

Universidad Mariana Modelo Pedag3gico



Editorial
UNIMAR

Marianita Marroquín Yerovi
H3ctor Trejo Chamorro
Luis Alfredo Guerrero Torres
Oscar Valverde Riascos



Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana

Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana

Marianita Marroquín Yerovi
Héctor Trejo Chamorro
Luis Alfredo Guerrero Torres
Oscar Valverde Riascos

Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana

Autores:

Marianita Marroquín Yerovi

Héctor Trejo Chamorro

Luis Alfredo Guerrero Torres

Oscar Valverde Riascos

Editor: Luis Alberto Montenegro Mora

Fecha de publicación: Junio 2016

Páginas: 246

ISBN: 978-958-8579-23-8

Info copia: 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia

Existencias

Biblioteca Nacional de Colombia

Copia Material Localización

1 Libro Electrónico Biblioteca Nacional – Libros (consecutivo)

Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana

Autores:

Marianita Marroquín Yerovi

Héctor Trejo Chamorro

Luis Alfredo Guerrero Torres

Oscar Valverde Riascos

Editor: Luis Alberto Montenegro Mora

Fecha de publicación: Junio 2016

Páginas: 246

ISBN: 978-958-8579-23-8

Edición: Primera

Pie de imprenta: San Juan de Pasto, Universidad Mariana, Editorial UNIMAR, junio 2016

Formato: 16 x 22 cm

Colección: Institucionales

Nota de bibliografía:

Materia: Modelo Pedagógico

Materia de tópico: Universidad Mariana

Materia de tópico: Educación Superior

Palabras clave: Modelo pedagógico, Universidad Mariana, educación superior.

País/Ciudad: Colombia/ San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR: <http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/> / OJS: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/>

Encuadernación: Rústica

Precio en dólares: 7.00

Precio en pesos: 20.000

Tipo de contenido: Modelo pedagógico de la Universidad Mariana.

© Marianita Marroquín Yerovi

© Héctor Trejo Chamorro

© Luis Alfredo Guerrero Torres

© Oscar Valverde Riascos

© Editorial UNIMAR

Universidad Mariana

Hna. **Amanda del Pilar Lucero Vallejo** f.m.i.

Rectora

Graciela Burbano Guzmán

Vicerrectora Académica

Hna. **Marianita Marroquín Yerovi** f.m.i.

Directora Centro de Investigaciones

Luis Alberto Montenegro Mora

Director Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luis Alberto Montenegro Mora

Director/ Editor Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chávez López

Corrección de Estilo

Luz Elida Vera Hernández

Revisión Final

David Armando Santacruz Perafán

Diseño y Diagramación

Correspondencia

Editorial UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Calle 18 No. 34-104

Tel: 7314923 Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8-94 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45, No. 26-85 Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República de Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, Kilometro 24 autopista Norte Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C., Colombia.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107* – 100, Medellín, Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible: Universidad Mariana, Oficina de Relaciones Públicas, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34-104, Tel: 7314923 Ext. 146

Cítese como: Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2015). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Impresión:

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores, de igual manera, han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a bibliografía.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento sin el previo consentimiento escrito de los autores o editores.

ACUERDO 101
26 de julio de 2016

Por el cual se aprueba el **MODELO PEDAGÓGICO** de la Universidad Mariana en su segunda versión renovada

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

CONSIDERANDO:

- Que en el primer eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020, se expresa en favor de la formación académica con calidad y pertinencia y en su Objetivo de Desarrollo confirma el "fortalecer la docencia, con una oferta académica pertinente y que responda con transparencia, idoneidad y responsabilidad (...) p.16
- Que el Modelo Pedagógico en su versión 2008, amerita una actualización "según las características y condiciones de calidad consideradas válidas y deseables por la comunidad académica, el Estado y la sociedad, de acuerdo con los nuevos retos y exigencias de la sociedad contemporánea" Plan de Desarrollo, p. 16.
- Que el Grupo Pedagógico consideró necesaria la actualización de los diferentes Capítulos del Modelo Pedagógico, en su orden: el primer capítulo correspondiente a la "*Formación Humana, Humanística y Cristiana en la Universidad Mariana*", el Mag. Héctor Trejo Chamorro; el segundo capítulo correspondiente a "*Procesos de Aprendizaje – Cómo Aprender – Cómo enseñar*", la Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD; el tercer capítulo correspondiente a "*Elementos para una pedagogía de las Competencias*", al Mag. Luis Alfredo Guerrero Torres y el cuarto capítulo correspondiente a "*Práctica Pedagógica: Declaración explícita de la planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación*", el PhD. Oscar Valverde Riascos.
- Que la propuesta del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana en su versión renovada fue validada por pares de la comunidad pedagógica nacional: PhD. Miguel Ángel Mendoza, PhD. Mónica Patricia Borjas, PhD. José Márquez Díaz y PhD. Alba Lucy Guerrero Diaz.
- Que según el Estatuto General corresponde al Consejo Académico la adopción y ejecución de las directrices generales relacionadas con las actividades académicas.

ACUERDA:

ARTÍCULO PRIMERO:

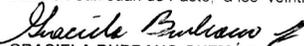
Aprobar el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana en su segunda versión renovada y contenido en el documento adjunto, el cual forma parte integral del presente Acuerdo y consta de los siguientes capítulos y autores correspondientes: Primer capítulo "*Formación Humana, Humanística y Cristiana en la Universidad Mariana*" Mag. Héctor Trejo Chamorro; el segundo capítulo correspondiente a "*Procesos de Aprendizaje – Cómo Aprender – Cómo enseñar*", Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD; el tercer capítulo correspondiente a "*Elementos para una pedagogía de las Competencias*", Mag. Luis Alfredo Guerrero Torres y el cuarto capítulo correspondiente a la "*Práctica Pedagógica: Declaración explícita de la planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación*", el PhD. Oscar Valverde Riascos.

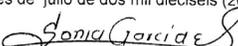
ARTICULO SEGUNDO:

Vicerrectoría Académica, Decanaturas, Direcciones de Programa y educadores profesionales adoptan y llevan a ejecutan los contenidos en este Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en San Juan de Pasto, a los veintiséis (26) días del mes de julio de dos mil dieciséis (2016)


GRACIELA BURBANO GUZMÁN
Presidente del Consejo Académico


SONIA GARCÍA ESPAÑA
Secretaria

Contenido

Prólogo	15
Capítulo 1	
Formación Humana, Humanística y Cristiana en la Universidad Mariana	26
1.1. Mirar hacia atrás para ver hacia adelante	27
1.1.1. El ideal de la formación humana institucional	29
1.1.2. La formación humana en los documentos institucionales	32
1.2. El Objetivo Institucional: Reafirmar el Sentido Humano de la Formación y lo Humanístico	38
1.2.1 El sello diferenciador de la Universidad Mariana: la formación humana y académicamente competente	40
1.2.2. La formación humana como práctica de valores	44
1.2.3. Con la mirada puesta en el porvenir	47
1.3. El humanismo franciscano como modelo de la formación humana	50
1.4. El humanismo cristiano, modelo de humanismo para la Universidad Mariana	53
1.5. La formación cristiana en la universidad católica	59
Capítulo 2	
Procesos de Aprendizaje - Cómo Aprender – Cómo Enseñar	68
2.1 Consideraciones generales	69
2.2 Componentes epistemológicos y didácticos	71
2.2.1 Psicología cognitiva	73
2.2.2 Consideraciones epistemológicas	74
2.2.3 La didáctica que comprende técnicas y estrategias de aprendizaje	75
2.2.4 Evaluación de procesos y resultados	79
2.2.5 Aprendizaje autónomo	79
2.3 Procesos mentales en el hecho de construir conocimiento	83
2.3.1 Ideas previas	84

2.3.2 Encuentro con el nuevo concepto	84
2.3.3 Procesos de acomodación	86
2.3.4. Aprehensión del conocimiento – abstracción	87
2.3.5. Procesos de transferencia	88
2.3.6. Construcción social del conocimiento	88
2.4. El aprendizaje significativo	89
2.4.1 Características del aprendizaje significativo	89
2.4.2 Modalidades del aprendizaje significativo.	90
2.5. La metacognición como proceso mental	92
2.5.1 Aproximación histórica al término “metacognición”	92
2.5.2 Metacognición – Concepto en varios autores	93
2.5.3 Clasificación de las variables metacognitivas	95
2.5.4 Estrategias metacognitivas	95
2.5.5 Tipos de Metacognición	97
2.6 Un nuevo modelo de Metacognición para estudiantes que autorregulan su aprendizaje	98
2.6.1 Papel del profesor	100
2.6.2 Consideraciones para docentes	100
2.6.3 La didáctica	101
2.6.4 Seminario investigativo	102
2.6.4.1 Objetivos del seminario investigativo	102
2.6.4.2 Características del Seminario investigativo	103
2.6.4.3 Funciones	104
2.7 Algunas estrategias de aprendizaje o de docencia	104
2.7.1 Mapas conceptuales	104
2.7.2 La V Heurística	109
2.7.3 Redes Semánticas	111
2.8 La autonomía como incentivo para el aprendizaje	113
2.9 La evaluación es una actividad en relación	115
2.9.1 Evaluación de los procesos de conocimiento	115

2.9.2 Evaluación coherente	118
2.9.3 El uso de las TIC en el aula	119
2.9.4. TAC y TEP	120
2.9.5 Educación a distancia y modelo pedagógico	126
2.9.5.1 Objetivos de la educación a distancia	127
2.9.6 Rol del docente en la aplicación del modelo constructivista en la educación a distancia	130

Capítulo 3

Elementos para una Pedagogía de las Competencias 138

3.1 El desarrollo de competencias como intencionalidad básica de los aprendizajes y de los procesos formativos	141
3.1.1 El desplazamiento de la capacidad a la actuación	141
3.1.2 La competencia como una dinámica combinación de componentes en interrelación	145
3.1.3 El componente axiológico, afectivo y motivacional de las competencias	147
3.1.4 La formación en competencias humanas y en competencias académicas: una opción misional de la Universidad Mariana	149
3.1.5 Competencias a desarrollar en los estudiantes de la Universidad Mariana	153
3.2 Competencias del docente universitario en los nuevos escenarios de actuación profesional	160
3.2.1 Competencias docentes para formar estudiantes humana y académicamente competentes	165
3.2.2 La formación del estudiante mariano	165
3.2.3 La enseñanza de los saberes	168
3.2.4 Hacia la construcción de un perfil de competencias del docente de la Universidad Mariana	171
3.2.5 Competencias y Construcción Curricular	176

Capítulo 4

Práctica Pedagógica: Declaración Explícita de la Planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación 182

4.1 Planificación del Microcurrículo o del Programa (Fase de Planificación de la Enseñanza o Programación Didáctica)	186
--	-----

4.2 Actuación e Interacción del Educador (Fase Interactiva de la Enseñanza/Aprendizaje)	187
4.2.1 La Relación Educando - Educador y Saber	188
4.2.2 La Implicación en el Aprendizaje	191
4.2.3 Interacción y creación de un clima positivo en el aula	192
4.3 La Evaluación como práctica pedagógica (fase posactiva de la enseñanza)	193
4.3.1 Las Reflexiones y los Ámbitos de Referencia de la Evaluación en la Práctica	193
4.3.2. El sentido y el significado de lo pedagógico y lo didáctico de la práctica evaluativa	194
4.3.3 Los campos o dimensiones de la evaluación	197
4.3.3.1 El campo axiológico en la evaluación para el aprendizaje: ¿quién evalúa? y ¿para qué evalúa?	197
4.3.3.2 El campo teórico en la evaluación para el aprendizaje: concepto, objeto y características	199
4.3.3.3 El Campo metodológico ¿cuándo se evalúa? y ¿cómo se evalúa?	206
4.3.4 Evaluación del Desempeño y Autoevaluación de la función del Educador	213
4.3.4.1 Evaluación del Desempeño del Educador	213
4.3.4.2 Autoevaluación de la función del educador	214
Bibliografía	219
Índice Temático	235
Índice Onomástico	239

Índice de Figuras

Figura 1. La propuesta de lo humano	24
Figura 2. Directrices del reglamento general	25
Figura 3. Los aprendizajes humanos	31
Figura 4. La formación integral	38
Figura 5. Componentes epistemológicos y didácticos para el quehacer docente. Propuesta constructivista del aprendizaje	65
Figura 6. Acercamiento a los procesos de construcción de conocimiento	75
Figura 7. Estructura del mentefacto conceptual	84
Figura 8. Variables metacognitivas del nuevo Modelo de metacognición de Mayor et al. (1993).	90
Figura 9. Mapa conceptual con relaciones de jerarquía y horizontalidad	97
Figura 10. Mapa conceptual con el modelo de evaluación del trabajo de los estudiantes. Nótese los conceptos más inclusivos en la parte superior, los menos inclusivos y las relaciones cruzadas	99
Figura 11. Mapa conceptual, resultado de la complejidad del manejo conceptual de los estudiantes sobre la construcción del conocimiento. Obsérvese las relaciones cruzadas. Novak y Gowin (1988, p. 20)	100
Figura 12. Técnica heurística UVE ideada por Gowin (Novak y Gowin, 1988)	101
Figura 13. Ejemplo de UVE ideada por Gowin (Novak y Gowin, 1988)	102
Figura 14. Ejemplo de red semántica	104
Figura 15. Coherencia entre lo que se trabaja en la sesión de aprendizaje y lo que se solicita en una prueba evaluativa	110
Figura 16. Los tres saberes constitutivos de una competencia	140
Figura 17. Competencias que desarrolla la Universidad Mariana	147
Figura 18. Diez competencias del profesorado universitario	155
Figura 19. Delineando el Perfil del docente de la Universidad Mariana	165

Prólogo

“No habremos logrado nada en la educación de los jóvenes, si no les hacemos sentir su dignidad humana y su grandeza cristiana”.

Madre Caridad Brader Z.

El Grupo Pedagógico de la Universidad Mariana, integrado por la Ph. D. Hermana Amanda Lucero Vallejo f.m.i., Rectora de la Universidad Mariana, la Magíster Graciela Burbano Guzmán, Vicerrectora Académica, el Magíster Héctor Trejo Chamorro, Director del Departamento de Humanidades, la Ph. D. Hermana Marianita Marroquín Yerovi f.m.i., Directora del Centro de Investigaciones, el Magíster Luis Alfredo Guerrero Torres, Director de la Oficina de Autoevaluación y Calidad Institucional, el Ph. D. Óscar Valverde Riascos, Decano de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, y el Magíster Fabián Parra, Director de la Unidad de Educación Virtual, entregan a la comunidad universitaria el texto *Modelo Pedagógico* en su segunda versión renovada, según el Acuerdo 101 del 26 de julio de 2016 del Consejo Académico de la Universidad Mariana. Las directivas de la Universidad consideraron que esta segunda edición recoge las tendencias respecto del proceso de formación que promueve la universidad católica, acorde con los postulados de la misión, visión, principio y valores.

