar una actitud y una conciencia holística de la totalidad.

Currículo pertinente: este principio favorece una articulación programática donde los contenidos de los programas tengan una real articulación con los problemas y demandas de los contextos de actuación y desarrollo. La pertinencia, igualmente orienta la formulación y programación de contenidos de correspondencia con los desarrollos relevantes del conocimiento y las finalidades educativas que demanda el programa de formación profesional.

Currículo articulador de teoría y práctica: este principio convoca a replantear la formación enciclopédica y libresca, además, basada en una estrategia formativa absolutizada como lo es la cátedra magistral, que ha dominado la práctica pedagógica de los profesores y la formación en diversos programas académicos. El desarrollo de una formación por formación, la existencia de múltiples inteligencias y formas de aproximación al dominio del conocimiento y la cultura, los ritmos de desarrollo y realización de las personas, permiten generar nuevas posibilidades para la formación académica y profesional, donde las actividades prácticas fundamentadas en los dominios conceptuales y teóricos, sean un escenario de desarrollo de la formación y un momento básico para la reflexión, análisis, apropiación y verificación de la formación.

Currículo efectivo: Principio que referencia al grado de correspondencia entre el currículo propuesto en los programas académicos, el currículo desarrollado por los programas en los curso y el currículo apropiado por los estudiantes.

3.3.1.3 DISEÑOS CURRICULARES

En correspondencia con los lineamientos y normativas institucionales el proceso formativo se estructura curricularmente, teniendo en cuenta los procesos de autoevaluación, el análisis del contexto, las necesidades y perspectivas de las disciplinas, la articulación con los procesos investigativos y la proyección a la sociedad.

Ciclos de formación: entendidos como unidades de secuencia programática flexibles que dimensionan y articulan el proceso formativo en el tiempo y facilitan la formación progresiva por niveles, la exploración de opciones electivas (rutas curriculares) y de énfasis /o profundización en la formación profesional.

Núcleos de formación: espacios de dominio estructurado y coherente de conocimientos, problemas y contextos disciplinares e interdisciplinares que permiten organizar secuencias y rutas curriculares, de acuerdo con la relevancia de la formación y de los contenidos seleccionados para el proceso formativo. Por esta razón se puede hablar de: Formación básica, formación ética y humanística, formación investigativa y formación electiva e integral.

Áreas de formación: espacios de dominio estructurado y coherente de conocimientos, problemas y contextos disciplinares y prácticos propios de cada campo de conocimiento, organizados en secuencias de acuerdo con la formación a desarrollar; que constituyen el corpus disciplinar. La definición de la misma es propia de cada Facultad y programa.

Cursos: es la unidad básica de enseñanza –aprendizaje (célula curricular) en el proceso de formación que articula conocimientos, prácticas y problemas del ámbito académico profesional; su desarrollo implica actividades académicas presenciales e independientes durante un determinado período

con intensidades horarias específicas. Los cursos pueden ser teóricos, prácticos o la combinación de éstos. La articulación de cursos afines constituye módulos, núcleos temáticos o problémicos.

En correspondencia con los principios curriculares, se plantean formas de organización curricular, que superen las formas tradicionales (horizontal, vertical, estructurados en materias o asignaturas, con independencia entre ellas), pero se busca más allá de dichas formas tradicionales la integración curricular, la unicidad del conocimiento, la interdisciplinariedad, la transversalidad y la flexibilidad; estas propuestas, se conocen actualmente como diseños curriculares integrales. Entre éstos se encuentran: diseños modulares, por núcleos temáticos o problémicos, por proyectos y por componentes curriculares.

Proyecto integrador: La estrategia pedagógico didáctica orientada al desarrollo de la cultura de la investigación formativa. Estructurado a partir de preguntas problema, que articula los contenidos teóricos y metodológicos de cada uno de los cursos de formación, en torno a un núcleo problemático, académico o del contexto real, mediados por procesos de investigativos, que permite la integración de la comunidad educativa en la comprensión de la realidad y la transformación social.

3.3.2. COMPONENTE METODOLÓGICO

3.3.2.1 APRENDER

En este sentido el aprendizaje tiene una connotación específica, por cuanto en dicho proceso el sujeto se prepara para resolver problemas articulados al contexto, para comprender e interpretar la realidad social, para reflexionar sobre el quehacer cotidiano y la práctica laboral y para enfrentar nuevas situaciones que garanticen el autoaprendizaje y por ende el proceso de autoformación.

La Universidad La Gran Colombia concibe el aprendizaje como una construcción de autonomía del sujeto que aprende y que tiene un carácter significativo, colaborativo y crítico. Desde esta perspectiva el conocimiento se concibe como una construcción social y el aprendizaje como un proceso de apropiación crítica de la realidad y de producción de significados y sentidos que puedan entenderse, bien sea, como cambios conceptuales y en general como los elementos para complementar el discurso.

“La autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender. Así, un estudiante será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por sí mismo. Ser estudiante autónomo supone contar con las estrategias de aprendizaje necesarias para la elaboración de conocimiento que, a su vez, significa manejar determinadas técnicas de acuerdo con un pensamiento condicional que permita seleccionarlás y adaptar su uso a las condiciones específicas del contexto de aprendizaje y a las demandas concretas de la tarea. Significa, además, tener conocimientos significativos sobre los dominios específicos en los que uno se ha formado y desde los cuales puede ir construyendo nuevos saberes”. El aprendizaje es significativo en cuanto que, como lo sostiene Ausubel (1983:18), “...los aprendizajes realizados por el estudiante deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido, y no arbitrariamente” (Moreno y Pozo, 2002).

El aprendizaje es colaborativo como lo afirma Hiltz “Un proceso de aprendizaje que enfatiza los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes y destaca la participación activa y la interacción tanto de unos como de otros. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que permite la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales” (Hiltz y

Turoff, 1995). Desde el principio de solidaridad del Proyecto Educativo el estudiante no solamente aprende por sí mismo, sino con el apoyo de profesores, compañeros, del medio ambiente y de condiciones históricas específicas, es decir, el estudiante aprende a través de múltiples interacciones naturales y sociales.

3.3.2.2. ENSEÑAR

La enseñanza se asume en esta propuesta como apropiación del conocimiento y la manera como opera el proceso formativo dentro de las prácticas docentes. Para la Universidad no habrá aprendizaje verdaderamente formativo si el profesor no se ocupa y reflexiona sobre lo que se propone, en estas circunstancias valdría la pena preguntarnos cuáles son las reglas que se tienen en cuenta en su relación con los estudiantes; cuáles son los conocimientos pertinentes y cuáles son las más adecuadas estrategias de interacción educativa.

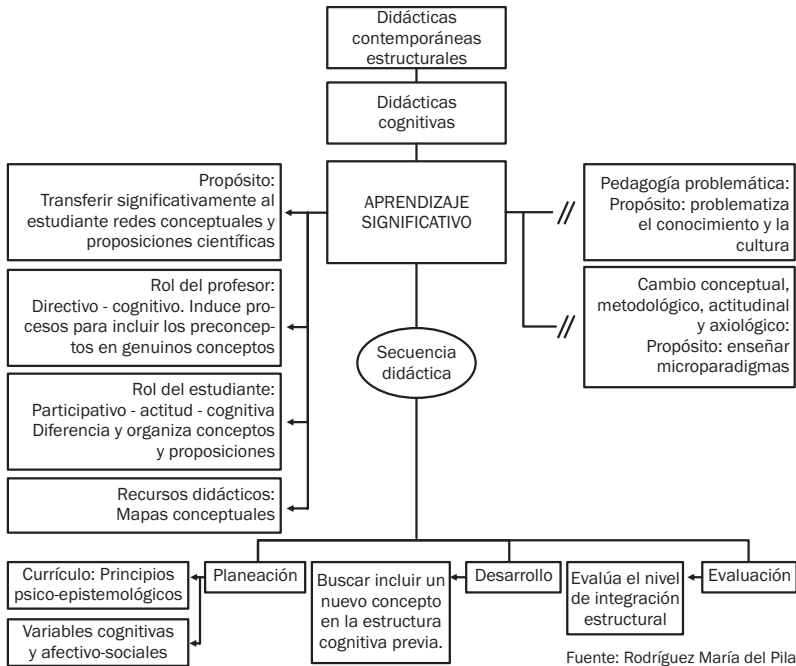
Así como existen diferentes estilos de aprender, se pueden reconocer diferentes formas de interacción que varían de acuerdo con los estilos pedagógicos, los cuales involucran cuatro dimensiones fundamentales: el saber (concepciones), el saber hacer (práctica pedagógica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética).