Los autores de los cuatro capítulos aceptaron la propuesta de las directivas para ofrecer un texto actualizado y que sirviera de orientación a docentes y estudiantes en el reconocimiento de las dimensiones y valores de las personas que forma la universidad; de igual manera, plasmar las orientaciones referidas a ‘procesos de aprendizaje - cómo enseñar - como aprender’, atendiendo al enfoque constructivista adoptado institucionalmente desde el año 2007. Se acepta esta tendencia pedagógica, por considerar su validez para acercar a docentes y estudiantes en un diálogo de saberes, desarrollo de las estructuras mentales y fortalecimiento de la autonomía para la construcción del conocimiento. Además, en el tercer capítulo se presenta la reflexión sobre “elementos para una pedagogía de las competencias” proponiendo el diseño y desarrollo de ambientes de

aprendizaje orientados al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso de los programas académicos, y las estipuladas en cada una de las unidades de organización curricular. Lo anterior se complementa con las orientaciones sobre la 'práctica pedagógica' que se pretende seguir mejorando en la Universidad.

Es pertinente incluir en este libro, el pensamiento de los autores, el mismo que a continuación me permito compartir con la comunidad académica universitaria, con la seguridad de que el contenido de cada uno de los capítulos será consultado, apropiado y aplicado en las aulas universitarias y en el contexto local.

En el primer capítulo se plantea los referentes teóricos y el ideal sobre la formación humana, cristiana y franciscana, como propósito misional y académico: "Formar profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social" (Misión institucional). Es una propuesta que incluye la visión institucional y el sentido que tiene de formar un tipo de ser humano en un contexto específico. Implica también la integración de múltiples dimensiones y contenidos axiológicos explícitos en los documentos institucionales y el horizonte de sentido manifiesto en los planes de desarrollo en sus 50 años.

El texto recoge en su primera parte, los aspectos de una historia dinámica sobre la experiencia de la formación humana y humanística, tarea que subyace a la obra misional de la Comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada en su labor de educadoras y gestoras de un proyecto educativo para la región de Nariño y Colombia. La formación humana, como sello diferenciador (Guerrero, 2015), se hace explícita a través del tiempo, y marca el hito para un nuevo devenir institucional de la universidad; plantea la necesidad de trabajar el proyecto de vida integral, de apoyar el desarrollo educativo de personas autónomas, críticas y trascendentes, e impulsar la iniciativa de la "excelencia humana para la transformación social" (Plan de Desarrollo Institucional, 2014-2020).

Los temas de este capítulo están ligados a cada uno de los textos que componen el modelo pedagógico en su segunda edición. El eje articulador es la formación humana competente, acompañar el crecimiento integral de seres humanos con capacidad para implicarse con los códigos culturales básicos de la sociedad actual, que adquieran

las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de habilidades para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Es indudable que los contenidos de este modelo tendrán un impacto profundo en las propuestas curriculares, pedagógicas y estratégicas de cada programa, de tal manera que las propuestas microcurriculares que son de dominio de los docentes, sean materializadas en el aula y en la vida personal de cada estudiante, buscando el compromiso de trabajar en colectivo por una sociedad más justa, ética, incluyente, solidaria y en paz.

La formación humana competente que ofrece la universidad es un proceso constante y permanente, porque es total, sistémico e integral, y está presente en todos los ambientes del acto educativo que desarrolla y en sus relaciones; es decir, en la relación entre las personas en el proceso de diseño del propósito misional, la relación en el aula (maestro-educando, entre educandos y consigo mismo), y la relación con la comunidad social-familiar. El objetivo de la institución es el mejoramiento de la calidad educativa, pero también el de la calidad humana, cristiana y franciscana que implica, por cierto, mejorar los resultados de aprendizaje de todos los jóvenes universitarios y orientar los esfuerzos hacia las personas, como fin último de la visión institucional: “ser reconocida por su docencia cualificada, sus egresados humana y profesionalmente competentes”.

El segundo capítulo se ha dedicado a los procesos de aprendizaje, para lo cual se ha consultado diferentes aportaciones de autores especialistas en cada uno de los temas que constituyen la hoja de ruta de los aprendizajes en las aulas universitarias. La Universidad Mariana adoptó un enfoque constructivista para acompañar los procesos de aprendizaje, razón por la cual se ha abordado el pensamiento de algunos autores entendidos en el aprendizaje desde este enfoque. Así, Pozo, Gómez, Limón y Sanz (1991) analizan las diferentes teorías cognitivas del aprendizaje, proponiendo “un modelo de cambio conceptual en el aprendizaje cognitivo” (p. 245). Porlán, García y Cañal (1995) integran de manera significativa las teorías validadas sobre procesos constructivistas desde los modelos piagetianos. Beltrán (1993) hace lo propio, y el núcleo central de su obra lo constituyen las estrategias que sirven para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Abordando el tema en el que se vincula el aprendizaje y la enseñanza, es necesario centrar la atención en los actores que intervienen: educadores y educandos. Y, si bien es cierto que la pregunta parece que se la hace desde el educando: ¿Cómo se aprende? también surge la pregunta ¿Cómo se enseña? Si el educador universitario tiene presente el contenido conceptual del educando, haciendo conciencia de la propiedad de esquemas mentales construidos en el tiempo, entonces, para el acto de enseñar, incursiona asimismo en un momento de esa historia de aprehensión del mundo de parte de los educandos, donde la cultura y el estilo de formación en ciclos de educación anteriores, perciben un escenario bastante complejo.

La reflexión sobre el contenido conceptual de la metodología pedagógica pretende ser una ayuda para la formación de educadores profesionales, quienes ubicados en distintas áreas del conocimiento, participan de una exigencia común, asumiendo la necesidad de una preparación pedagógica. Autores reconocidos como Piaget, de quien se asume los procesos de desarrollo como la aurora del constructivismo que sirvió de base a Ausubel (aprendizaje significativo), de Vigotsky (aprendizaje social), Novak (cómo aprender a aprender), y otros, con sus aportaciones sobre el aprendizaje, han superado los paradigmas de un transmisionismo que por décadas se impuso en las aulas escolares, no tanto para el aprendizaje, sino también para la enseñanza. Flórez (1994) enuncia lo siguiente: “Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno, que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad de complejidad y de integración” (p. 237).

Uno de los temas centrales de este capítulo ha sido denominado “Componentes epistemológicos y didácticos”, el cual pretende entrar en una pedagogía con enfoque constructivista; de allí la existencia de temas como: psicología cognitiva y didáctica, que sugieren la unificación del saber pedagógico y disciplinar, orientado hacia el aprendizaje autónomo. Si se desea abordar una reflexión que fundamenta el constructivismo, se presenta el tema “Procesos mentales frente al hecho de construir conocimiento”, mediante el cual se explica lo relativo a la manera de abordar las ‘ideas previas’, cómo encontrarse con el nuevo concepto dado en el aula de clase, ‘procesos de acomodación’, ‘aprehensión del conocimiento y abstracción’, ‘procesos de transferencia y construcción social del conocimiento’.

En este capítulo, el aprendizaje significativo, la metacognición, las estrategias de aprendizaje y estrategias de docencia, la autorregulación como una invitación a ser ‘un educando diferente’, son considerados fundamentales. Cada uno de estos temas se encuentra debidamente sustentados con los autores que en la historia de la pedagogía han aportado significativamente a la comunidad académica.

Teniendo en cuenta que la Universidad ha optado como gestión prioritaria la cualificación pedagógica, se incluye el proceso de ‘Seminario permanente’, con los roles que dan a esta estrategia, una dinámica de participación y de aprendizaje. Acorde con los objetivos de este segundo capítulo, la información que se ofrece es un medio de consulta tanto para directivos como para ‘participantes’. Se invita a la intervención, sobre todo en la ‘discusión’, momento en el cual se consolida el tema objeto del seminario.

Sobre el tema de estrategias de aprendizaje, en este capítulo se encuentra algunos modelos gráficos de estrategias de aprendizaje y de docencia. Cabe un interrogante: ¿Le gustaría desarrollar en su aula una V de Gowin? Entonces, consulte las páginas correspondientes; lo mismo se puede decir de los mapas conceptuales, los mentefactos, las ‘redes semánticas’ y otras.

En la Universidad y en todos los niveles de educación, el docente tiene como estudiantes en el momento actual a los llamados ‘nativos digitales’. Esto implica tomar consciencia de esta realidad de la era de la información y la comunicación. Esta temática es parte de este segundo capítulo para que todos los docentes ‘constructivistas’ y ahora a lo mejor ‘maestros digitales’, busquen los medios para hacer docencia y aprendizaje acorde con la realidad del siglo XXI.

El tercer capítulo se ocupa de la reflexión pedagógica y didáctica, y de la definición de criterios, directrices y otros elementos teóricos y prácticos para el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje orientados al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso de los programas académicos, y las estipuladas en cada una de las unidades de organización curricular.

La construcción, reconstrucción y desarrollo de competencias, como intencionalidad básica de los aprendizajes y de los procesos formativos,

es una idea que paulatinamente ha venido desarrollando la Universidad Mariana en la construcción de su Proyecto Educativo, en la elaboración de los proyectos formativos de los programas académicos y en la estructuración de los currículos.

La formación basada en el desarrollo de competencias se diferencia de los demás enfoques pedagógicos, por la orientación de toda la práctica educativa en torno a un perfil de desempeños, una malla curricular organizada por 'nodos problematizadores', y en la utilización de estrategias didácticas basadas en el aprender a aprender y en el aprender a enseñar, tomando como base el contexto de actuación profesional, integrando los conocimientos, habilidades y actitudes en la realización de actividades y la solución de problemas propios de cada área disciplinar o profesional, y tomando el desempeño como eje central de la evaluación de los aprendizajes.

Además, se desarrolla algunos elementos del enfoque de formación basada en competencias, referidos al aprendizaje y al proceso formativo de los educandos de la Universidad Mariana, y se describe lo relacionado con los roles del docente en la Institución, al asumir el mencionado enfoque. La formación en competencias comprende la apropiación de las teorías, conceptos y métodos propios de una disciplina o profesión, los métodos de validación de su conocimiento, las formas de exposición de ideas y resultados y, en general, el saber y el saber hacer, propios de su campo, y también de las competencias genéricas que implican la lectura y escritura, el pensamiento abstracto, el razonamiento matemático, competencias ciudadanas y la capacidad de interpretar, argumentar y crear.

De otro lado, el docente universitario, de acuerdo con la naturaleza de los cursos que orienta, además de saber lo que enseña, debe dar sentido a ese contenido en el contexto general de la producción del saber y de la sociedad en la que está inserto, integrar el saber disciplinar con el saber pedagógico y con las concepciones epistemológicas que lo sustentan (Marroquín, 2015), ejercer la libertad de cátedra como un derecho y un deber, conduciendo su enseñanza con autonomía de pensamiento, sin caer en el arbitrio absoluto, tolerante con las discrepancias y coherente con los propósitos educativos misionales de la Institución.

Hoy en día, toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. La docencia universitaria

como profesión, no escapa a esa tendencia mundial de formación y cualificación de los desempeños profesionales; por ello, el Modelo Pedagógico plantea unas macrocompetencias que debe asumir el docente de la Universidad Mariana, pensadas desde los siguientes interrogantes: ¿Qué competencias necesita apropiarse el docente de la Universidad Mariana para estar en condiciones de procurar en sus estudiantes la apropiación de los saberes y valores humanos derivados de la declaración misional de la Institución para formar en competencias humanas, para estar en condiciones de comprender el proceso de aprendizaje de los saberes académicos propios de una determinada carrera universitaria?, y ¿Cómo enfocar la enseñanza de los valores y saberes propios de los proyectos o cursos curriculares que dirige y orienta en el programa o programas para los cuales labora? En la pretensión de contribuir a la construcción de una respuesta a estos interrogantes, el Modelo Pedagógico desarrolla algunos elementos que ayudan a comprender la compleja misión de formar a los estudiantes de la Institución en las competencias humanas y académicas propuestas en su misión.

El cuarto capítulo se refiere a la práctica pedagógica, considerada por el autor como una declaración explícita de la pedagogía en la Universidad, lo cual se configura como un campo sociohumanístico y un saber reflexivo del oficio de enseñar del educador. Así pues, la pedagogía, como disciplina en construcción, desde un punto de vista hermenéutico se puede comprender desde tres niveles de conceptualización e interacción: el teórico formal, el de intermediación y el de aplicación (Flórez, 1994).

El nivel teórico formal está referido a la interpretación histórica, social y cultural de las teorías y corrientes pedagógicas y de la concepción de pedagogía, a partir de las tradiciones pedagógicas alemana, francófona, anglosajona y latinoamericana, centrándose en la formación humana. El segundo nivel está concebido por el modelo pedagógico, como una construcción teórico formal que integra la reflexión sobre la enseñabilidad de los saberes específicos; es decir, del estatuto epistemológico de cada uno de los saberes disciplinares que, para Fullat (2002), se trata de ver si esas ciencias tienen el estatuto, o sea, están de pie o simplemente desplomándose, y, el uso apropiado y pertinente de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, constituyéndose en la base de las estructuras curriculares orientadoras

de las prácticas del profesorado. El tercer nivel está compuesto por la materialización de las teorías y el modelo pedagógico en el contexto institucional y de aula, donde la acción de la enseñanza está apoyada en la teoría pedagógica y los educadores están formados en pedagogía. Su materialización se centra en el educando, el contexto y el microcurrículo como una acción pedagógica de planificación, interacción y evaluación del educador.

De ello resulta que la Universidad Mariana, desde la tradición pedagógica, asume la pedagogía franciscana y la teoría pedagógica constructivista social. De la pedagogía franciscana, admite la formación humana y cristiana de la persona, como algo digno de los mayores respetos y como lo más sagrado de la creación humana; y de la teoría pedagógica del constructivismo social, acepta el aprendizaje humano como una construcción de cada educando que, trabajando conjuntamente con otros compañeros de clase, podrá apoyarse en la resolución de problemas, el intercambio de la información, la generación de conocimiento y la comunicación social, logrando modificar la estructura mental y la del medio social que le rodea.

Ahora bien, desde el nivel de intermediación, el modelo pedagógico de la Universidad se concibe como una construcción teórico formal que se apoya científica e ideológicamente; comprende, plantea y ajusta la realidad pedagógica institucional y da cuenta de un contexto histórico concreto; involucra la formación humana y cristiana, el desarrollo del aprendizaje de los educandos, la construcción curricular por competencias y las características de la práctica pedagógica en el aula, dando cuenta de un ideal de persona que la sociedad requiere.

No cabe duda que esta vez, lo que importa es destacar el nivel de aplicación del modelo a partir de los elementos y las características de la práctica pedagógica; es un término educativo benéfico, y el tejido de su palabra se refiere a la manera como una cultura, a través de la historia, logra aclarar y refinar. Al desentrañar la expresión práctica pedagógica, se tiene que es práctica, en tanto que es una acción humana, expresión de un conocimiento determinado; es pedagógica, porque esa acción está dirigida a la enseñanza y al aprendizaje, y establece además una relación con el otro (el alumno, el docente, el representante y otros actores sociales); por ello expresa un modo de hacer, una concepción de la educación y un resultado educativo.

En consecuencia, se asume que la práctica pedagógica universitaria es un proceso de interacción social, definida por Garton (1994) como interacción social, como el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico. (...) Establece que son esenciales al menos dos personas que intercambian información. (...) implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes (...), implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente. Además, como práctica pedagógica entre educadores y educandos, en el contexto del aula de una institución educativa, en el que se articula expectativas, creencias, actitudes, sentimientos, valoraciones, experiencias, conocimientos y saberes, se pone en juego mediante diversas modalidades pedagógicas, posibilitando la reflexión crítica, la discusión pública, el desarrollo de las competencias y los desempeños para una formación integral y humana.

El interés de abordar la categoría práctica pedagógica en el modelo pedagógico de la Universidad Mariana, es enfatizar en su tercer nivel de conceptualización de la pedagogía, que es su aplicación o las acciones pedagógicas que realiza el educador de la universidad cuando implementa el currículo institucional. Acciones pedagógicas guiadas en concreto en torno a sus tres dimensiones, aquello que se proyecta o planifica lograr (microcurrículo o programa - enseñanza preactiva), actuación e interacción (enseñanza interactiva) y los resultados de aprendizaje obtenidos (la evaluación y autoevaluación - enseñanza post-activa), dimensiones que son descritas a partir de sus características e importancia en el trabajo académico del educador con el educando.

Finalmente, entrego en sus manos este producto académico, fruto de intencionalidad y corresponsabilidad del equipo de autores que logran plasmar su pensamiento y contenidos de la reflexión sobre el tipo de personas que se quiere formar, el direccionamiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza, logro de competencias y prácticas pedagógicas.

Ph. D. Hna. **Amanda Lucero Vallejo**, f.m.i.
Rectora
Universidad Mariana

Referencias

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Fullat, O. (2002). *El Siglo postmoderno (1900 - 2001)*. Barcelona, España: Crítica 2002.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Guerrero, L. (2015). *Modelo Institucional de Autoevaluación*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Marroquín, M. (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo en el aula*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Porlán, R., García, J. y Cañal, P. (1995). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Madrid, España: Diada Editora.
- Pozo, J., Gómez, M., Limón, M. y Sanz, A. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: ideas de los alumnos sobre Química*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia C.I.D.E.
- Universidad Mariana. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional. Carta de navegación 2014-2020*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- (2014). *Reglamento Interno de Biblioteca*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.

Capítulo 1

Formación Humana, Humanística y Cristiana en la Universidad Mariana

Héctor Trejo Chamorro¹

*Mi humanidad está ligada a la tuya,
porque solo juntos podemos ser seres humanos.*

Desmond Tutu

1.1. Mirar hacia atrás para ver hacia adelante

En este primer documento del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana se plantea los referentes sobre la formación humana, humanística y cristiana implicada con la perspectiva franciscana. Esta propuesta es la que se ofrece a todos los estudiantes y docentes que ingresan a la Universidad. El texto recoge en su primera parte, los aspectos de una historia dinámica sobre la experiencia de la formación humana institucional, tarea que subyace a la obra misional de la Comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada en su labor de ser educadoras y gestoras de un proyecto educativo en la región. La formación humana, como sello diferenciador de su ser y quehacer (Guerrero et al., 2011), se hace explícita a través del tiempo, y marca el hito de un nuevo devenir en la propuesta educativa actual de la Universidad, que plantea la necesidad de trabajar en el fomento y desarrollo de personas autónomas y trascendentes y en el impulso de la iniciativa que esboza el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020 (Universidad Mariana, 2014, p. 8) referida a la “excelencia humana para la transformación social”.

El sentido que implica formar lo humano en la educación superior está ligado a las exigencias actuales que demanda la sociedad a la universidad; es decir:

La educación superior nunca ha sido tan importante para el futuro del mundo en desarrollo como lo es ahora. [...] La educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas. [...] Los sistemas de enseñanza

¹ Licenciado en Educación: Filosofía y Teología, Universidad Mariana, Especialista en Educación y Pensamiento Colombiano, Universidad de Santo Tomás, Magister en Educación para Adultos, Universidad de San Buenaventura, Doctor Honorífico en Educación, *Logos International University*, EEUU. Actualmente, estudiante de noveno semestre de Trabajo Social, Uniclaretiana. Coordinador General de Investigaciones, Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad Mariana.

superior tienen que acrecentar su capacidad de vivir dentro de un contexto caracterizado por la incertidumbre, de cambiar y de suscitar el cambio, de responder a las necesidades sociales y de promover la solidaridad y la equidad. (UNESCO, 1998, párr. 3).

Esta iniciativa propuesta por la UNESCO es una exigencia interna de toda universidad, en tanto el compromiso que asume con las familias que inscriben a sus hijos en los programas de formación superior y para lo superior, esté centrado en la formación de personas con un alto sentido del desarrollo humano, sentido ético y crítico para que logren ser humana y académicamente competentes, y se promueva el perfeccionamiento de sus cualidades humanas con base en el respeto, la aceptación y el compromiso consigo mismo, con los demás y con su entorno, y de esta forma, se aporte a la sociedad con personas integrales.

La idea de mirar atrás para ver hacia adelante, hace posible la comprensión de una universidad que se lee en sus trayectorias y compromisos históricos, pero también que entiende que hay necesidad de hacer miradas hacia adelante, lo cual implica un reto vital y permanente con la construcción de un tipo de ser humano y de sociedad justa en la cual éste quiere vivir, como resultado de su formación. Por ende, en el texto se hacen nuevas reflexiones sobre el sentido de la formación humana y humanística que, ligada al ambiente y al currículo, debe responder a las preguntas que subyacen en la construcción de un modelo pedagógico particular, incluyente, flexible, pertinente, abierto a las perspectivas del mundo actual. A la vez, implica algunas expresiones y locuciones propias que tiene el humanismo cristiano y franciscano en los procesos de formación y consolidación de una universidad con identidad católica, respetuosa de la diversidad cultural, pluriétnica y multicultural.

Los aspectos que se aborda en este primer capítulo están ligados a cada uno de los textos que componen el Modelo Pedagógico (Marroquín, 2011). Se integra a este capítulo el legado de la Beata Caridad Brader con sus principios pedagógicos, el sentir pedagógico de las tendencias contemporáneas y los procesos de aprendizaje -cómo aprender, cómo enseñar-, la perspectiva de la formación basada en el logro por competencias, los elementos de currículo y de integración a los currículos de los programas, y las iniciativas de formación. Es indudable que los contenidos de este modelo tendrán un impacto

profundo en los desarrollos curriculares, pedagógicos y estratégicos en cada programa, de tal manera que las propuestas microcurriculares materialicen el sentido de estos lineamientos, que en la práctica deben ser integradores, holísticos y de mayor trascendencia en la formación integral de los estudiantes de la Universidad Mariana y la comunidad universitaria.

En este sentido, nada de lo humano le es indiferente a la Universidad y en esta perspectiva a los docentes que están comprometidos con la educación. Abordar el tema de la formación humana conlleva a una riqueza institucional pero también personal, en tanto permite la apropiación de los fundamentos necesarios y vitales para contribuir con el desarrollo integral y humano de las personas, en la concepción de nuevos matices para el estudio y la comprensión de las ciencias humanas y sociales, ante todo de la nueva sociedad del siglo XXI, de la cultura local, regional, nacional e internacional en la que han de vivir las nuevas generaciones.

Como subcomponente de esta primera parte, se aborda el tema del ideal de la formación humana institucional y la concepción de las humanidades, cuyos postulados y propósitos aún cobran fuerza en el marco de la historia de la Universidad. A la vez, se recoge las iniciativas de la formación humana en los documentos institucionales, como una manera de reconocer el esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria en su elaboración en el tiempo y su vigencia. Como un segundo aspecto, se proyecta el tema central referido al objetivo institucional: reafirmar el sentido humano de la formación como horizonte de sentido y, finalmente, para cerrar la iniciativa de este noble propósito, se presenta el tema de la formación cristiana y franciscana, en términos del sello diferenciador de la Universidad.

1.1.1. El ideal de la formación humana institucional

La Universidad Mariana, en sus 50 años de servicio, ha tenido como criterios fundamentales a partir de los principios, políticas, objetivos y Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Universidad Mariana, 2011), el ideal de la formación humana y humanística. Este propósito, cristalizado en su oferta educativa, ha permitido formar estudiantes de pregrado y posgrado con un alto perfil humano y cristiano, centrado en el desarrollo de valores, cualidades, capacidades, facultades y dinamisismos de la persona, del ciudadano y del profesional competente.

Desde sus inicios se consideró que la formación humana era la filosofía de vida del Instituto Mariano, y la característica esencial para el fortalecimiento del proyecto de vida de los educandos y de la comunidad educativa. En esencia, el sentido de lo humano y su razón apostólica, como fundamento de la universidad católica, fueron los criterios más significativos para la creación y funcionamiento como institución de educación superior. En el Estatuto Orgánico del Acuerdo 002 de 1978 se muestra que los objetivos de formación del Instituto, respecto al compromiso con la formación humana y cristiana, fueron:

- Formar profesionales con base en una sólida filosofía cimentada en valores espirituales del hombre, de acuerdo con su origen divino y su destino eterno.
- Desarrollar la personalidad integral de los estudiantes por medio de la orientación de su inteligencia y voluntad.

Estos objetivos, siendo la base axiológica y el sustento teleológico del Instituto Mariano, pasaron a ser también el fundamento y razón de ser de la Universidad Mariana cuando se dio el cambio de denominación y fue elevado a esta categoría en el año de 1983. Con el transcurso del tiempo, la Universidad, a través de los documentos institucionales, normas y PEI, ha resaltado de manera profunda el carácter y sentido que tiene la formación humana, franciscana y cristiana, tanto en el currículo como en el ambiente universitario. Así, se emprendió reformas y propuestas para incluir el componente humano, cristiano axiológico y ciudadano en los currículos de los programas y en las estructuras de la Institución.

Se resalta la reforma de 1989 sustentada por los docentes del programa de Filosofía y del Área de Humanidades, que introdujeron espacios humanísticos de corte sociológico y antropológico para el fomento de las humanidades; la reforma de 1998 presentada por el Colectivo de Humanidades con la denominación de “Proyecto de Formación Humanística Integral” (Trejo, 2009) que recogió tres componentes definidos en la misión del año 1997, respecto a formar personas, ciudadanos y profesionales; la propuesta de 2002 que resaltó la reestructuración del Área de Formación Institucional donde se incluyó la subárea de humanidades, y la propuesta de 2008 que introdujo el Plan de Desarrollo, una directriz institucional

denominada “Formación Humana desde el Evangelio”, que definió un nuevo derrotero en los currículos de los programas y de la Universidad con tres ejes: -fortalecer lo humano, -lo cristiano-franciscano y a la vez, -profundizar en los saberes humanísticos, especialmente, los saberes filosóficos, antropológicos y ético-ciudadanos.

Este reto abrió los horizontes para “formar personas humana y académicamente competentes” (Universidad Mariana, 2014, p. 16). Estos avances de reforma y proyección son considerados importantes, por cuanto los signos de los tiempos, los acontecimientos nacionales e internacionales, los cambios y reformas internas, fueron necesarios para poner en marcha un plan de formación que contribuyera con los procesos de formación integral y el reconocimiento de la identidad de la Universidad.

En este sentido, cada generación de estudiantes ha recibido de la Universidad Mariana un plan de formación que ha posibilitado llevar a cabo la filosofía de la misma, la misión y los propósitos del PEI. Quienes han liderado los procesos de la formación humana y humanística en ella, han asumido como tarea personal y colectiva, el compromiso de propiciar y fortalecer la dinámica de la enseñanza-aprendizaje centrado en el humanismo cristiano, la identidad de la universidad católica y el ideario franciscano-mariano, impregnado por las Hermanas Franciscanas de María Inmaculada. Estos nobles propósitos han permitido desarrollar el sentido de lo humano en los egresados, su sentido ético y de pertenencia a la universidad católica.

Hay que resaltar el objetivo plasmado en el Estatuto General (Universidad Mariana, 2003) que en su artículo 6 expresó la necesidad de:

...promover procesos de formación integral de acuerdo con los valores humanos y del Evangelio, en una espiritualidad de la comunión eclesial, fortalecida por la espiritualidad de la Congregación de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada, que incidan en el perfeccionamiento continuo, personal y profesional de la comunidad universitaria y la comprometan en una acción transformadora para la construcción de una sociedad democrática, justa, pacífica y solidaria. (p. 4).

En efecto, para el año 2008 fue publicado el Modelo Pedagógico y con él, un artículo que puntualizó dos procesos fundamentales que

caracterizaron la propuesta de formación. a) entender el sentido de la formación humana y b) diferenciarla de la formación humanística. Si bien lo humano y lo humanístico se entendieron como consustanciales, fue necesario decir que lo humano se enfocaba al desarrollo de las dimensiones de la persona y sus valores; lo humanístico en cambio, asentó más a las ciencias humanas que debían incorporarse en los currículos de los programas. Un aspecto clave fue entender que las humanidades no eran solo las “clases del saber humanístico” (Trejo, 2009), sino procesos de desarrollo integral y de compromiso con la persona, con el ser humano, en sus múltiples dimensiones. La Figura 1 muestra el sentido de la formación humana proyectada en el Modelo pedagógico.

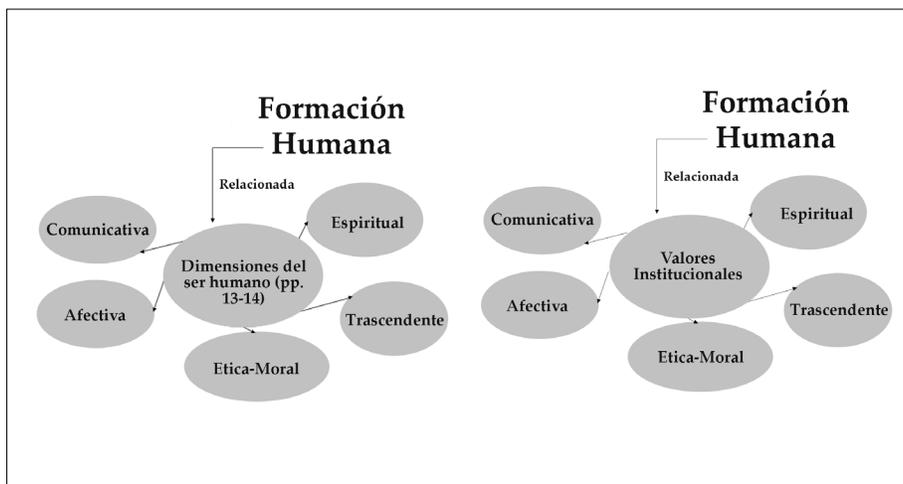


Figura 1. La propuesta de lo humano.

Fuente: Trejo (2009)

1.1.2. La formación humana en los documentos institucionales

Para el año 2006, una nueva directriz de orientación institucional se formuló en el Reglamento General (Universidad Mariana, 2006), buscando cimentar el quehacer de la formación humana. En este caso, se decretó en el artículo 3 del marco axiológico que:

La Universidad Mariana, desde una pedagogía del amor, el respeto por la persona humana y el intercambio de saberes, forma integralmente hombres y mujeres más humanos, autónomos, auténticos, responsables y justos, comprometidos con la paz, la justicia y la construcción de región y país. (p. 3).