3.3.2.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Las teorías que fundamentan el proceso formativo son:

- Aprendizaje significativo: Ausubel, Novak y Gowing
- Teoría socio-cultural: Vigotsky
- Constructivismo social: Piaget

3.3.2.3.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



- El propósito de aprendizaje significativo es transferir a la mente del estudiante una red de conceptos científicos.
- El profesor de aprendizaje significativo es directivo, ejerce liderazgo instrumental y en él predomina la actitud cognitiva. Su tarea es inducir procesos de inclusión o supraordinación de los conceptos naturales.
- El estudiante en aprendizaje significativo es receptivo – participativo, con destacada actitud cognitiva. Su tarea básica es diferenciar y organizar los nuevos conceptos y proposiciones.
- El aprendizaje significativo utiliza mapas conceptuales para organizar los cuerpos de conocimiento.
- La didáctica inherente a aprendizaje significativo es cognitiva pues se diseñó para enseñar instrumentos cognoscitivos

- El aprendizaje significativo proporciona instrumentos cognoscitivos para acceder al conocimiento científico, en tanto cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico enseña micro paradigmas.
- Desde el aprendizaje significativo el enseñar incluye tres momentos: uno de apreciación, el desarrollo mismo de la sesión y la evaluación.
- En el aprendizaje significativo es clave el papel que desempeñan los estudiantes en la producción del conocimiento; entendiendo concepto "como una regularidad en los acontecimientos o en los objetos, que se designa mediante algún término" (Novak, 1991).

Principios del aprendizaje significativo

- Partir del nivel de desarrollo del estudiantado y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.
- Posibilitar que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Proporcionar situaciones en las que los estudiantes deban actualizar sus conocimientos.
- Propiciar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los estudiantes, con el fin de que resulten motivadoras.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan una intensa actividad mental del estudiante que le lleve a reflexionar y justificar sus actuaciones.
- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

3.3.2.3.2 TEORÍA SOCIO-CULTURAL Y CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Vigotsky, considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social, en el que el lenguaje es esencial. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el

medio, pero el medio entendido social y culturalmente. De esta manera el aprendizaje es asumido como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, en el cual el contexto tiene un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

El conocimiento se construye por medio de operaciones y saberes cognoscitivos que se inducen en la interacción social. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual.

En consecuencia, los aportes de Vigotsky, se relacionan con los siguientes aspectos:

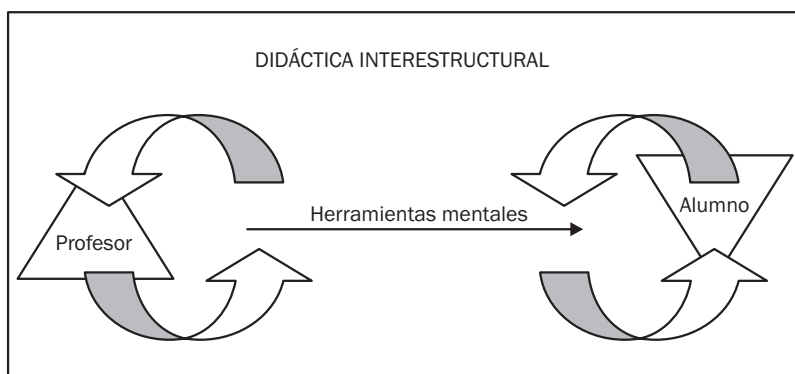
- Si el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los currículum y programas de estudio, incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre estudiantes y profesor, sino entre estudiantes y comunidad.
- Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, se pueden incluir estrategias pedagógicas y actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas.
- Dado que el aprendizaje se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, se sitúa en un ambiente real, en situaciones significativas.
- El diálogo entendido como intercambio activo entre actores del proceso formativo. Entonces se ha de fortalecer el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo.
- En el aprendizaje o la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante.

- Así “el constructivismo” percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

3.3.2.3.3 ACTORES DEL PROCESO FORMATIVO: PROFESOR Y ESTUDIANTE

Según Not (2002), el rol del profesor, en coherencia con el modelo pedagógico social, y el modelo basado en formación, se puede concebir como rol mediador, orientador, propio de las estrategias metodológicas llamadas interestructurantes

El giro que se produce con las didácticas interestructurales constituye una variación radical, aunque a primera vista se oculta. Este tercer enfoque integra cualidades positivas del modelo heteroestructural, como la directividad y la mediación del maestro (cultura – profesor–estudiante), y cualidades del modelo autoestructural ya que los estudiantes juegan un rol muy participativo autoestructurante (desde sus propias estructuras mentales). La única y mejor manera de llamar este tercer enfoque es Heteroestructural - autoestructurante, procesos que por décadas se pensaron incompatibles. Tal síntesis dialéctica recibe el nombre: didáctica interestructural.



Fuente: Rodríguez María del Pilar

Piaget y Vigotsky, ambos desde sus propias rutas de indagación verifican que la mente siempre media, entre enseñanza y aprendizaje. Ni se enseña a tablas rasas ni los niños aprenden sin herramientas (instrumentos) culturales heredadas de su patrimonio social y de sus generaciones antecesoras. Tanto para uno como para el otro y sus discípulos la didáctica resulta irremediabilmente, interaccionista (acto comunicativo) entre dos mentes.

En este sentido, el profesor es considerado como un mediador de los procesos de aprendizaje y como un investigador constante en la ejecución de los proyectos educativos.

Como mediador, su papel es orientar e incentivar a los estudiantes para que desarrollen formación, con capacidades para interiorizar los diferentes elementos que interviene en el proceso educativo; facilita la interacción para que el grupo participe en actividades de análisis y síntesis sustentadas en una acción reflexiva sobre lo realizado y lo que se puede realizar.

El profesor como mediador atiende a los distintos tipos de conocimientos que implica el aprendizaje autónomo: (a) conocimiento declarativo sobre los procesos de aprendizaje el cual lleva implícito un conocimiento conceptual de los contenidos a dominar. (b) conocimiento procedimental referido a como llevar a cabo los procesos requeridos para un dominio operacional, que es en esencia un contenido cognitivo y psicomotor. (c) conocimiento actitudinal sustentado en contenidos sobre los valores, intereses y eticidad que guiarán los procesos.

El rol del profesor como investigador implica la búsqueda de información a todo nivel, docentes, estudiantes, comunidad, en actividades de revisión y análisis de materiales, discusión de su pertinencia en los proyectos planteados, la interacción constructiva sobre los contenidos tratados dirigido al análisis e

interpretación hacia la integración de los diversos elementos que permiten conformar el proyecto como producto.