El artículo 4 del mismo Reglamento introdujo el sentido pedagógico de la formación para garantizar que:

...la Universidad, al brindar Educación Superior como servicio público a la sociedad, se compromete con la formación humano - científico - profesional del ser humano, abriéndole horizontes para aprender a aprender, aprender a crear, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Al mismo tiempo que forma al ser humano en y para la vida, la Universidad procura servir a la sociedad regional, nacional e internacional en los procesos de conservación y enriquecimiento de su cultura, y la acompaña en sus esfuerzos por el desarrollo con equidad y justicia. (p. 14).

Y en el artículo 5 se planteó la necesidad de fortalecer la formación integral en valores, donde la Universidad entendió:

La formación integral como una forma de educar, mediante la cual se fomenta el proceso de socialización del educando, se afina su sensibilidad, se desarrolla sus capacidades, habilidades y dominio de interacciones, abriendo su espíritu al pensamiento crítico y a su crecimiento moral. (p. 14).

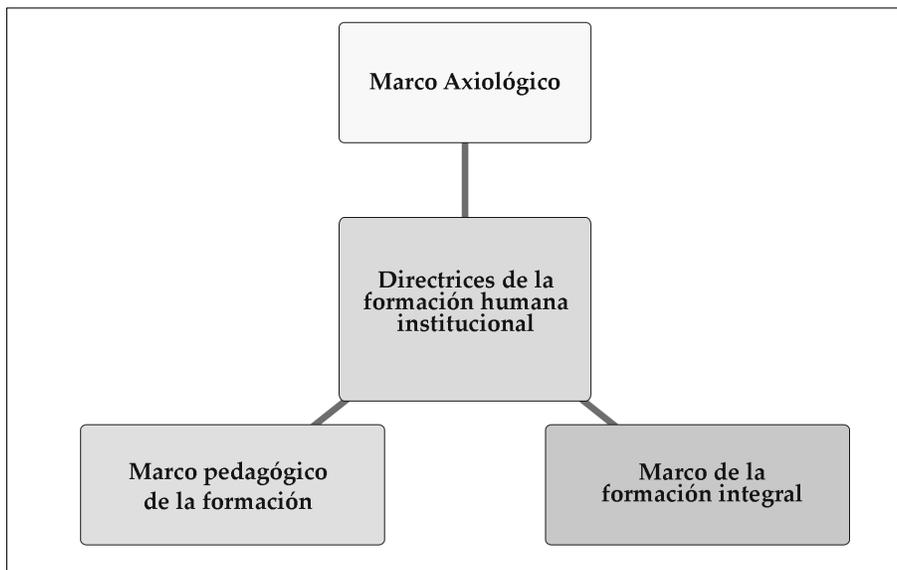


Figura 2. Directrices del reglamento general.

Cabe manifestar que el interés de pensar lo humano y hacerlo explícito en los documentos institucionales, fue una impronta en la Universidad; es decir, fue prioritario entender el sentido de la formación humana como una característica esencial o sello diferenciador (Guerrero et al., 2011) de la Universidad Mariana, como también lo fue, reconocer el sentido de lo pastoral, del carisma congregacional y del bienestar institucional que debía proyectarse e interiorizarse en el quehacer educativo de la Universidad. En la misma perspectiva se consideró importantes a las humanidades en los currículos y las propuestas generadas por el Departamento de Humanidades, la calidad humana y el sentido de pertenencia de sus docentes. En este caso, lo humano y lo humanístico fueron y serán siempre la continuación de una conversación que a través del tiempo recogerá mayor relevancia en el ser y quehacer de la Universidad y del contexto.

Efectivamente, en el PEI (Universidad Mariana, 2011) se declaró que la Universidad Mariana:

Forma profesionales integrales, humana y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico y sentido ético, propiciando el diálogo permanente entre fe, ciencia y cultura desde el Evangelio de Jesucristo, la Espiritualidad de San Francisco de Asís, al estilo de vida de la Beata Caridad Brader. (p. 11).

Esta perspectiva misional que tuvo su origen en el Plan de Desarrollo 2007-2012 (Universidad Mariana, 2007) llevó a identificar una nueva dinámica de la formación humanística, a considerar elementos y criterios en torno al quehacer de las humanidades, cuya síntesis se concretizó en tres espacios claves de trabajo con los educandos: -Formación filosófica, -Humanismo Cristiano y -Ética. Pero, al mismo tiempo, a considerar otras estrategias para apoyar el sentido de la formación y de la identidad del estudiante mariano. El documento PEI (Universidad Mariana, 2011) expresó la necesidad de incluir el sentido de lo humano en la dinámica curricular y en la labor institucional, con diferentes estrategias que favorecieran el clima laboral, el bienestar institucional y el sentido pastoral de evangelizar con nuevo ardor, métodos y expresiones.

En este caso, se concibió una universidad comprometida con una formación humana, humanística y científica de excelencia, con el compromiso de apoyar el proyecto de vida de los educandos, a estar

atenta a los cambios generados en la sociedad, y a revisar desde miradas y perspectivas, las estructuras y métodos de enseñanza-aprendizaje hasta encontrar un modelo que respondiera a los nuevos requerimientos. Justamente, el Plan de Desarrollo Institucional (Universidad Mariana, 2014, p. 23), en su capítulo cuarto referido a la proyección institucional, expresó que “teniendo en cuenta la diversidad de aspectos que contemplan las líneas de desarrollo [...] se hace necesario formalizar unas grandes directrices orientadoras. Es así como aparece descrita la directriz tres que se denomina: ‘Formación humana desde el Evangelio’”, alusiva a los siguientes aspectos: -formación de la persona para ser con el otro y con los otros; -formación en la pluralidad cultural para la paz y la convivencia, la sensibilidad social y el servicio solidario; -formación en ética y derechos humanos; -formación para la equidad y la justicia; -formación para la criticidad frente a un mundo neoliberal y excluyente; -predominio de la cultura de la vida sobre la cultura de la muerte; -construcción del proyecto de vida y -énfasis en la trascendencia del ser humano.

Con base en estos referentes, la formación humana como una directriz institucional, se constituyó en el eje transversal y como tal, en el componente articulador que permitió interrelacionar las diferentes líneas de desarrollo y directrices, pero, ante todo, a ser posible la misión institucional en términos de “formar profesionales integrales, humana y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico, propiciando el diálogo permanente entre fe y cultura desde la espiritualidad de San Francisco de Asís, Evangelio vivo de Jesucristo” (Universidad Mariana, 2014, p. 16). En este contexto, la directriz como unidad básica de cambio y de mejora de la oferta educativa institucional, se proyectó a través de unos factores claves de éxito que buscaron obtener unos resultados estratégicos institucionales, y que apuntaron en términos cualitativos a formar a una comunidad universitaria a la “luz de los principios del Evangelio y de la espiritualidad de San Francisco de Asís” (p. 11). De igual manera, a disminuir las problemáticas humanas, a mejorar la calidad de vida fortaleciendo la formación integral y, ante todo, a construir la comunidad educativa.

La directriz institucional fue un nuevo horizonte de sentido que buscó hacer posible el ideal de la Universidad Mariana, como universidad católica. El objetivo misional fue renovar el compromiso

con la excelencia académica, lo cual supuso un cambio de mentalidad, ya que el mundo necesitó para la época una universidad dinámica, preparada para enfrentar un escenario de momentos inciertos, problemáticos y contingentes. La Universidad Mariana se integró en este proyecto de formación humana desde el Evangelio, procurando propiciar el crecimiento no solo intelectual, científico y tecnológico, sino, fundamentalmente, humano y cristiano de sus estudiantes y por ende de la comunidad universitaria.

Para ello forjó una relación personalizada entre educadores y educandos. Esta relación se fortaleció a través del contacto y la constante referencia a la realidad local, regional, nacional e internacional. Cabe decir que la Universidad Mariana no ha sido una institución cerrada, sino abierta y relacionada con el medio, con el entorno y sus problemáticas; una universidad consciente de que su propio éxito se concentra en lo que proyectan ser sus estudiantes y egresados. Por este motivo su misión más importante se centró en la impronta de formar en cada uno una personalidad solidaria, justa, fraterna, capaz de asumir responsabilidades ante el mundo real y concreto.

El sentido de la excelencia humana y académica de la Universidad Mariana se ha sustentado en una selección rigurosa de los aspirantes a ingresar en las distintas profesiones, un equipamiento físico e informático de última generación, modernos métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el enfoque constructivista (Marroquín, 2011) y amplio contacto de los educandos con la realidad por medio de sus prácticas pedagógicas, investigativas y de proyección social. De igual manera, ha entendido la excelencia en relación con que:

...los estudios que se imparte en la Universidad Mariana, deben ser de la más alta calidad académica y sea posible aspirar, de acuerdo con las circunstancias, los eventos, los acontecimientos y los tiempos de la sociedad del conocimiento y la información. (Trejo, 2009, p. 13).

Para lograr una formación integral de excelencia, la Universidad Mariana consideró en sumo grado la creación y a la vez la consolidación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y el Departamento de Humanidades. Cabe valorar la importancia que tuvieron los proyectos 'Cátedra Franciscana', que se definió como un proyecto estratégico institucional de la Universidad, 'Excelencia humana para

toda la vida' y 'Laboratorio de Convivencia fraterna', espacios donde la comunidad universitaria, a ejemplo de los principios evangélicos, aprendió a reconocer el sentido de la democracia y el respeto por los derechos fundamentales del ser humano.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020 (Universidad Mariana, 2014), se dejó estipulado en el numeral 1.3 que:

La formación humana desde el Evangelio se estableció como una gran directriz enfocada en saturar el quehacer de la Universidad con los elementos de identidad institucional. Ello supuso plantear el reto de institucionalizar la cátedra franciscana, con la finalidad de profundizar en el conocimiento del Evangelio y la espiritualidad de San Francisco de Asís y de la Beata Caridad Brader. (p. 12).

En este breve recorrido de mirar atrás para ver hacia adelante, hay que hacer énfasis en este Plan de Desarrollo, el cual en su componente axiológico define los principios y valores del ser y quehacer institucional, e identifica dos aspectos claves a resaltar en el marco de su proyección, con la oferta educativa que se imparte en la Universidad:

- a. La visión antropológica: el documento expresa la concepción que se tiene de ser humano, en el sentido de comprensión del tipo de personas que se quiere formar:

Concebimos al ser humano como imagen de Dios, único e irreplicable, con conciencia histórica, capacidad de encuentro consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la trascendencia, abierto al diálogo, y en esfuerzo constante por construir la paz a partir de su proyecto de vida. (Universidad Mariana, 2014, p. 12).

- b. La visión educativa, que se orienta a "formar profesionales humana y académicamente competentes, formar personas con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social" (p. 16).
- c. La visión axiológica, que busca "hacer visible la propuesta de educar en valores centrados en la perspectiva del evangelio de Jesucristo". (p. 12).

Desde estos referentes de la historia, sobre la tarea de la formación humana, humanística y cristiana, los conceptos, las estrategias y los espacios son considerados importantes y prolongables en el tiempo, en

el sentido de seguir aprendiendo, proyectando y propiciando escenarios para la educación de las personas, de los ciudadanos y profesionales que requieren una región y el país. En efecto, el referente que motiva a realizar la resignificación del Modelo pedagógico, repensando la educación, según la UNESCO (2015) se encuentra en el sentido de que

...apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás, debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI. [...] La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana, necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. (pp. 36-37).

1.2. El Objetivo Institucional: Reafirmar el Sentido Humano de la Formación y lo Humanístico

Las preguntas que orientan la resignificación del componente humano como referente del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana se centran en cuatro interrogantes fundamentales: ¿Qué tipo de formación necesitamos en el siglo XXI?, ¿Cuál es la finalidad de la formación humana en el contexto actual de transformación social y de cambios vertiginosos?, ¿Cómo debería organizarse los aprendizajes de lo humano y lo humanístico?, ¿Qué sentido tiene la formación humana y académicamente competente proyectada en la misión institucional 2014-2020?

Un modelo pedagógico es la ruta de formación de una institución, o la carta de navegación que orienta un tipo de formación y de proyecto educativo. Para Marroquín (2011, p. 37), un modelo es “un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo [...], una representación ideal de un sector del mundo real”. En esta representación están implícitas preguntas esenciales que definen la ruta en los procesos pedagógicos desarrollados en el aula, entre las cuales se destaca: ¿Para qué se forma?, ¿Qué aprender?, ¿Qué y hasta dónde evaluar?, ¿Cuándo aprender?

A partir de estas preguntas, la ruta de formación humana, humanística y cristiana, se cristaliza en el sentido de la declaración que hace la Misión institucional del Plan de desarrollo 2014-2020 en cuanto a formar personas que sean humana y académicamente competentes, que tengan un sentido ético y se sientan comprometidas

con la sociedad. Recordemos que la idea de formar profesionales humana y académicamente competentes, se circunscribe a las misiones institucionales formuladas en el 2006 y redefinida en el 2014.

De esta manera, se reafirma la necesidad de imprimir un sello diferenciador a los procesos formativos que cumple la Universidad como institución de educación superior, los cuales quedan impregnados por los principios y valores derivados de su teleología, espiritualidad, humanismo y pedagogía.

En este caso, las preguntas anteriores son el marco de referencia para estructurar un modelo pedagógico integrador y diferenciador de los procesos formativos, que responda a los nuevos requerimientos que exige la sociedad del siglo XXI. Los retos e hitos marcados por la Universidad Mariana en sus tiempos de labor académica y científica le han permitido madurar y crecer como una universidad humana y humanística que ayuda a vivir en sociedad, en comunidad fraterna y solidaria. Ha sentido desde su ser apostólico, el deseo de enseñar a “aprender a vivir juntos” en la propuesta de Delors et al., (1996, p. 16) y de llevar a cabo, en el marco de sus políticas, las declaraciones referidas a los cuatro pilares básicos para la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

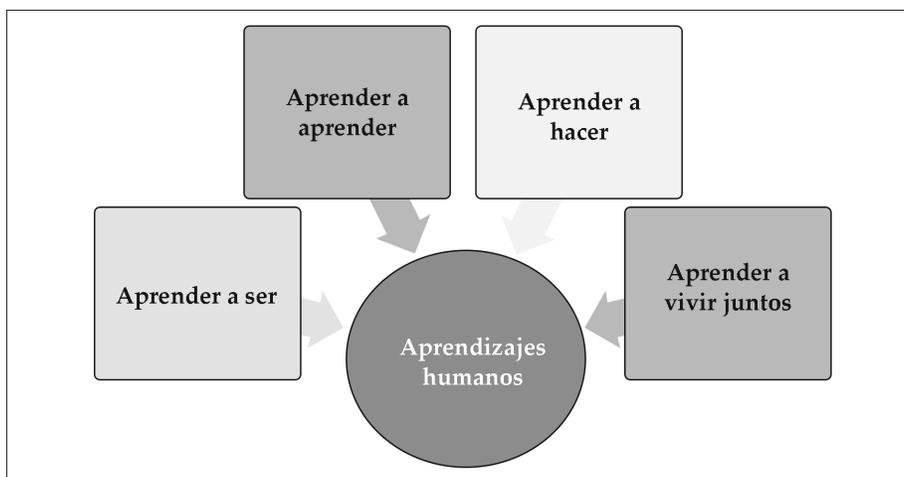


Figura 3. Los aprendizajes humanos.