Los proyectos educativos generados en el proceso formativo demandan del profesor considerar la investigación como actividad práctica orientada a la búsqueda de conocimientos ya establecidos a fin de conocer más sobre un hecho concreto que permita el planteamiento de nuevas visiones, adecuación a un contexto, resolución de problemas, e introducir cambios y sumar esfuerzos para que éstos se concreten.

Según Corrales Jiménez (1994), el abordaje y concreción de proyectos educativos en el aula, demanda a los profesores convertirse en investigadores de su propio quehacer cotidiano, en especial si asumen una actitud crítica y experimental con respecto a su trabajo en el aula.

En consecuencia, el rol del estudiante es activo, participativo, constructor de conocimiento.

En términos de Not (2002), autoestructurante, el modelo pedagógico más que un "actuar sobre" supone una educabilidad que significa ante todo un "entenderse con" (interestructuración), donde la interacción pedagógica de un Yo del profesor con un Tú del estudiante, se funda en la acción cooperativa (comunicativa) constructiva del Saber y la Cultura, para constituirse en un Nosotros, renovador y humanista, conducente al auto despliegue de las capacidades de la persona en su educabilidad.

En esta perspectiva el modelo pedagógico es también de autoestructuración, donde el protagonismo central del quehacer pedagógico se desplaza de la enseñanza y el docente al aprendizaje y el estudiante.

Este proceso, que es propio de un sistema integral de créditos, va a significar un maestro - profesor generador de rutas de

aprendizaje, valorador de las capacidades de sus estudiantes y sus saberes previos, para edificar procesos conjuntos que sitúen al estudiante en el desarrollo de experiencias significativas de apropiación y dominio de formación.

En esta práctica pedagógica, centrada en el aprendizaje, los procesos formativos se iluminan desde pedagogías intensivas, que significan trabajos de lectura y escritura sistemáticos, exposiciones, discusiones en equipos de reflexión y experimentación pedagógica para reorientar y potenciar la acción formativa.

En este sentido el vínculo de la pedagogía (como teoría acción educativa) con la investigación, con lo que implica formación de la racionalidad, pensamiento crítico y autónomo, de reglas de comunicación eficiente y abiertas, es fundamental para la constitución de estudiantes competentes, futuros pares académicos que puedan consolidarse en sus disciplinas y prácticas profesionales como interlocutores válidos de las tradiciones académicas socialmente relevantes.

3.3.2.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En sentido extenso, se entenderá por curso como organización Pedagógico - Curricular, a la estrategia formativa básica constituida por unidades de enseñanza - aprendizaje del proceso de formación, definidos para un determinado periodo académico, con intensidad horaria semanal y que articula problemas y conocimientos respecto a temáticas específicas o interdisciplinarias.

Los cursos pueden ser teóricos, prácticos o teóricos - prácticos e implican actividades presenciales e independientes por parte del estudiante. Forman los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción enseñanza - aprendizaje a través del desarrollo de conocimientos, valores,

prácticas, procedimientos y problemas propios de un campo de formación profesional.

Además, los cursos como unidad pedagógica curricular (los ciclos y áreas están conformados por cursos) pueden asumir o involucrar diversas estrategias de formación como: cátedra, taller, seminario, tutoría, prácticas de campo, laboratorio, clínica, proyectos, prácticas y otras.

Para efectos de tener una aproximación pedagógica - curricular que permita comprender los contenidos esenciales de algunas estrategias de formación, podemos entender por Estrategias metodológicas de formación:

- a) Conferencias: orientadas a la explicación y aplicación del conocimiento, la comprensión de metodologías principios y problemas de un campo de conocimiento y práctica profesional, mediante procesos de recepción activos, donde el buen receptor (El que sabe escuchar) realiza constantes y variadas operaciones mentales al intercomuni-carse con los contenidos y formas de expresión que se desarrollan en una conferencia magistral. De esta manera un estudiante activo no solo relaciona sus conocimientos con los del conferencista, sino además, se interroga, explora preguntas y posibles respuestas que van surgiendo durante una buena exposición.
- b) Talleres: estrategia formativa cuyas unidades de aprendizaje son de tipo práctico donde predominan o requieren actividades de diseño, planeación, ejecución y manejo de herramientas y/o equipos especializados. De igual manera existen talleres pedagógicos, que a diferencia de los talleres técnicos, desarrollan actividades de ejercitación—reflexión, aplicación intelectual, actitudinal y de destrezas expresivas y lingüísticas.

- c) Seminarios: donde la actividad dominante es la investigación (formativa), la sistematización de conocimientos, la elaboración de informes, ensayos y reportes técnicos. Además el seminario como práctica pedagógica permite juego de roles y específicas actividades formativas de coordinación, relatoría, correlatoría, además de generar espacios dialógicos para el despliegue de formación argumentativas, interpretativas y propositivas.
- d) Laboratorios: constituye una estrategia formativa donde las unidades de aprendizaje requieren de material e instrumental especializado. La actividad predominante es la experimentación y la verificación de hipótesis de trabajo como la estimación de impacto de diversas variables en el resultado; los procesos pueden ser inductivos (de los hechos a la teoría), o deductivos (validez de la teoría en los hechos).
- e) Clínica y prácticas profesionales: estrategia cuyas unidades de aprendizaje requieren que el estudiante realice tareas en condiciones reales y supervisadas; la actividad predominante es la transferencia y aplicación del conocimiento y la aplicación praxiológica de destrezas y saberes propias del ejercicio profesional. Supone una preparación conceptual y metodológica que se remite a otros cursos de índole teóricos o teorico-prácticos cursados con anterioridad al ejercicio profesional que se va a desarrollar en la práctica.
- f) Sistema tutorial: como estrategia desarrolla acciones de apoyo inicial y orientación institucional, curricular y metodológica a los estudiantes, para luego en los niveles superiores de la formación profesional, constituir un soporte de carácter académico mediante asesorías y consulta profesional.

3.3.2.5 DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE

Se entiende por didácticas de aprendizaje los modelos constructivos del objeto de aprendizaje; se fundamentan en una teoría pedagógica y permiten el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje y evaluación para el dominio de formación cognitivas, actitudinales, praxiológicas y comunicativas (conocimiento previo, estructura mental, operaciones del pensamiento, instrumentos de conocimiento, entre otros). Son didácticas de aprendizaje:

- a) Mapas conceptuales.
- b) Mapas mentales.
- c) Mentefactos.
- d) Modelos categoriales.
- e) Exposición problémica.
- f) Conversación heurística.
- g) Aprendizaje basado en problemas (A.B.P).

Las nuevas tendencias educativas buscan que además del conocimiento el estudiante aprenda a aprender y aprenda a pensar como bases fundamentales de la autonomía personal. Una de estas estrategias nos la brinda el enfoque cognoscitivo con la técnica de los mapas conceptuales. Ellos facilitan por una parte el aprendizaje individual porque le permiten al estudiante tomar conciencia del procedimiento que empleó para construir su conocimiento y reflexionar sobre el mismo para encontrar los aciertos y corregir las equivocaciones. De otra parte, la necesidad de compartir los significados implica que alrededor de la construcción de los mapas conceptuales se aprenda a trabajar en grupo, mediante el cual se socializa el conocimiento se intercambian experiencias y se logran ciertos acuerdos con respecto al significado de los contenidos.

3.3.2.6. Actividades académicas

Son las experiencias de aprendizaje elaboradas, monitoreadas y evaluadas por el profesor con participación del estudiante, que

permiten el cumplimiento de los propósitos de formación planteados en un curso (taller, seminario, laboratorio, cátedra, entre otros). Dichas actividades se diseñan de acuerdo con la estrategia pedagógica y la didáctica pertinente para el desarrollo de la misma. Existen dos criterios básicos para determinar la presencialidad o el carácter independiente de la actividad académica. De esta manera para una actividad académica presencial se presentan dos condiciones:

- a) Contacto directo de profesor – estudiantes.
- b) La posibilidad de interacción entre profesor-estudiante a través de un medio físico y/o virtual.