Fuente: Delors et al. (1996).

Sin desconocer las tendencias del mundo actual, en su camino educativo la Universidad ha facilitado a los educandos el desarrollo de las competencias humanas y sociales necesarias para descubrir la realidad y los derechos del otro, y aprender a participar en proyectos comunes. Lo anterior ha tenido implicaciones sobre la búsqueda de la forma de vivir en sociedad desde la perspectiva de los derechos humanos, y de la manera de viabilizarlos a partir de la formación en valores, y en este contexto, adaptarse a las nuevas circunstancias que presenta el modernismo de la sociedad, bajo el impulso combinado de la industrialización, la urbanización y la globalización (Morales, 1997), para lo cual trabaja asociadamente en la generación de espacios de bienestar institucional, desarrollo de valores, convivencia humana, identidad institucional y el despliegue de la creatividad en sus educandos.

Para la Universidad y sus facultades, la formación en lo humano y humanístico no solo está centrada en el cultivo de las humanidades (asignaturas) o de las ciencias sociales, sino en el desarrollo de potencialidades y capacidades de cada persona, en la formación de las habilidades sociales necesarias en las relaciones laborales, así como en el propósito de generar actitudes positivas frente a la cultura y la diversidad cultural (Canclini, 1990; Magendzo, 2000). De no hacerlo así, su política misional se mantendrá dentro de un diseño o paradigma tradicional, alejada de las auténticas necesidades de los ciudadanos, de las personas y de los profesionales que se requiere para apoyar las iniciativas del país en torno a la educación para la paz y la generación de una nueva mentalidad en postconflicto. Hay que decir que éste es el sello diferenciador que se pregona en cada hoja de este modelo.

1.2.1 El sello diferenciador de la Universidad Mariana: la formación humana y académicamente competente

La formación humana es el sello diferenciador del proceso educativo de la Universidad Mariana. El sentido de esta impronta radica en dar forma a lo humano, a la persona que ingresa al claustro universitario; a continuar con el proyecto de dignificación de la condición humana (Morin, 1999). Este proceso pedagógico y constructivo reside en promover el espíritu libre y de responsabilidad que tiene la Universidad en términos de contribuir y acompañar en el crecimiento, cultivo y

trascendencia de cada persona. El ser humano no nace humano; se hace en la medida en que se conoce a sí mismo, se proyecta y se compromete con sus semejantes en sus relaciones e interrelaciones. “Los humanos nacemos siéndolo ya pero no lo somos del todo hasta *después*; [...] ser humano no es fácil, hay que llegar a serlo” (Savater, 1997, p. 21). En este orden de ideas:

...el destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los *semejantes*. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes. (Savater, 1997, p. 15).

Por su parte, Trejo (2008) sostiene que:

Es así como cada ser humano tiene que repetir, reconstruir, recorrer por sí mismo en el curso de su propia vida individual la historia de la humanidad, para poder llegar a ser el que está llamado a ser. Este recorrido es un ‘ascenso a la humanidad’ hecho durante toda la vida posible. Vista en toda su profundidad, la vida de cada ser humano es, en estricto sentido, una vida educativa de educación ininterrumpida e ininterrumpible a lo largo de toda la existencia, como la organización y la vida de toda sociedad humana son en el fondo una organización y una vida de asociación de seres humanos que son siempre educandos y educadores al mismo tiempo, unidos entre ellos por una urdimbre cada día más densa de ‘relaciones de ayuda’, como las llamara el célebre fundador de la escuela de psicología humanista norteamericana Carl Rogers. (p. 12).

Por otro lado, cuando se habla de un ser humano formado, se comprende que una persona ha desarrollado de alguna manera el sentido común de la existencia, la capacidad de trascendencia y su sensibilidad ante la vida; que ha desplegado una nueva mentalidad del juicio moral y que ha encauzado la posibilidad y el deseo de libertad; es decir, su no indiferencia ante el mundo y sus múltiples relaciones.

La formación humana competente significa formar al ser humano completo. Remolina (2005), exhorta a comprender a:

- La persona humana como unidad y diversidad que conoce; es decir, que la persona incorpora desmaterializando los elementos del mundo externo, que hace suyos por el conocimiento.

- La persona humana es independencia que se posee; en el fondo de su ser, el hombre y la mujer descubren su mismidad o su condición humana y perciben en su interior su propia historia.
- La persona es responsabilidad que actúa: la acción no le viene impuesta de afuera, sino desde su propio interior.
- La persona es libertad que ama: por la libertad, el hombre y la mujer se comunican con otros seres y son capaces de integrarse a los demás. Ser humano es ser un individuo; es ser una parte de la sociedad, y es ser una parte de la especie humana.

En este sentido, educar lo humano es una forma de aprendizaje que consiste en participar en esta emergencia histórica de apoyar un proyecto de vida axiológico, fortaleciendo su adaptabilidad a un entorno siempre cambiante con conservación de la identidad y de autorreferencia que le son propios a cada persona. Esto implica el respeto por el Ser, por las creencias, por las coherencias operacionales, creando los ambientes de conocimientos necesarios para que estas ligazones estructurales que definen su modo de deber ser y lo transforman permanentemente, puedan ser modificadas y desarrolladas plena e integralmente en la Universidad.

Así, la formación humana competente, explícita en la misión institucional, está relacionada con el desarrollo de las dimensiones, actitudes y valores que impactan en el crecimiento personal y social de la persona. Un ser humano formado desde sus dimensiones actúa de manera ética, crítica y propositiva; es un ser que reconoce su papel en la sociedad, en la familia, la institución, la empresa, en cualquier ámbito de la vida. Es un ser que valora la vida, los espacios concretos de acción y comprende la diversidad cultural en la que está inmerso (Cajiao, 2005). Es, en consecuencia, un sujeto en crecimiento, en continuo desarrollo humano y en reconocimiento de sus emociones y actitudes.

En cambio, la formación humanística representa la elaboración y la apropiación por parte del sujeto, a través del proceso educativo escolarizado, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos. Ello hace que la misma posea un sistema de componentes económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos,

patriótico-nacionales, valorativos, emotivos y cosmovisivos que se nutren y establecen a partir de las más diversas disciplinas científicas acerca del hombre y de la sociedad, tales como la filosofía, la economía, la sociología, la politología, la jurisprudencia, la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la sicología, la pedagogía y la historia, entre otras. Según Vargas (2010):

La formación humanista tiene un carácter *moral y político*, que se realiza en un doble nivel. En primer lugar, permite el desarrollo del sentido histórico: de la inserción de cada persona en la cadena de las generaciones. Gracias a esta nueva relación con la historia, la persona toma conciencia de que el mundo en el que vive ha sido heredado; que debe ser preservado para las generaciones futuras, y que el sentido de la educación consiste en la apertura de mundo y de horizontes a las siguientes generaciones. Este despertar a la conciencia histórica le facilita a cada individuo su proyección ante los otros, su realización en el mundo mediante tareas concretas de carácter personal: la vocación. [...] En segundo lugar, la introducción al “mundo” solo es posible mediante el lenguaje, lo cual presupone, la apropiación y dominio progresivo de la lengua materna. En el discurso se realiza la puesta en consideración que cada quien hace ante los otros de sus propias opiniones; en este contexto juega un papel fundamental la retórica. (p. 156).

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

Dada esta diferenciación, cabe precisar que la formación humana y la formación en humanidades rebasan el ámbito exclusivamente académico y poseen irrenunciables resonancias sociales. Tanto la una

como la otra que fomenta la Universidad Mariana, están llamadas hoy a potenciar esos esfuerzos de repercusión social, a contribuir, a fundamentar científicamente ese devenir histórico de los seres humanos, a concientizar y orientar esa acción autónoma de cada persona. Es por ello que no se puede dejar de reconocer que “si uno de los objetivos fundamentales de la universidad es resguardar, promover y ejercer el humanismo como formación integral, entonces su función trasciende la formación profesional y adquiere una dimensión de servicio social” (Esquivel, 2004, p. 317).

1.2.2. La formación humana como práctica de valores

Al unísono de la formación humana, también se resalta la formación en valores. Este tipo de formación, que es un tema actual, se considera esencial en la visión institucional, pues induce a escalar hacia el logro de una educación más plena e integral del ser humano en formación y en correspondencia con los nuevos requerimientos sociales, culturales, políticos y económicos. El proceso de formación de valores, aunque tiene etapas, no es un fenómeno que cierra a una edad determinada; hay valores que se incorporan a los principios, convicciones y escalas valorativas personales en la vida de los individuos desde edades tempranas y tienen sus reajustes en el transcurso de la vida, de acuerdo con el desenvolvimiento particular de cada persona en la sociedad.

De modo que, la formación en valores es un compromiso institucional, social y ciudadano, y, ante todo, una práctica cotidiana que siempre se vuelve vigente en diálogo con cada cultura, con cada contexto y con cada persona en particular. La formación de valores es un proceso inherente al desarrollo moral, físico, emocional y espiritual de la personalidad, en el que se integra de forma coherente el contenido axiológico en todas las dimensiones propuestas en la misión institucional y en otras más como la alteridad, la autonomía, la integridad, la corporeidad, el afrontamiento, etc.

La formación en valores es una vivencia o, mejor, una forma de vida que la Universidad ha incorporado en su ser y quehacer institucional desde su fundación. En este contexto, el elemento constitutivo de la formación en valores, es el humanismo cristiano. Hay que decir que los valores transmitidos por la comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada están inspirados en el mismo carisma franciscano

que a lo largo de ocho siglos han impreso a su labor pastoral en diferentes campos, siempre volcadas hacia los más desfavorecidos de la sociedad: los pobres, los excluidos, los marginados, etc.

La Universidad Mariana, a través de los documentos institucionales proyecta en su marco axiológico la práctica de valores y la formación de los mismos. Estos son corresponsables a toda la comunidad universitaria y se hacen visibles en sus espacios de labor administrativa y académica. Corresponde a las instancias que trabajan con la formación en el aula, el desarrollo institucional y el ambiente universitario, generar estrategias para crear un contexto adecuado de vivencia y de adopción de conductas que pongan de manifiesto una formación sólida en los valores humanos e institucionales. El marco axiológico del Plan de desarrollo 2014-2020 (Universidad Mariana, 2014) define los siguientes valores:

Respeto: es el elemento fundamental para la convivencia pacífica que a la vez resulta sana. Comienza por el respeto a sí mismo y a los demás, y necesita el reconocimiento de los derechos, intereses y necesidades de los otros.

Paz: se deriva del latín *pax*, y es fruto de la sana convivencia. Implica el vivir de tal modo que los conflictos puedan ser superados en el marco de la convivencia fraterna y respetuosa; supone por lo tanto la tolerancia y la superación pacífica de los conflictos. Pablo VI la considera “el nuevo nombre de la justicia”, por lo que requiere un orden social justo.

Inclusión: hace referencia al respeto a las diferencias individuales y condiciones iguales de participación en sociedad, independientemente de los valores culturales, raza, sexo y edad.

Responsabilidad: la responsabilidad es la conciencia acerca de las consecuencias que tiene todo lo que hacemos o dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás. Garantiza el cumplimiento de los compromisos adquiridos, y genera confianza y tranquilidad entre las personas.

Solidaridad: es el sentimiento de unidad basado en metas o intereses comunes e implica reconocer los lazos sociales que unen a los miembros de una sociedad entre sí, en búsqueda de una meta común. Tiene que ver también con el esfuerzo para impulsar la libertad, la igualdad y demás valores morales en aquellos grupos que, por razones diversas, no pueden disfrutar de esos valores.

Fraternidad: proviene del latín *fraternitas*, que corresponde a la amistad, afecto y amor surgido entre hermanos, iguales, o entre los que se tratan como

tales. Al hablar de fraternidad podemos hablar también de hermandad. La fraternidad, en la espiritualidad del Evangelio, se fundamenta en la filiación divina: por ser hijos de un mismo padre – Dios, somos hermanos entre sí. (p. 13).

Según Aranda y Salgado (2005):

El tema del tratamiento de los valores humanos en ambientes académicos supone que en los planes y programas de estudio se deberá incorporar maneras de propiciar actitudes que resulten de procesos de valoración; es decir, de procesos en los que surjan valores humanos socialmente positivos. Esta labor es compleja dada la naturaleza del valor en sí, de las dificultades implicadas al intentar conferirlo de un individuo a otro y de las vicisitudes asociadas al propio proceso de valoración. (p. 12).

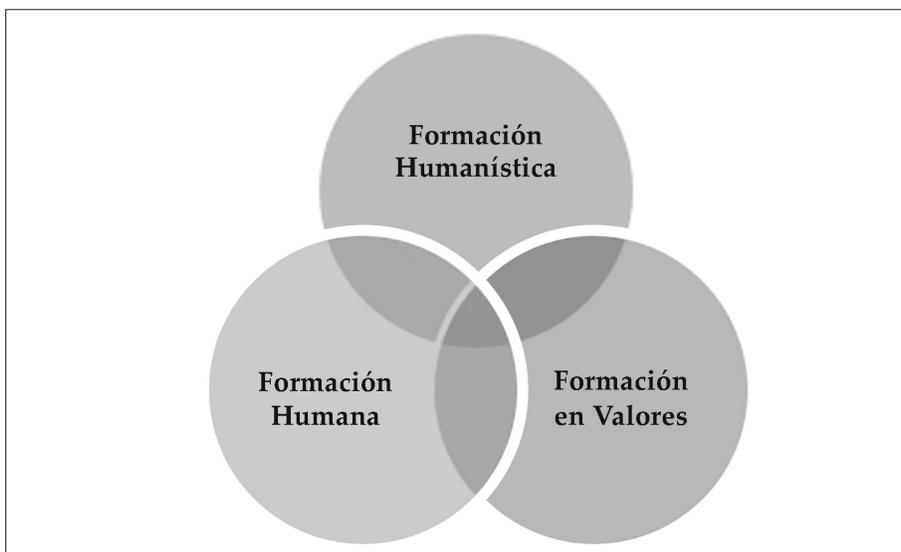


Figura 4. La formación integral.

La práctica de valores y la formación en valores, son modos de proyectar el sentido de lo humano que tiene la Universidad Mariana. Los valores se constituyen en la auténtica condición de su propuesta formativa. Educar en valores no es jerarquizar una lista de cursos para dictarlos en una clase; es facilitar medios, escenarios, actividades para el desarrollo de actitudes, aptitudes, capacidades y habilidades para aprender a ser, hacer y saber.