Son actividades académicas: consulta de fuentes, resolución de ejercicios, comprensión de problemas, resolución de guías, formulación de proyectos, elaboración de ensayos, presentación de relatorías, presentación de protocolos, lectura comprensiva, elaboración de memorias.

3.4. EL SISTEMA EVALUATIVO.

¿QUÉ Y HASTA DÓNDE EVALUAR?

Esta cuarta pregunta se formula precisamente sobre ¿qué y hasta dónde? aprende el estudiante?. Es decir, es la pregunta de la evaluación, de la comprensión (regulación) de la acción del sujeto de aprendizaje. Por lo menos, se pueden distinguir tres momentos (niveles) del desarrollo evaluativo que aluden desde la línea base hasta procesos metacognitivo y de dominio de la formación:

- Elemental.
- Básica.
- De Dominio.

3.4.1 CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN

3.4.1.1. La evaluación es la comprensión de la acción integral del sujeto de aprendizaje

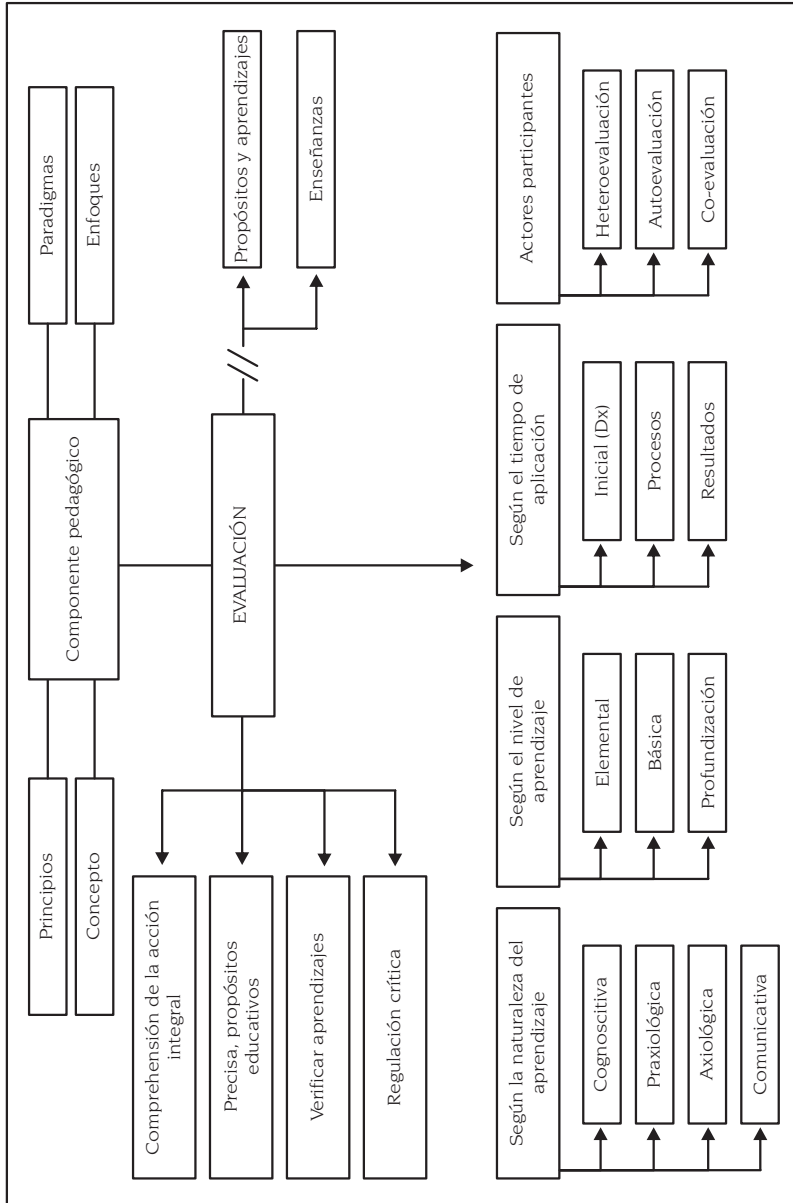
Evaluar, más que emitir un juicio de valor, significa antes que nada comprender la acción del sujeto de aprendizaje, comprender el sentido, profundidad y significado de la acción de aprendizaje, sea ésta de pensamiento, valorativa, expresiva – procedimental - transformadora.

Evaluar un estudiante se constituye entonces en la comprensión de una acción integral por medio de la cual se busca indagar por un aprendizaje susceptible de múltiples elaboraciones y que impregnan de manera diversa la vida de cada estudiante.

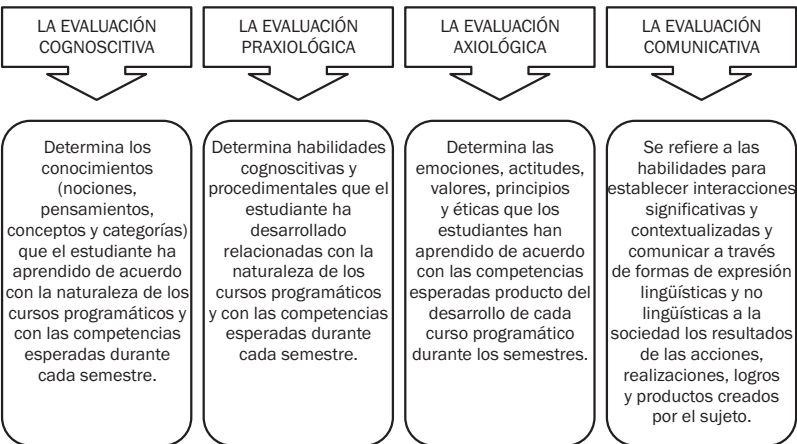
Indagar por las relaciones que el estudiante establece, a partir de sus sensibilidades, capacidades y estructuras intelectuales, con el conocimiento y su contexto, que demanda el uso de los conocimientos en forma productiva y dinámica para comprender críticamente su entorno y no para reproducirlo; y que asume la realidad como múltiple y socialmente construida, susceptible de ser interpretada e interrelacionada. Así la evaluación se convierte en un proceso de retroalimentación y de ayuda al estudiante para el proceso de aprendizaje.

3.4.1.2. Precisa los propósitos de formación, permite la introspección y autorregulación, a través de establecer parámetros y criterios específicos que permitan determinar los avances en el desempeño de los estudiantes.