1.2.3. Con la mirada puesta en el porvenir

Con la formación de seres humanos nos enfrentamos a nuevos retos. El mundo es cambiante y en los espectáculos de la sociedad global se tejen miradas distintas para entender lo humano, la formación humanística y el sentido de las humanidades en las prácticas curriculares. Hay un desafío mayor con la región y el país; en este caso, la emergencia de una sociedad consumista, la proliferación de movimientos sociales y políticos de divergencia, los sistemas tradicionales, los brotes constantes de violencia, conflicto, corrupción y pobreza; también, las formas xenofóbicas en que son dadas las relaciones entre grupos y poblaciones, la carencia de identidad y valoración de la vida, son retos que se presentan al proceso de formación. Educar no es una tarea fácil en un mundo de constantes transformaciones sociales, transiciones y cambios que los problemas generan. Esto es un asunto que tiene características de complejidad y diversidad.

Este panorama de múltiples lecturas y configuraciones, plantea a la Universidad Mariana retos de planificación, organización y proyección que abren posibilidades nuevas y renovadas de fortalecimiento de los valores y principios que orientan la labor educativa declarada en la misión, visión y PEI. Esta tarea, que es irrenunciable, ha de enfocarse en un triple propósito:

El primero, a fortalecer el sentido de lo humano en la comunidad universitaria. Es decir, en fortificar las dimensiones humanas desde diferentes ámbitos de la vida institucional. Entiéndase por dimensiones humanas, al conjunto de actitudes, capacidades y potencialidades fundamentales con las cuales se articula el desarrollo integral de una persona; o también, si se aspira, unidades fundamentales de carácter abstracto, sobre las que se enuncia el desarrollo integral del ser humano. En este caso son dimensiones humanas:

- Lo ética.
- Lo espiritualidad.
- Lo cognitivo.
- Lo afectivo.
- Lo comunicativo.
- Lo estético.
- Lo corporal.
- Lo sociopolítico, etc.

El segundo, proyectado a la formación humanística, cristalizado en los currículos de los programas. Esta labor, desarrollada por los docentes adscritos al Departamento de Humanidades, debe fortalecerse en la medida en que los cursos institucionales definidos en los planes de estudio no son 'agregados' o 'reellenos' del proceso educativo, sino componentes de la formación integral, dinamizados a partir de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los cursos humanísticos deben aportar a la formación del profesional, del ser humano que quiere la Universidad Mariana, del hombre y de la mujer que desarrollan una actividad profesional, con dignidad, identidad y sentido crítico.

Los cursos institucionales aprobados en las mallas curriculares son:

Pensamiento Filosófico: aporta al desarrollo del pensamiento crítico en relación con el ser, el conocer y el quehacer del ser humano. Parte de la identificación de problemáticas existenciales, la apropiación de los principales referentes teóricos y conceptuales de la filosofía, para así, desde una visión holística de la realidad y la comprensión de los grandes interrogantes del ser humano, desarrollar en el estudiante mariano una actitud crítica, dialógica, creativa y propositiva frente a problemáticas inherentes al sentido de la vida, la universidad y el contexto, fortaleciendo la identidad personal, institucional y sociocultural.

Humanismo Cristiano: el humanismo que propone el cristianismo es un humanismo integral; penetra en todas las dimensiones de la persona y la compromete en la búsqueda de una sociedad fraterna, justa, solidaria, sin clasismos; una sociedad cohabitada por seres humanos cada vez más generosos, serviciales, amorosos, compasivos y misericordiosos en consonancia con el proyecto humano de Jesucristo. En este sentido, el humanismo de inspiración cristiana ayuda al ser humano de hoy a comprender, valorar y promover la dignidad de la persona en todas sus dimensiones.

Ética y profesión: la ética se postula como la búsqueda profunda del sentido de la vida particular y concreta de cada ser humano. Es a través de ella que son construidos los horizontes y las expectativas que orientan la convivencia de un conglomerado humano mediante el *ethos*

o manera propia de actuar de un grupo humano; ésta, como sabiduría práctica de la perfección humana y del buen vivir, hace parte del proyecto formativo de la Universidad Mariana brindando elementos que permitan al estudiante asumir su profesión con responsabilidad, ética y compromiso social. En este sentido, el profesional de cualquier campo debe estar en capacidad de aplicar los principios éticos y tomar decisiones en su ejercicio profesional².

Si bien el tema del pensamiento crítico es un asunto que toca la Misión institucional de la Universidad Mariana en la perspectiva del ‘espíritu crítico’, no se encuentra una referencia explícita en el Plan de desarrollo, pero en este documento queda abierta la posibilidad de construir referentes desde las siguientes posturas: Ennis (1985, p. 45) quien definió el pensamiento crítico como “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer”; Lipman (1998, p. 73), “un pensamiento que 1) facilite el juicio al 2) confiar en el criterio, 3) sea autocorrectivo y 4) sea sensible al contexto”. McPeck (1981, citado por Valenzuela y Nieto, 1997, párr. 1) define el pensamiento crítico como: “la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo”: Por su parte Paul (citado por Boisvert, 2004, p. 92) señala que “el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad”. Siegel (1993, citado por Tax, 2013, párr. 6) hace lo propio y define al pensamiento crítico como un “acto de pensar crítico, como el de un individuo que piensa y actúa de manera coherente con base en razones”.

En este caso, para que la formación humanística tenga impacto en los currículos y en los profesionales, se requiere de temas y métodos contextualizados a las profesiones. No se puede estandarizar este proceso, dada la complejidad de los objetos de estudio y fines de la formación. Por tal motivo, los cursos humanísticos deben enseñar a pensar críticamente, estar orientados al desarrollo de la inteligencia, enfocados con el horizonte de sentido de la disciplina, en constante diálogo con los otros y la cultura no parcelada ni fragmentada, cursos

² Las descripciones de los cursos fueron proporcionadas por el Mg. Luis Eduardo Pinchao y corresponden a las descripciones de los microcurrículos que desarrollan los docentes. En la consulta realizada manifestó que los cursos para la formación humanística están definidos por los programas según objetos de estudio. Ejemplo, el programa de Enfermería desarrolla el curso de Socio antropología; el programa de Psicología, el curso de Antropología; el de Trabajo Social, Epistemología, etc.

contextualizados a los signos de los tiempos, y pertinentes a los procesos formativos de cada programa.

Finalmente, el tercer propósito, enfocado en la construcción de una universidad comprometida con la línea estratégica sobre identidad institucional, que plantea la necesidad de trabajar integradamente en acciones significativas relacionadas con la construcción de la comunidad educativa universitaria con experiencia de fe cimentada en el kerigma con actitud profética, la transversalidad de la espiritualidad mariana y franciscana, la proyección y el compromiso social, líneas implicadas con proyectos concretos, como:

- Construcción de la Escuela de fe para la comunidad educativa universitaria.
- Espiritualidad Mariana: dignificándonos desde María la madre de Dios.
- Institucionalización de la cultura de paz.
- Institucionalización del Observatorio Pastoral de la realidad.
- Escuela de Formación ética y ciudadana.
- Cátedra Mariana.

En síntesis, la formación humana, humanística y cristiana es una línea extensa que va más allá de lo curricular. Este tipo de formación está centrado en lo que el Papa Francisco expresó de manera brillante en la visita a Ecuador en el año 2015:

La orfandad contemporánea, en términos de discontinuidad, desarraigo y caída de las certezas principales que dan forma a la vida, nos desafía a hacer de nuestras escuelas (universidades) una 'casa', 'un hogar' donde las mujeres y los hombres, los niños y las niñas, puedan desarrollar su capacidad de vincular sus experiencias y de arraigarse en su suelo y en su historia personal y colectiva, y a su vez encuentren las herramientas y recursos que les permitan desarrollar su inteligencia, su voluntad y todas sus capacidades, a fin de poder alcanzar la estatura humana que están llamados a vivir. (Radio Vaticano, 2015).

1.3. El humanismo franciscano como modelo de la formación humana

El humanismo franciscano, como un sistema de vida, reconoce en principio que toda persona es alguien digno del mayor de los respetos y es, al mismo tiempo, lo más sagrado del conjunto de la creación. No

se parte de la persona en genérico ni de una teoría que defiende un concepto de hombre en particular, sino de la persona concreta, específica, definida en el mundo de la vida. El humanismo franciscano trabaja y apoya todas las iniciativas que se encaminan hacia el crecimiento en humanidad de todas y cada una de las personas, y rechaza y protesta todo comportamiento deshumanizante.

El humanismo franciscano es un proceso dinámico de crecimiento donde el hermano, “el Otro, abre el propio corazón al Evangelio en la vida diaria, comprometiéndose en la conversión continua para seguir a Jesús cada vez con más fidelidad en el espíritu de San Francisco” (Vaughn, 1990, p. 349). Verdaderamente, el proceso formativo está atento a la unicidad de cada hermano y al misterio inherente a él con sus particulares dones para favorecer su crecimiento mediante el conocimiento de sí y la búsqueda de la voluntad de Dios. La formación humana tiene lugar en la convivencia y fraternidad y, en el mundo real, donde el hermano experimenta el poder de la gracia, es renovado en su mente y en su corazón, y desarrolla su vocación evangelizadora; está atenta al crecimiento humano, cristiano y franciscano del hermano, a fin de que pueda seguir a Jesús con todo el corazón, según la forma de San Francisco.

De lo anterior se concluye que el humanismo franciscano considera a la persona como un todo, en la que se armoniza el pensamiento y la acción, y se sirve en alegría a Dios, gracias a la serenidad, resultado de un equilibrio de la persona en la que habita una calma y un orden profundo, los cuales encarnan el ideal de la docilidad y simplicidad evangélicas. De ahí la importancia de trabajar aspectos como el autoconocimiento, la autovaloración, la autoaceptación, la autoestima, el empeño por crecer física, psicológica, moral, espiritual y socialmente, el equilibrio emocional y afectivo, el desarrollo sexual, la honradez y la sinceridad (Merino, 1982).

En una segunda propuesta, el humanismo franciscano considera importante el desarrollo de la iniciativa individual “al considerar a cada persona y criatura, un don de Dios. De lo que se trata es de buscar en ella su presencia auténtica” (Merino, 1982, p. 68). Esto significa que cualquier persona con quien entramos en relación, sea porque viene a nosotros, sea porque vamos hacia ella, ha de ser acogida de inmediato, precisamente por ese gran respeto a la espontaneidad individual. Francisco mismo ama a sus hermanos tal como son, y su pedagogía consiste en ayudar a la obra de Dios en ellos, sin encerrarlos en ningún

esquema, tratando a cada uno como debe ser tratado, teniendo en cuenta su estado de ánimo, y actuando siempre desde la libertad.

Pinchao (2007) expresa que:

Francisco de Asís hace entrever en su persona y en su estilo de vida, cómo humanizar y exaltar al ser humano desde la realidad en la que está inmerso. Un humanismo inspirado en la persona y testimonio de vida de San Francisco Asís debe llevarnos, entre otras cosas, a descubrir esa revelación divina que habita en nosotros, como creaturas de Dios que somos, y hacer que esta santa realidad salga a la superficie y actúe en el mundo, divinizando nuestra humana condición. Pero, ¿cómo hacer posible esta utopía, en un mundo egocéntrico, materialista y autosuficiente, que privilegia el lucro por el lucro, el poder por el poder, el tener por el tener, etc., que al parecer se empeña en ir en contravía de la propuesta de Francisco y que ha optado por llevar a cabo su proyecto humano sin Dios o que, al menos, le es indiferente la persona de Cristo y su propuesta salvadora? ¡Qué reto, verdad que sí! El mismo Francisco de Asís nos muestra el camino de hacerlo. (p. 78).

En efecto, el aspecto clave que se reconoce en el humanismo franciscano es la relación dialógica fraterna, la misma que tiene una connotación muy significativa para propiciar el respeto, la participación, el reconocimiento y la aceptación del otro en su condición de persona humana. Ésta, como actitud pedagógica, se concreta en la pedagogía de la fraternidad, donde se concilia lo divino y lo humano, fundamentados en el amor.

Es precisamente en este amor donde podemos afirmar que se halla el secreto del estilo pedagógico de Francisco: en ser padre y madre para cada uno de sus hermanos, en penetrar los sentimientos del otro y llorar con el que llora, alegrarse con el que se alegra, haciéndose todo para todos. (Merino, 1982, p. 301).

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

ordinario de por sí esté colmado de la maravilla de la contemplación del acontecimiento de la vida.

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

Vivir con este estilo lleva al franciscano, al estudiante, al educador, al administrativo, al operario, a la misma comunidad universitaria en su condición de educadora, a explorar múltiples facetas de la persona como ser capaz de captar, dar y expresar sentido a la realidad mediante el diálogo y el encuentro consigo mismo, con el otro-pobre-leproso, con el Crucificado, con el evangelio y con el entorno (Uribe, 2001). Aquí es importante tener en cuenta la actitud contemplativa en la vida personal, comunitaria y profesional del día a día; cultivar una fe viva traducida en palabra y acción; tener la conciencia de la presencia de Dios y de su acción salvífica en la propia vida, en la Iglesia y en el mundo, y tener la capacidad de trascender y superar el egocentrismo.

En síntesis, el humanismo franciscano es un componente fundamental del humanismo cristiano. La raíz de este humanismo es Jesucristo que instauro una nueva visión de ser humano, una nueva antropología que dignifica la totalidad y la particularidad del individuo, que rescata el valor de la dignidad trascendente y que le da sentido a las realidades. El humanismo cristiano se puede entender como una actitud que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona.

1.4. El humanismo cristiano, modelo de humanismo para la Universidad Mariana

Existen varias perspectivas para entender el humanismo cristiano o también llamado 'de inspiración cristiana'. Una es la cristocéntrica, donde el sentido y razón de ser es la persona de Jesús, quien representa el culmen de la humanidad, el verdadero Dios y verdadero hombre. Jesús es el modelo de hombre perfecto (Evangelio de San Mateo. 16, 13-18). "Este humanismo posee la capacidad de preservar y salvaguardar el

sentido del ser humano y de su dignidad” manifiesta el Papa Francisco (Radio Vaticano, 2015).

La segunda perspectiva es la antropocéntrica donde el ser humano, imagen y semejanza de Dios, gira en torno a esta intuición esencial: el ser humano viene de Dios y a Él debe volver. Pero en ese proceso, el ser humano está llamado a dignificar su condición de humanidad y ayudar a preservar el estado de los otros que son sus prójimos.

La Iglesia manifiesta a través de sus documentos eclesiales, (Puebla, 1987; Santo Domingo, 1994; Aparecida, 2009) que el humanismo cristiano es una respuesta social-cristiana de carácter personalista, social y moral. Es un humanismo integral que posee la capacidad de preservar el sentido del ser humano y de su dignidad, de sus valores y sentidos ético- morales. El humanismo cree en la humanidad (persona y comunidad) de manera positiva en torno a la colaboración, el respeto y la fraternidad, distinto a humanismos negativos o anti humanismos que plantean el individualismo, el egoísmo o estructuras supra humanas, como rector de sus filosofías.

El cristianismo, como fuerza moral anclada en la historia universal, brinda un referente ético de primera magnitud, que permite avizorar una construcción nueva del orden social, caracterizada por su integralidad y un profundo sentido de humanidad y espiritualidad. En este sentido, el humanismo de inspiración cristiana, es una visión múltiple, compleja y dinámica del ser humano y su relación con la totalidad. Comprende al universo desde lo humano y a la persona como parte fundamental de la totalidad, cuya posición, más que ser un privilegio, es una responsabilidad.