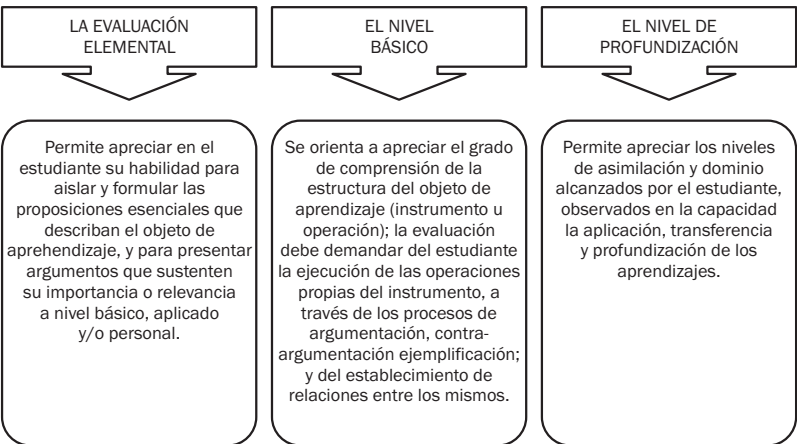
3.4.2 SISTEMA Y TIPOS DE EVALUACIÓN



3.4.2.1. La evaluación según la naturaleza de los aprendizajes: cognoscitiva, praxiológica, actitudinal-valórica y expresivo-comunicativa

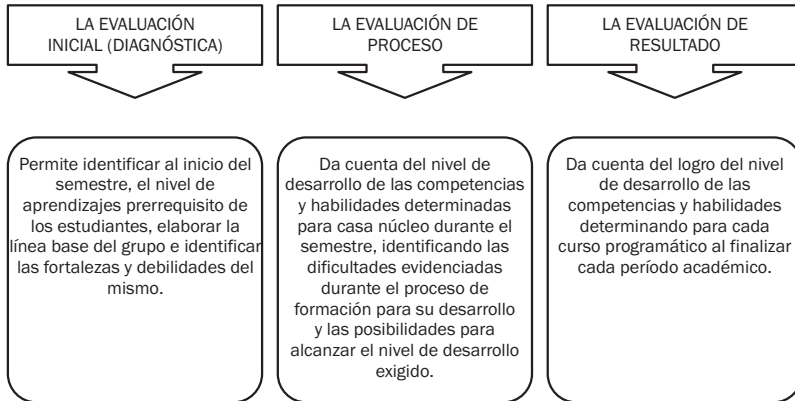


3.4.2.2. La evaluación según el nivel del aprendizaje

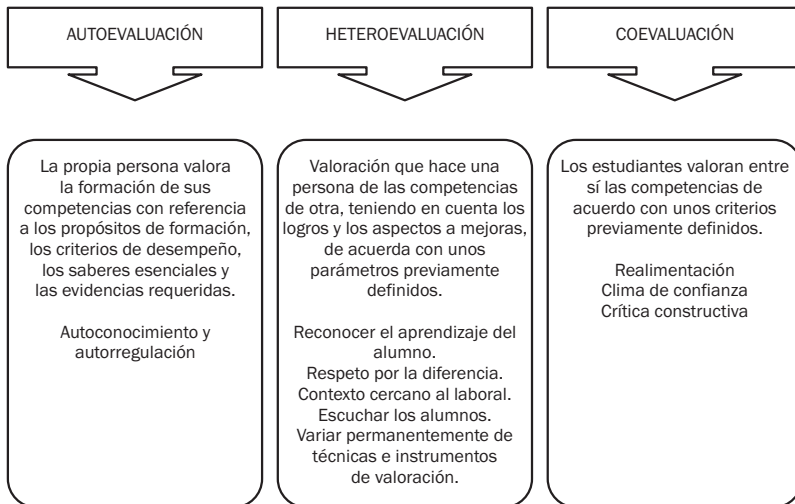


Fuente: Rodríguez María del Pilar

3.4.2.3. La evaluación según el tiempo de aplicación



3.4.2.4. La evaluación según los actores y participantes



3.4.3 FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN

- Determinar qué avances ha alcanzado el estudiante con relación a los objetivos propuestos y al proceso pedagógico-didáctico de aprendizaje.
- Qué conocimientos ha adquirido o construido el estudiante en su proceso formativo y hasta qué punto se ha apropiado de ellos, qué saberes y destrezas ha desarrollado, qué actividades y valores ha asumido y hasta dónde éstos se han consolidado.
- Regula la acción en términos de pensamiento, comunicación, ejecución, retroalimentación, valoración y proyección, por lo tanto no se trata de cualquier acción o realización del sujeto sino de una acción integral; una vez comprendida y estimada esa acción pensamos en emitir una sentencia de valor.
- Establece los desempeños del sujeto, en la medida que permite comparar desempeños y actuaciones.
- Los propósitos del estudiante son las estructuras que alcanza y que se consolidan como parte de su zona de desarrollo afectivo constituyéndose en herramientas o en un contenido del cual puede disponer en un nivel de experticia al abordar la realidad para conocerla o para transformarla.
- La evaluación (cognitiva, actitudinal, procedimental, expresiva) del proceso de desarrollo del estudiante en sus diferentes dimensiones, se realiza con referencia a los logros propuestos y a los indicadores de esos logros.
- Los propósitos comprenden los conocimientos, las saberes, los comportamientos, las actitudes y demás capacidades que han de alcanzar los estudiantes en un curso dentro de su proceso de formación.
- Los propósitos de formación; señalan hacia dónde se camina, se constituyen en puntos de referencia de las etapas del recorrido. Señalan lo que los estudiantes alcanzan en los procesos de desarrollo. Son metas o fines a alcanzar.

- Los indicadores son las señales o indicios, signos de que el estudiante sabe o reconoce algo, sabe hacer algo, ha asumido un comportamiento o una actitud, realiza algo definido. Los indicadores como referentes observables son medios para constatar hasta dónde o en qué proporción se alcanzó el propósito esperado. Los indicadores son apreciables a través de actividades o experiencias de aprendizaje precisas.
- Los propósitos alcanzados se constituyen en formación desde los desempeños o actuaciones del sujeto que son producto o resultado de la integración de conocimientos y prácticas (saberes, saber hacer y saber ser).

3.5. ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

La Quinta pregunta de la estructuración del modelo pedagógico se relaciona con el ¿cuándo? aprender (organización y secuencialidad del aprendizaje y de los conocimientos de una forma sistémica y compleja de acuerdo con niveles de desarrollo, pertinencia y factibilidad del estudiante).

La secuencialidad es la organización adecuada de los saberes de acuerdo con las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en la cual se consideran todos los elementos contextuales, conocimientos a tratar, características de los estudiantes, circunstancias ambientales, medios con los que se cuenta, como factores clave para alcanzar los fines educativos que se pretenden y para favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transformación de los conocimientos, entre otros.

La organización espacio temporal del aprendizaje implica tener en cuenta los contextos para que el conocimiento no se vuelva instrumental y alejado de la realidad y de los problemas que se

han de solucionar. La diacronía y la sincronía en el proceso formativo, se explicita a partir de las realidades, de los criterios de orden epistemológico, pedagógico y/o profesional, que se toman como referentes para determinar el eje articulador de la formación y que permite establecer la secuencialidad del proceso formativo en general y del proceso de aprendizaje en particular.

Pensar en la organización del aprendizaje en términos sistémicos y complejos implica tener en cuenta además de los niveles del conocimiento, los contextos, los actores del proceso educativo, los factores, las condiciones de las actividades de formación, los procesos de flexibilidad y la ruptura de los esquemas rígidos y lineales.

En cuanto a los Agentes del proceso formativo, se trata de tener en cuenta las personas que intervienen (profesores, estudiantes) y la cultura (el medio y los contenidos de estos procesos).

Los Factores por su parte establecen relación con los agentes: ambiente de confianza, materiales, metodología, sistema de evaluación, entre otros.

Las Condiciones son los aspectos relacionados con las decisiones concretas que individualizan cada situación de aprendizaje.

Algunos criterios para secuenciar el aprendizaje en el marco de un modelo abierto y flexible:

De acuerdo con la complejidad del conocimiento: El proceso formativo se puede secuenciar de acuerdo con un orden ascendente de complejidad (básico a específico) o con un orden descendente de complejidad (específico a básico (Maldonado, 2001).

De acuerdo con los niveles de competencia: Los niveles de competencia se pueden considerar como “umbrales teóricos establecidos como punto de referencia para describir el progreso de los estudiantes y para fijar algunas metas de la enseñanza, como tales son susceptibles de modificar, ampliar, o cambiar” (Cárdenas, 2000). Por tanto se determinan en correspondencia con la naturaleza de los diversos campos del conocimiento, como reconocimiento y distinción del sistema básico de significación, interpretación y uso comprensivo de los textos, argumentación y síntesis.

3.6 RECURSOS METODOLÓGICOS

¿Con qué se aprende? corresponde a la pregunta sexta del hexágono. Se refiere al conjunto de recursos y medios de complementación, apoyo, simulación, propagación y motivación para cualificar y potenciar los aprendizajes.

El objetivo de profesores y estudiantes consiste en el logro de determinados aprendizajes y para ellos se requiere contar con los recursos educativos a su alcance. En este marco el empleo de los medios didácticos, que facilitan información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los estudiantes, suele venir prescrito y orientado por los profesores, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales.

Los recursos pedagógicos son los materiales seleccionados y/o elaborados con la intención de facilitar los procesos de aprendizaje. En este sentido, deben ser coherentes con los propósitos a desarrollar; al respecto, Perea (2000) plantea que se constituyen en mediadores entre la realidad y los estudiantes, y mediante sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas en sus usuarios.

En correspondencia tienen como funciones:

1. Presentar la información requerida explícitamente, los objetivos que se persiguen (en libros, videos, programas, entre otros)
2. Guiar los aprendizajes de los estudiantes (textos, guías de trabajo y de reflexión)
3. Organizar la información, relacionar conocimientos, crear nuevos conocimientos y aplicarlos. A manera de ejemplos: Resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, organizadores gráficos (esquemas, cuadros sinópticos, diagramas, entre otros), preguntas y ejercicios para orientar la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos anteriores de los estudiantes y su aplicación.
4. Desarrollar y ejercitar habilidades a través del entrenamiento. Un ejemplo son los programas informáticos que demandan respuestas específicas de los usuarios.
5. Motivar, despertar y mantener el interés
6. Evaluar los conocimientos y las habilidades a través de actividades académicas contenidas en libros de texto, los programas informáticos y/o guías de trabajo
7. Brindar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación
8. Proporcionar entornos para la expresión y creación. Es el caso de los procesadores de textos o los editores gráficos informáticos.

Así, el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos proveen a los estudiantes de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación para el aprendizaje.

4. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA SOCIEDAD DE LA TECNOLOGÍA Y DEL CONOCIMIENTO

El desarrollo de la sociedad del conocimiento es el resultado de los desarrollos mismos de la tecnología en la sociedad. El conocimiento y la información están reemplazando a las fuerzas y a los sectores tradicionales en la generación de riqueza de la sociedad, es así que los sectores primario, secundario o terciario ya no son los determinantes en la riqueza de los pueblos sino que surge un nuevo sector definido por la producción de información y conocimiento y por el papel fundamental de la tecnología. Así la sociedad del conocimiento se define por el uso intensivo del conocimiento con una dinámica esencialmente abierta y creadora. Quizás estas son las características que marcan la sociedad actual: el dinamismo, la movilidad, el riesgo, las adaptaciones permanentes; la producción de símbolos, lenguajes y conocimientos.

Así, con el uso intensivo del conocimiento, la apropiación, el manejo, familiarización y producción de las nuevas tecnologías (TIC), se dispone de los elementos para decidir y actuar en la sociedad actual.

Por TIC nos referimos a la gran variedad y cantidad de herramientas que nacieron en estas últimas décadas y que dieron

origen a una nueva forma de comunicación: Internet, por supuesto, los distintos formatos de presentación de la información: páginas web, imágenes, audio, vídeo, elementos interactivos (todos estos en formatos digitales, entre otros), las distintas herramientas de comunicación: chat, e-mail, foros, wikis, blogs, mensajería, teléfono IP, teleconferencia, y las que aún siguen naciendo y están en vías de adopción (Televisión IP, por ejemplo).

El aprendizaje no es, y no debe ser, ajeno a las posibilidades que abren las denominadas nuevas tecnologías. Los mecanismos primarios de la formación siguen estando, para todos los sujetos, en el mundo de la vida, para el sujeto particular y para la humanidad en su conjunto. La combinación de los servicios web con las capacidades hipermedia y multimedia han de ser canalizada a través de adecuadas interfaces de usuario, capaces de soportar toda esta potencia formativa, sin abrumar ni desbordar al estudiante (García, 2002).

En concordancia, la utilización de las TIC en la formación superior, y en particular los soportes telemáticos diseñados para conectar virtualmente al estudiante y al profesor, optimizan el proceso de aprendizaje tanto en la educación presencial como en la no presencial.

Los soportes electrónicos de apoyo a la docencia facilitan la presentación y el acceso al conocimiento dentro y fuera del aula; promueven la práctica del aprendizaje colaborativo y cooperativo; operan a nivel cognitivo en la edificación de nuevos saberes y destrezas técnicas; y agilizan la retención de conocimientos (LÓPEZ y SÉRÉ, 2004).

Así mismo, el elenco de nuevos instrumentos pedagógicos a disposición de los estudiantes y los profesores universitarios se ajusta perfectamente a los requerimientos del aprendizaje

presencial o a distancia. No cabe duda, en definitiva, de que la telemática aplicada a la enseñanza permite adecuar los currículos del futuro a los retos que plantearán los desarrollos venideros de la sociedad del conocimiento, principio y fin de la filosofía que ha inspirado el Espacio Europeo de Educación Superior.

El fomento en el uso de las tecnologías en el marco de la Universidad está orientado hacia el desarrollo de propuestas alternativas que permitan repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la perspectiva del Aprendizaje Basado en Problemas como lo propone Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

De igual manera y según Romero y otros (2003), “En el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) un pequeño grupo de estudiantes forma un equipo que, con el apoyo del profesor, analiza y resuelve un problema diseñado o seleccionado para lograr propósitos determinados”. Esta forma de trabajo busca establecer relaciones diferentes entre los estudiantes y el conocimiento, donde es el profesor quien promueve el trabajo en equipo de sus estudiantes presentando un problema conectado a la realidad a través de un escenario de aprendizaje enriquecido por el fomento de la creatividad, la investigación y el reconocimiento de conocimientos previos que entran a mediar las dinámicas de los estudiantes en relación a la búsqueda de alternativas de solución al problema planteado.

Desde esa perspectiva el problema ha de vincularse con el interés de los estudiantes y motivarlos a emprender procesos de exploración, sobre el problema planteado añadiendo el encuentro

con situaciones significativas de su contexto que le permitan tomar decisiones, y argumentar con juicio crítico sus acciones sobre el trabajo que realizan.

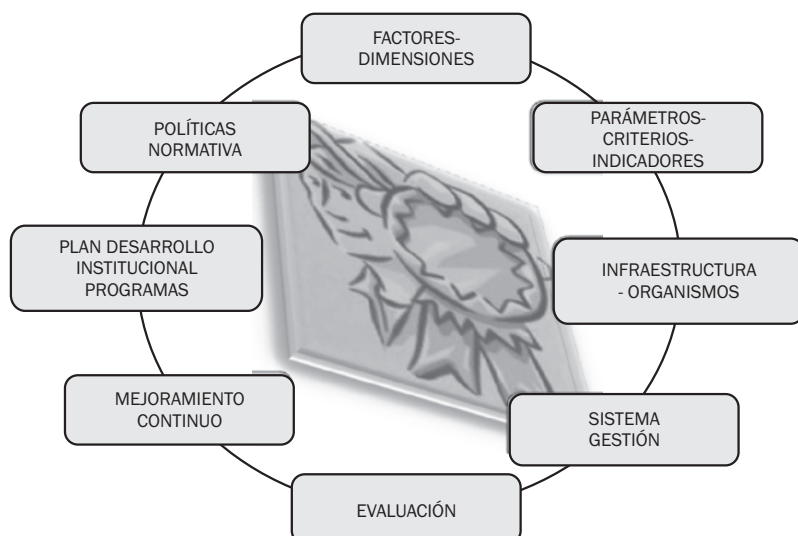
La formación problémica está constituida por las tensiones alrededor de acontecimientos, teorías, situaciones, percepciones, prácticas, discursos que requieren ser resueltas de una forma interpretativa o analítica. Pardinás define el problema como una pregunta surgida de una observación que se va estructurando (Pardinás, 1984). Desde dicha perspectiva el problema se define como preguntas, es así que la formación a partir de un campo de problemas, tanto el acceso al campo de problemas como a las soluciones implicadas no están exentos de obstáculos que bien pueden ser como lo plantea Bachelard: “nociones que se pueden estudiar en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica educativa” (Bachelard, 1979).