El humanismo cristiano es un modelo de humanismo cuyo fundamento está en la antropología cristiana. Toda antropología cristiana supone una determinada concepción del ser humano, contiene elementos distintos de las antropologías que prescinden de Dios y niegan la existencia del alma humana. Defiende la existencia del alma humana como elemento espiritual que distingue al ser humano de todos los animales, enseñanza enraizada en la recta razón y en la revelación divina, que manifiesta como:

El Hijo de Dios, en la naturaleza humana unida a sí, redimió al hombre, venciendo la muerte con su muerte y resurrección, y lo transformó en una nueva criatura (Ga. 6,15; 2 Co. 5,17). Y a sus hermanos, congregados de entre

todos los pueblos, los constituyó místicamente su cuerpo, comunicándoles su espíritu. (La Santa Sede, 1964).

Algunas de sus principales características se centran en el respeto por la vida y la dignidad del ser humano. En este aspecto, asegura el Catecismo de la Iglesia que “la dignidad de la persona humana está enraizada en su creación a imagen y semejanza de Dios; se realiza en su vocación a la bienaventuranza divina. Corresponde al ser humano llegar libremente a esta realización” (La Santa Sede, s.f.). Además, vislumbra que los seres humanos se edifican a sí mismos y crecen desde el interior; hacen de toda su vida sensible y espiritual, un material de su crecimiento por el valor que se da a las comunidades, la creencia en los principios de solidaridad como criterio de convivencia social, la libertad como legítimo derecho a escoger el destino, el respeto a por el pluralismo y una visión universal de la humanidad.

Cabe decir que el ser humano no es solo materia; es también valor esencial. Es materia, espíritu, alma y trascendencia. El destino del ser humano está en su libre albedrío y en su deseo de ser mejor persona, a imagen de la persona de Jesús. En el humanismo cristiano el ser humano es un proyecto de esperanza, no llamado a fracasar sino a enaltecer sus valores, su dignidad y su sentido de trascendencia.

El tema de la dignidad humana en el humanismo cristiano es el cuidado de vida que a la vez es cuidado del otro y del universo, en términos del medio ambiente donde se desarrolla el ser humano. La dignidad humana se entiende como el valor esencial de la persona, de sus dimensiones: corporal, espiritual, familiar, comunitaria, etc.

El Concilio Vaticano II, en palabras de Pablo VI, le recuerda a la humanidad que en la persona de Jesús nace un nuevo humanismo, en el sentido de que el cristianismo es profundamente humanista porque no solo supone los límites del ser humano (sentido de mundo) sino que lo sitúa en el camino de lo infinito, de la realización plena y del gozo definitivo junto a la persona de Jesús (Sentido escatológico).

Por su sentido integral, el humanismo cristiano tiene claro el objeto de lo comunitario en términos de considerar el desarrollo pleno del ser humano en relación con los otros, con las personas, con el grupo y con la sociedad; es decir, el espacio de socialización con otras personas.

Ese espacio lo constituyen comunidades tales como: las familias, las iglesias, la escuela, la asociación, el barrio, el sindicato, etc. El ser humano, en consecuencia, para realizar su destino, para satisfacer sus necesidades, para progresar y adquirir amplitud, visión cultural y humana, necesita de los demás, trabaja con los demás, convive con los demás y se proyecta con los demás.

Por su dimensión humanitaria, el humanismo cristiano es solidario, copartícipe, fraterno y entrañable. Mira al otro en función de hermanad. La suerte de otras personas no le es indiferente. Los éxitos y los fracasos de los demás afectan ineludiblemente. En la adversidad, el otro es un hermano que debe ser acompañado o auxiliado por nuestra comunidad de origen y destino. El valor amor expresado en la sociedad significa solidaridad, corresponsabilidad, empatía y misericordia.

Por su carácter universal, el humanismo cristiano defiende la libertad, porque el hombre por naturaleza es libre, y el ejercicio de ese valor constituye un derecho que le permite alcanzar su realización como persona. La persona es el centro de la libertad. En esta visión, la libertad se ejerce con responsabilidad para con el mundo y otros hombres. El Catecismo de la Iglesia católica es enfático en decir que:

La libertad se ejercita en las relaciones entre los seres humanos. Toda persona humana, creada a imagen de Dios, tiene el derecho natural de ser reconocida como un ser libre y responsable. Todo hombre debe prestar a cada cual el respeto al que éste tiene derecho. El derecho al ejercicio de la libertad es una exigencia inseparable de la dignidad de la persona humana, especialmente en materia moral y religiosa (DH No. 2). Este derecho debe ser reconocido y protegido civilmente dentro de los límites del bien común y del orden público (DH No. 7). (La Santa Sede, s.f.).

Otra característica que identifica al humanismo cristiano como un nuevo humanismo, es su dimensión de pluralista, en el sentido en que todas las personas son iguales en dignidad y derechos. A partir de esta convicción fundamental, todos tenemos derecho a pensar sobre la base de nuestras creencias particulares, con la sola limitación de respetar el mismo derecho que es reconocido a los otros.

El humanismo cristiano parte de criterios evangélicos y hunde sus raíces en el interés por todo lo humano a partir de la concepción cristiana del hombre y de la vida. Pensadores cristianos han tenido

en cuenta la realidad de una sociedad cambiante que se iba alejando progresivamente de Dios. La filosofía centrada en la dignidad de la persona humana surge como una reacción contra dos corrientes opuestas: el totalitarismo y el individualismo. El humanismo cristiano está ligado al nacimiento de la doctrina social de la Iglesia, a partir de la *Rerum Novarum* de León XIII, 1891. (La Santa Sede, 1891).

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

- El destino y la envergadura de este proyecto tiene una primera nota definitoria: el humanismo cristiano es el Humanismo del Amor, en el sentido de que Dios es amor. “Dios es amor, y quien permanece en el amor permanece en Dios y Dios en él” (1 Jn. 4,16). No un amor cualquiera, sino uno con fuerte acento en la generosidad desinteresada sobre los símbolos revelados por Jesús, Dios Padre – Hijo - Hermanos. Los seres humanos están invitados y convocados a vivir en el amor; también a los que son enemigos, y esto de modo práctico, renunciando a la venganza y devolviendo bien por mal.
- La segunda nota del humanismo cristiano es que éste es un Humanismo de la Esperanza. Una esperanza solidaria, dado que la llegada del reino de Dios, de la ciudad fraternal, no es para el bienestar de uno o de pocos, sino para todos, y su construcción es también y aun primariamente, tarea de todos, en perpetuo proceso creativo. La parábola con la que Jesús sugirió cómo será el juicio sobre la vida humana es hoy con toda razón invocada como clave de una situación activa y social de la esperanza: “Me diste de comer, me diste de beber”.

- El humanismo cristiano del amor y de la esperanza solidaria es también Humanismo de la Justicia, porque su mirada al trascendente no olvida la realidad presente. Es por eso, un humanismo de lucha por la justicia, allí donde la justicia no es realidad.

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

El quehacer de la universidad católica debe consistir en ver hacia dónde puede lo cristiano inspirar los diversos aspectos de la vida en las circunstancias actuales de la humanidad, especialmente de los y las jóvenes que forma. Hay que recordar que para hacer visible el Humanismo de Inspiración Cristiana, el humanismo cristiano debe centrarse en una propuesta de dignificación de la persona en su proceso de formación, en el reconocimiento de sus cualidades, facultades y dinamismos (Remolina, 2005).

Importante también entender los postulados básicos que han de transversalizarse en la vida y cultura institucional:

- Dejar que Dios sea más que los límites de la razón y de las ideologías,
- No dejar que el hombre sea menos que el hombre, ni desde luego, menos que las cosas,
- Insertar el humanismo de inspiración cristiana en la sociedad a la que nos debemos, en la que nos realizamos y existimos,
- No buscar su comprensión solo desde lo humano sino desde la fe,
- Tratar de que todos respondan a las exigencias de la fidelidad a Cristo, valores supremos, centro y razón de ser de la universidad católica.

No obstante, se tiene como referentes las encíclicas de Juan Pablo II “Ex corde ecclesiae” y “Fides et Ratio” y los documentos del Episcopado

Latinoamericano. En ellos se expresa las líneas de orientación y tareas que deben llevar las universidades de inspiración cristiana, como la Universidad Mariana, que al mismo tiempo deben ser objeto de estudio y análisis para ir definiendo la identidad del Humanismo de Inspiración Cristiana y el proyecto cristiano de ser humano que se quiere formar.

Esta reflexión es una invitación a que se confiese que el humanismo cristiano puede seguir teniendo hoy su peculiar atractivo y quizá, incluso, mayor que en otros momentos, en razón precisamente de la congenialidad del proyecto con las tendencias humanistas de hoy. Lo dicho es un reto, pero un mundo que no tenga retos, es algo que no vale la pena vivirse. Tomando el reto de hacer que el humanismo de inspiración cristiana sea la que inspire y oriente el quehacer educativo de la Universidad Mariana y se entregue a Nariño, Colombia, y al mundo, los seres humanos competentes, sobresalientes y capaces de defender y sembrar los valores del ideario, la vida, el espíritu solidario, el amor, la esperanza y la justicia, necesarios para vivir humanamente y hacer que los demás hombres vivan también una vida humana. El Humanismo de inspiración cristiana debe salir de las aulas, para llegar, a través de todos los miembros de la comunidad educativa, a la sociedad que pretendemos servir, y ofrecerle los valores que tanto necesita. El humanismo cristiano debe ser auténtica formación humana.

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

1.5. La formación cristiana en la universidad católica

En una universidad católica como la Universidad Mariana, tanto la formación humana, como la humanística y la formación cristiana,

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

Las preguntas que subyacen en este proceso o reto misional de formar, parten de entender los siguientes planteamientos: ¿Qué significa formarse como cristiano?, ¿cuál es el aspecto constitutivo de la formación cristiana? Formarse como cristiano significa, hoy como en el siglo I, conocer con todo el rigor posible la fe y las enseñanzas de la Iglesia (las enseñanzas de Jesús, el Magisterio de la Iglesia y las Sagradas Escrituras.) y, con ayuda de la gracia de Dios, esforzarse por convertir esas enseñanzas en hechos de la propia vida o en prácticas de la vida.

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

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

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

No basta con hablar del Evangelio y manifestar que la educación se rige bajo sus principios; no basta con desear ser un buen cristiano; es importante aprender a serlo. Cualquier aprendizaje exige esfuerzo; es decir, hay que esforzarse por ser un buen discípulo en la escuela de Cristo, el verdadero Maestro; hay que dejarse llevar por el Espíritu y aprender a pensar y a vivir en esa escuela de Cristo como un verdadero cristiano. Mediante ese esfuerzo formativo, los jóvenes cristianos de este momento histórico –si están unidos a Jesucristo mediante los sacramentos, la oración y penitencia, si estudian con seriedad- podrán dar sus respuestas personales a los retos que les plantea ahora la sociedad y los que les irá planteando la del futuro. Por ese camino podrán ir construyendo la “civilización del amor”, expresión del Papa Pablo VI (Totus Tuus Secular Association, 2012).

En segundo lugar, significa tener autonomía para decidir, optar y expresar los sentimientos de adhesión a Jesucristo. Esta autonomía, entendida como seguimiento según los evangelios sinópticos, explica que Jesús, aunque a veces parece incitar al seguimiento de Dios Padre (Mt. 5,48; 6,35s), de hecho pide al discípulo que sea seguidor suyo. Él, personalmente, en cuanto Hijo de Dios, más que imitar, convive en una unidad existencial con Dios Padre (“el Hijo no puede hacer nada de por sí, que no vea hacerlo al Padre, y lo que éste hace, lo hace igualmente el Hijo”: Jn. 5, 19), mientras que como hombre obedece enteramente a la voluntad del Padre (“mi alimento es hacer la voluntad del que me ha enviado”: Jn. 4,34; 6,38). Él trata como hermano al que se ajusta a la voluntad de su Padre (Mt. 12,50; Mc. 10,17; Jn. 8,12). Jesús exige que el discípulo le siga, pero le da autonomía para decidir. Seguir a Jesús es completamente diferente de seguir a un maestro judío. Jesús mismo elige y llama con autoridad a sus discípulos (Mc. 1,16ss; Mt. 8,22); los educa para no conducirse según la tradición, sino en disponerse para la inminente venida del reino (Lc. 9,59) (Trejo, 2006, p. 87).

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

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

La formación del carácter y del corazón cobra unos acentos y prioridades distintas en cada época, en cada tiempo, en cada ambiente. Juan Pablo II, recordó cómo se puede ser cristiano y moderno. Esa formación ayudará a cada joven a ser una persona de criterio. En su Declaración sobre la Educación Cristiana recordaba el Concilio Vaticano II:

Hay que ayudar, pues, a los [jóvenes y las jóvenes], teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma. Hay que iniciarlos, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual. Hay que preparar personas, además, para la participación en la vida social, de forma que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los otros y presten su fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común. (La Santa Sede, 1965).

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

El Papa San Juan Pablo II, en su discurso a los estudiantes universitarios de México (1979) expresaba que:

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

La universidad católica debe ser formadora de hombres [y mujeres] realmente insignes por su saber, dispuestos a ejercer funciones comprometidas en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo, finalidad que hoy es indudablemente decisiva. A la formación científica de los estudiantes conviene, pues, añadir una profunda formación moral y cristiana, no considerada como algo que se añade desde fuera, sino como un aspecto con el que la institución académica resulte, por así decirlo, especificada y vivida. Se trata de promover y realizar en los profesores y en los estudiantes una síntesis cada vez más armónica entre fe y razón, entre fe y cultura, entre fe y vida. Dicha síntesis debe procurarse no sólo a nivel de investigación y enseñanza, sino también a nivel educativo-pedagógico. (La Santa Sede, 1979).

La Universidad Mariana, como institución de educación superior, de carácter católico, debe hacer efectiva esta invitación, en tanto ésta surge del corazón de la Iglesia. Su respuesta educativa y apostólica debe evidenciarse en el estilo de formación que promueve desde cada ámbito institucional, desde cada programa y escenario creado para este fin. No solo ha de ser la efectiva formación humanística de ciertas asignaturas de las ciencias humanas y sociales, sino una auténtica formación humana, cristiana, enriquecida con una verdadera espiritualidad franciscana que se fundamenta en una legítima

antropología franciscana, la cual hace visible y posible el primado de la persona, el desarrollo de la iniciativa individual, al considerar a cada persona y criatura un don de Dios, la relación dialógica fraterna, que tiene una connotación muy significativa para propiciar el respeto, la participación, el reconocimiento y la aceptación, y una genuina y significativa pedagogía del amor que conlleva una reveladora referencia al legado de la Beata Caridad Brader Zahaner.