Dado que el campo de problemas en las disciplinas es muy amplio, es necesario actuar de forma selectiva sobre los problemas relevantes o pertinentes, que requieren un conocimiento, un análisis y una solución, los cuales son importantes para fundamentar la formación profesional. Es por eso que esta selección conduce a la construcción de bloques o conjunto de problemas llamados núcleos problémicos, entendidos como microuniversos de problemas interrelacionados que demandan una explicación, una interpretación una posible solución.

Finalmente, para poder abordar los problemas en su complejidad se requiere del trabajo en equipo, por lo que la estrategia de aprendizaje basado en problemas potencia en los estudiantes un proceso de reconocimiento de sus fortalezas y debilidades a la hora de abordar problemas de conocimiento y avanzar hacia en el trabajo colaborativo.

5. SISTEMA DE GESTIÓN: SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UGC

5.1. ASPECTOS QUE DETERMINAN U ORIENTAN LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA UGC



Fuente: Rodríguez María del Pilar

Se relacionan con variables como: el ambiente, la organización, el grupo social y el individuo. Particularmente se concretan en la infraestructura y organización institucional, el sistema de gestión institucional, las políticas y normativas institucionales, el plan de desarrollo institucional, las estrategias de mejoramiento continuo y el sistema de evaluación institucional.

Cada una de estas determinan el modelo y las estrategias de gestión educativa institucional, de las facultades y programas académicos.

Concepto de gestión: la gestión educativa se considera como el “conjunto de proceso de toma de decisiones y ejecución de acciones que permitan llevar a cabo, las practicas pedagógicas su ejecución y evaluación, en el marco de la calidad institucional.

En correspondencia con las orientaciones y lineamientos explícitos en el PEI, en la gestión educativa, cada uno de los sujetos que constituyen el colectivo educativo puede sentirse creador de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común. Donde el sujeto para constituirse como tal, requiere ser reconocido por el otro. Este reconocimiento es el que genera en el sujeto el despliegue de su creatividad y de su acción particular para insertarla en la colectividad, en la institución educativa.

MODELO DE GESTIÓN

Se propone un modelo sistémico, en correspondencia con los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional, el sistema de calidad institucional y del Modelo Pedagógico Institucional.

Como sistema la organización está continuamente sometida a un cambio dinámico de acuerdo con los valores determinantes de su ambiente. La organización no es un sistema mecánico en donde una de las partes puede ser cambiada sin que haya un efecto

concomitante sobre las demás. Ante la diferenciación de las partes provocadas por la división del trabajo, éstos necesitan ser coordinados a través de medios de integración y control.

En este orden de ideas, todas y cada una de las dimensiones o factores que constituyen el modelo de gestión educativa están interrelacionadas entre sí. Por tanto las transformaciones, actualizaciones y ajustes que se realizan institucionalmente, a su vez demandan transformaciones en cada Facultad y Programa. El modelo propuesto considera como referentes fundamentales: el macrocontexto internacional y nacional, los lineamientos institucionales, las características de la comunidad educativa (directivos, profesores, estudiantes, comunidad).

Puntualmente, el modelo de gestión propone la investigación como el eje integrador y articulador de los diferentes dimensiones y factores.

5.2. PROCESOS QUE APOYAN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

5.2.1. PROCESO ADMINISTRATIVO

Los procesos administrativos permiten asegurar las condiciones para favorecer el desarrollo de la comunidad educativa. A través de la gestión administrativa se planea, se organizan los equipos de profesores, se disponen los recursos, se ejerce control y se dirige el desarrollo, el seguimiento y la evaluación de los procesos formativos.

5.2.2. PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación asumida como motor de desarrollo en la institución educativa. La investigación científica aplicada a los procesos formativos parte de la fundamentación teórica y su

contratación con la realidad pedagógica para descubrir los problemas y diseñar modelos de interpretación e intervención. Esto permite descubrir el conocimiento necesario para mejorar la comprensión y la implementación de nuevos sistemas formativos, a fin de obtener mejores resultados en la formación del estudiante como persona íntegra y competente. De esta manera, son objeto de investigación cada una de las dimensiones de la gestión: el currículo, la investigación académica y la proyección social; identificando los aspectos puntuales objeto de investigación en cada uno de ellos, que dan cuenta de su efectividad e impacto.

5.2.3. PROCESO METODOLÓGICO

Se plantea la transversalidad, como una estrategia para conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma.

El desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto. La transversalidad como estrategia que articula las funciones misionales institucionales: la docencia, la investigación y la proyección social.

Estrategias propuestas para desarrollar la transversalidad: Los proyectos integradores, los cursos integradores, diseños curriculares por núcleos problemáticos y/o modulares.

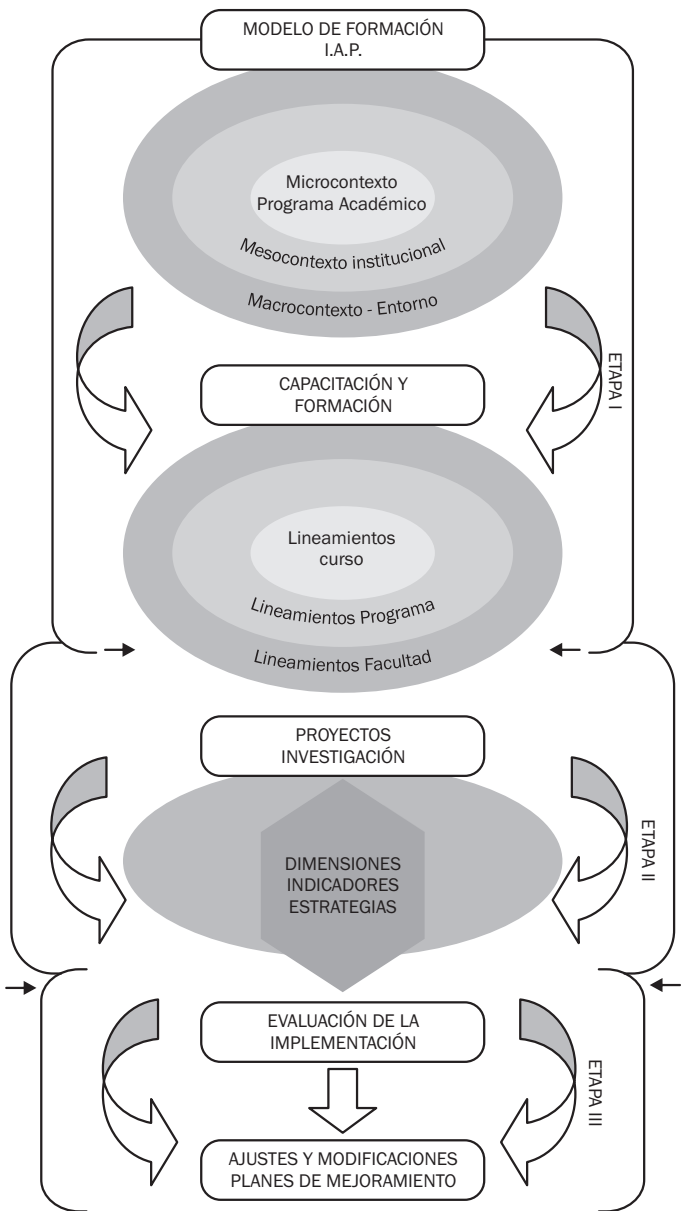
Criterios para la selección de los temas transversales: Tomando como referencia los aportes de los estudiosos de este campo, (González Lucini, 1994, 1995; Gutiérrez Pérez, 1995; Palos

Rodríguez, 1998; Rodríguez Rojo, 1995; Yus Ramos, 1993, 1994, 1996; entre otros), plantean los siguientes:

- Poseen relevancia social y capacidad de respuesta a problemáticas de radiante actualidad.
- Facilitan la vinculación con el entorno, con las instituciones, con la vida cotidiana
- Están atentos y abiertos a la dinámica del cambio.
- Permiten asumir una perspectiva crítico-social y emancipatoria.
- Contienen una gran carga valorativa y ética.
- Representan una opción sugerente “una fisura” en el sistema tradicional.
- Comparten entre sí fines y propósitos.

Los temas transversales pueden incorporarse en la organización curricular de diversos modos y desarrollarse mediante diversas experiencias educativas, de acuerdo con las condiciones institucionales y las características de la comunidad educativa. De tal manera, que se estructuran y organizan en varios niveles: institucional, facultades y programas académicos.

5.3. SISTEMA DE GESTIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UGC



Estructura del sistema de gestión educativa propuesto:

Se proponen tres etapas que darán lugar a las tres líneas generales de acción:

1. Etapa I: Proceso de socialización y capacitación permanente:
Dirigido a la comunidad académica (directivos, profesores y estudiantes); se proponen distintas fases:

Fase 1: Divulgación y promoción de los lineamientos del modelo pedagógico, generar espacios de reflexión sobre el mismo, con miras a lograr la comprensión, apropiación y aplicación. Procesos que se realizarán semestralmente

Organización: Grupos de trabajo por facultad y programa, orientado por Decanos, directores y profesores

Fase 2: Actualización y formación permanente de la comunidad educativa; orientada al desarrollo de formación para la implementación, seguimiento y evaluación de la gestión educativa en cada una de las dimensiones de desarrollo. Se articula y orienta los procesos de desarrollo y cualificación profesoral institucional.

Fase 3: Proceso tutorial, de asesoría y acompañamiento: a directivos, profesores y estudiantes. Estos procesos se pueden organizar:

- Por Facultad y Programa, dirigidos a orientar y asesorar la concreción del modelo pedagógico en correspondencia con los campos de conocimiento y los objetos de formación-transformación; se sugiere incorporar este proceso al trabajo curricular.
- Por comunidades académicas de profesores y directivos de la Institución: Dirigidos a desarrollar formación curricular, pedagógica y didácticas para la implementación del modelo pedagógico.

2. Etapa II. Diseño de proyectos de investigación: Dirigidos al seguimiento y evaluación del modelo pedagógico institucional.

Fase I: Estructuración de líneas de investigación institucionales, por Facultad y programa académico, en el campo educativo. (Curricular, metodológica, prácticas, entre otras)

Fase II: Determinación de proyectos de investigación en correspondencia con las dimensiones y subdimensiones de la gestión educativa; definición de indicadores y estrategias de recolección y análisis de datos.

Fase III: Desarrollo de los proyectos investigativos. Organización de equipos de trabajo. Determinación de logros, fortalezas y debilidades del modelo pedagógico.

3. Etapa III: Diseño de planes de mejoramiento y planes de seguimiento y control al modelo pedagógico institucional; orientados al cumplimiento de los lineamientos y propósitos institucionales, de las Facultades y programas académicos, de acuerdo con los resultados de los procesos investigativos. Para tal efecto se sugiere la utilización de matrices de gestión (documentos anexos).

Matrices de trabajo: Permiten la Operacionalización de los planes, el seguimiento puntual, la sistematización de procesos y la valoración y medición de resultados. (Anexo 1)

- Plan de gestión de indicadores
- Fichas por indicador
- Fichas indicador Vs procesos
- Cuadros de mando
- Matriz plan táctico
- Matriz plan operativo

REFERENCIAS

AUSUBEL, D.P. (2000) Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, NOVAK, J Y HANESIAN. (1997) Psicología evolutiva. México: Trillas.

AVEL·LI, B. (2004) .Rector de la Universidad de lles Balears. Presidente del comité español universitario de relaciones internacionales.

BRUNER, J. S. (1971). The Relevance of Education. New York, W. W. Norton and C. Inc. Traducción española: La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.

CASTELLS, M (1999). “Globalización, Identidad y Estado”, en Temas de Desarrollo Humano Sustentable, PNUD, Santiago.

Documento preliminar: (2009). Modelo pedagógico para la Universidad Gran Colombia. Mayo.

DÍAZ V., M (2002): Flexibilidad de la educación superior en Colombia: Proyecto Estándares Mínimos de Calidad, ICES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior),

Bogotá D.C., <[http:// www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/libro%20flexibilidad %20y%20educacion.pdf](http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/libro%20flexibilidad%20y%20educacion.pdf)> [consulta: nov. 2005].

FERMOSO, P (1994). Pedagogía Social. Barcelona: Herder.

GIDDENS, A (1999). La tercera vía, Santillana, Madrid.

KEMMIS, S. (1998): El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

HILTZ, S.R (1995) The virtual classroom. Ablex Publishing Corporation.

NOVAK, J. D. (1991) “Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador” en Enseñanza de las Ciencias, 9, 3, 215-227, 1991.0

NOT, L (2002) Pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México

Modelo Pedagógico (2009) Acuerdo 007 de Diciembre 14 de 2009.

NATORP, P. [1905] (1975): Curso de pedagogía social. México, Porrúa.

PANQUEVA, T (2005) Estrategias, Mediaciones y Técnicas Pedagógicas, y didácticas en la educación superior.

PETRUS, A (1997). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel Educación.

PETRUS, A. (2000): “Nuevos ámbitos en Educación Social”, en Romans, M; Petrus, A. y Trilla, J.: De profesión educador/a social. Barcelona, Paidós.

POSNER, G. (2005) Análisis de currículo. Tercera Edición México: Mc Graw -Hill

POZO, J.I (1993) Teorías cognitivas del aprendizaje. Editorial Morata.

Proyecto Educativo Institucional Universidad La Gran Colombia. 2003-2008.

Proyecto Educativo Institucional. (2005): Retos, desafíos y tendencias en la Educación Superior. Capítulo 3

RODRÍGUEZ, M (2004). Documentos de trabajo pedagógico. Sin publicar.

SANVISENS M, A. (1985): "Sociología de la Educación y Pedagogía Social", a S. de la Torre et. al.: Textos de Pedagogía. Conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educación. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.

STENHOUSE, L. (1985) Investigación y desarrollo del currículum, Morata: Madrid.

TEJADA, J. (1999). "El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales". Comunicación y Pedagogía.

TOBÓN, S (2006). Formación en la Educación Superior: Políticas hacia la calidad. Bogotá. D.C: ECOE

TOBÓN, S (2007). Formación basada en formación: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá D.C: ECOE

TUNNING. (2003). Afinar las estructuras educativas en Europa. Proyecto piloto apoyado por la comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Universidad de Deusto, Bilbao. 2003. www.relint.deusto.es/tuningProject/index.htm.