En este modelo que se propone a la comunidad universitaria, la pedagogía del amor, unida a otros enfoques como el constructivismo, el aprendizaje significativo, el problémico, etc., debe trabajar por el tipo de persona que la Universidad Mariana ha declarado formar desde sus principios y marco axiológico, dado que en su trayectoria educativa ha logrado configurar una identidad pedagógica que recoge las tendencias contemporáneas, el legado educativo de la obra franciscana que se resume en las máximas de la Beata Caridad Brader y las reflexiones propias generadas a través de sus espacios de formación pedagógica. Bien lo expresa Marroquín (2011, p. 39): “en el caso de la Universidad Mariana, el modelo pedagógico contiene un conjunto de principios, normas y criterios que permiten orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje, convivencia, participación, proyección de la Institución”.

En este sentido, la Universidad “conceptualiza la pedagogía como disciplina que investiga, orienta y cualifica el desarrollo de la formación humana, y la valora como sustrato discursivo y crítico de la educación, que permite juzgar la calidad, pertinencia y validez de su misión formativa” (Marroquín, 2011, p. 39). En esencia, la Universidad Mariana es una institución que asciende en humanidad y se proyecta en el tiempo con una propuesta educativa incluyente que tiene como centro al Ser humano y su sentido de dignidad.

En efecto, expresa el Papa Francisco (Radio Vaticano, 2015) “si queremos sembrar verdaderamente las semillas de una sociedad más justa, más libre y más fraterna, debemos aprender a reconocer los logros históricos”. La Universidad Mariana es un logro histórico para la región de Nariño y Colombia; sus egresados son la imagen de su identidad institucional y corporativa que camina hacia la celebración de sus primeros 50 años de constitución, y con este hecho histórico, resalta la promoción de la formación humana, humanística y cristiana.

Referencias

- Aranda, J. y Salgado, E. (2005). La formación de valores en el ser humano. *Innovación educativa* 5(28), 33-43.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.
- Cajiao, F. (2005). Educación, escuela y diversidad. *Pensamiento Educativo*, 37, 27-37.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Guerrero, L., Mora, A., Daza, C., Pantoja, C., Viteri, F., Guerrero, J. et al. (2011). *Construcción curricular por competencias en la educación superior*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- La Santa Sede. (s.f.). Catecismo de la Iglesia Católica. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3slc1_sp.html. No. 1700.
- (1891). Carta encíclica *Rerum Novarum* del Sumo Pontífice León XIII sobre la situación de los obreros. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- (1964). Constitución Dogmática sobre la Iglesia. Lumen Gentium, Capítulo 1, El misterio de la Iglesia. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html
- (1965). Declaración *Gravissimum Educationis* sobre la educación cristiana. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

- (1979). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los universitarios católicos de México. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1979/january/documents/hf_jp-ii_spe_19790131_messico-guadalupe-univ-catt.html
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Editorial De la Torre.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, 26, 173-200.
- Marroquín, M. (2011). *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Compartir es multiplicar*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Merino, J. (1982). *Humanismo Franciscano. Franciscanismo y mundo actual*. Madrid, España: Editorial Cristiandad.
- Morales, G. (1997). *El giro cualitativo de la Educación*. Cali, Colombia: Editorial Gonzalo Morales Gómez.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia: Ediciones UNESCO.
- Pinchao, L. (2007). Utopías de formación humana y humanística en la Universidad Mariana, inspiradas en San Francisco de Asís. *Revista Unimar* 42, 77-80. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Radio Vaticano. (2015). “No se puede hablar de educación católica, sin hablar de humanidad” el Papa a los educadores católicos. Recuperado de http://es.radiovaticana.va/news/2015/11/21/no_se_puede_hablar_de_educaci%C3%B3n_cat%C3%B3lica,_sin_hablar_de_hum/1188557
- Remolina, G. (2005). La formación en valores. Recuperado de <http://www3.ucn.cl/ofec/VALORES.pdf>
- Savater, F. (1997). *El Valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.

- Tax, J. (2013). Autores del pensamiento crítico. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO#scribd>
- Totus Tuus Secular Association. (2012). Construyendo la civilización del amor. Recuperado de http://www.totustuusononline.org/page/index.php?option=com_content&view=article&id=127:construyendo-la-civilizacion-del-amor&catid=46:espanol&Itemid=77
- Trejo, H. (2006). Aportes Cristológicos y Mariológicos al Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Investigación profesoral. (Inédito).
- (2008). Formación humana y cristiana de la Universidad Mariana. En Universidad Mariana (Ed.), *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana* (pp. 11-28). San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2009). *Filosofía Institucional Mariana*. Cuaderno docente. (Inédito).
- Universidad Mariana. (2003). *Estatuto General Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2006). *Reglamento General*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2007). *Plan de Desarrollo, 2006-2012*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2014). *Plan de Desarrollo Institucional. Carta de navegación 2014-2020*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Uribe, F. (OFM). (2001). El proceso vocacional de Francisco de Asís. Los seis encuentros que determinaron su vida. *Selecciones de Franciscanismo* 30(88), 44-69.
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (1997). Motivación y Pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *R.E.M.E. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28).
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 145-167.
- Vaughn, J. (1990). La formación franciscana durante el tiempo de la profesión temporal. *Revista Selecciones de Franciscanismo*, 19(57), 349-374.

Capítulo 2

Procesos de Aprendizaje Cómo Aprender – Cómo Enseñar

Hna. Marianita Marroquín Yerovi³

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

Beata Caridad Brader Zahnner.⁴

2.1 Consideraciones generales

Es de gran importancia dedicar este capítulo a los procesos de aprendizaje; debido a esto, se han revisado diferentes aportaciones de autores especialistas en cada uno de los temas que constituyen la hoja de ruta de los aprendizajes en las aulas universitarias.

Para atender los propósitos de esta obra y considerando la gran cantidad de literatura disponible, se ha seleccionado los contenidos, a fin de ofrecer unas pautas de estudio y aplicación en el quehacer de los profesionales de la educación, y se ha abordado el pensamiento de algunos autores que tratan el aprendizaje desde un enfoque constructivista. Se inicia esta reflexión con las referencias al proceso cognitivo que se ha dado en las últimas décadas. Así, Pozo (1997, p. 245) analiza las diferentes “Teorías cognitivas del aprendizaje” proponiendo “un modelo de cambio conceptual en el aprendizaje cognitivo”; Porlán, García y Cañal (1995) lo hacen desde el libro titulado “Constructivismo y enseñanza de las ciencias”, obra que integra de manera significativa las teorías validadas sobre procesos constructivistas desde los modelos piagetianos; Beltrán (1993) hace lo propio en lo referente a procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Además, se ha consultado las reflexiones de un reconocido pedagogo colombiano como lo es Flórez (1993) en su obra “Hacia una pedagogía del conocimiento”. También es justo hacer una mención a los pedagogos De Zubiría, exponentes de la pedagogía conceptual.

Ante el reto de los procesos de formación permanente de los educadores en la Universidad Mariana, es pertinente proponer ideas y convicciones de pedagogos, psicólogos educativos y filósofos, aceptando su pensamiento respecto de la forma cómo el educando aprende. Pozo

³ Doctora de la Universidad de Valencia-España, Magíster en Docencia Universitaria con énfasis en Metodología, Licenciada en Filosofía y Teología, Maestra Superior, Directora del Centro de Investigaciones de la Universidad Mariana, Pasto. Docente de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales.

⁴ Fundadora de la Comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada (1893).

(1997, p. 30) refiriéndose a la crisis del conductismo expresa que “a pesar de disponer de un núcleo teórico y metodológico común, consistente en un asociacionismo psicológico y una concepción positivista del método científico, el conductismo fue incapaz de elaborar esa teoría unitaria del aprendizaje que con tanto anhelo buscaba”.

Pedagogos e investigadores han incursionado en el tema de cómo aprenden el niño, el adolescente y -en el caso que nos interesa-, el educando universitario. Algunos han buscado caminos de reconciliación intermedia o mixta con planteamientos cognitivos. Otros, reconocen la necesidad de insistir en esta ardua labor y a veces sin los logros esperados. Sin embargo, expresan Beltrán y Genovard (1998):

...frente al notable interés que la investigación y la práctica educativa han dispensado al entrenamiento en habilidades intelectuales, también es notable la decepción generada por los programas en relación con el impacto observado sobre el rendimiento real de los estudiantes. (p. 361).

En este contexto de aprendizaje y enseñanza es necesario centrar la atención en los actores que intervienen: educadores y educandos; y, si bien es cierto que la pregunta parece que se la hace desde el educando: ¿Cómo se aprende? también surge el interrogante ¿Cómo se enseña? Si el educador universitario tiene presente el contenido conceptual del educando haciendo conciencia de la propiedad de esquemas mentales construidos en el tiempo, éste, para el acto de enseñar, incursiona en un momento de esa historia de aprehensión del mundo de parte de los educandos, donde la cultura y el estilo de formación en ciclos de educación anteriores perciben un escenario bastante complejo.

La autoevaluación de la docencia universitaria lleva a profundizar en muchos aspectos del acto de enseñar, que nunca será suficiente ni en extensión ni en profundidad porque la actividad docente es siempre nueva y enfrenta cada día nuevos retos. Si se atiende a la pregunta: ¿qué es el aprendizaje? se afirma que es una acción que pertenece al manejo de procesos mentales que pueden ser asociados a escenarios académicos debidamente asistidos a través de la práctica de la docencia.

La reflexión sobre el contenido conceptual de la metodología pedagógica pretende ser una ayuda para la formación de educadores profesionales, quienes ubicados en distintas áreas del conocimiento, participan de una exigencia común, asumiendo la necesidad de una

preparación pedagógica. Reconocidos autores como Piaget, de quien se asume los procesos de desarrollo como la aurora del constructivismo de Ausubel (aprendizaje significativo), Vygotsky (aprendizaje social), Novak y Gowin (cómo aprender a aprender) y otros, con sus aportaciones sobre el aprendizaje, han superado los paradigmas de un transmisionismo que por décadas se impuso en las aulas escolares, no tanto para el aprendizaje sino también para la enseñanza.

En la actualidad, es pertinente suscribirse en una propuesta que responde a la forma cómo utiliza el educando sus esquema mentales y su estructura cognitiva para el aprendizaje. Esta corriente, que se la puede considerar hegemónica, es el constructivismo; por esta razón, los componentes que se proponga, son inscritos en la corriente que considera Flórez (1993):

El conocimiento y el aprendizaje humano son una construcción mental; esto no significa que tengamos que caer en la ilusión o en una versión deformada de lo real, sino más bien reconocer que el 'fenómeno real' es un producto de la interacción sujeto cognoscente - objeto conocido. Nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras 'operaciones mentales', como las llamó Piaget. (p. 234).

Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno, que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración.

2.2 Componentes epistemológicos y didácticos

Los componentes epistemológicos y didácticos que implica la metodología para la docencia se refieren a los procesos y contenidos que conforman una propuesta pedagógica, que a su vez, comprende todo el ensamblaje de un modelo para la docencia y el aprendizaje. Se ha tomado unos elementos que ayudan a la ubicación pedagógica en el tiempo, los cuales han sido considerados como básicos, respecto del enfoque constructivista adoptado por la Universidad Mariana. Los

cuatro componentes que a continuación se menciona, apoyados en una referencia teórica sucinta, ayudan a la comprensión de su interrelación ya que de esta manera se pueda tener presente en el momento de análisis y puesta en marcha de actividades consecuentes como diseños curriculares y otras, relativas a la docencia y el aprendizaje. Surgen algunas preguntas frente a esta propuesta constructivista: ¿Por qué la Universidad Mariana se inscribe en una corriente pedagógica denominada constructivismo?, ¿El conductismo entre los educadores es cosa del pasado?, ¿Será que se espera que se encuentre una hoja de ruta para acompañar a los educandos con mejores niveles de docencia para un mejor aprendizaje? Los contenidos de este capítulo dan respuesta a estos interrogantes.

Según Lakatos (1978, citado por Pozo, 1997, p. 21), y haciendo una similitud a este trabajo “todo programa de investigación consta de dos componentes distintos: un núcleo firme, constituido por las ideas centrales y un cinturón protector de ideas auxiliares, cuya misión es precisamente impedir que el núcleo pueda ser refutado empíricamente”. De igual manera, Pozo (1997, p. 21) resalta lo que considera Lakatos: “Nunca una teoría puede ser *falsada* por un hecho. [...] La *falsación* de una teoría no la producen los datos empíricos, sino la aparición de una teoría mejor”.

La tarea del educador profesional responde a las categorías: del ‘aquí’ y del ‘ahora’; éstas remiten a las relaciones: escuela y universidad; aula y extraescolaridad; aula y sociedad; universidad y contexto, de forma bidireccional, donde los dos escenarios se influyen, creando una dinámica social transformadora. No se puede seguir pensando y actuando al margen del contexto, porque tanto la pedagogía como la investigación, están llamadas a la transformación; ellas se hacen presentes de forma continua en la realidad universitaria. Esta conciencia colectiva, si se pretende activarla, entra en el sendero de la investigación pedagógica, la cual es un imperativo para ser fieles a la relación universidad y contexto, no solo histórico sino social y político.

Por lo expuesto hasta aquí, se menciona cuatro aspectos histórico – epistemológicos del paso del conductismo a la psicología cognitiva, los cuales son pertinentes para proponer el constructivismo como enfoque que da soporte a la docencia y al aprendizaje, o, de una

manera más precisa, la acción de ‘aprender y de enseñar’. La Figura 2 es la resultante de las lecturas, consultas a las teorías del aprendizaje, y consultas a autores, unos considerados clásicos y otros cuyos estudios nos enriquecen en la actualidad.

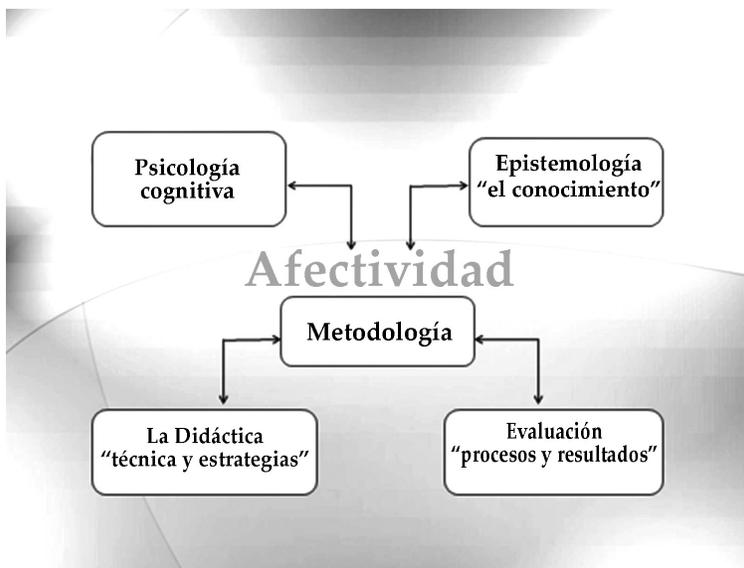


Figura 5. Componentes epistemológicos y didácticos para el quehacer docente. Propuesta constructivista del aprendizaje.

2.2.1 Psicología cognitiva

Respecto de las teorías psicopedagógicas del aprendizaje, es menester referirse a la obra de Piaget (1970). Pozo (1997, p. 178) expresa que a pesar de que el autor no haya tratado sobre el aprendizaje exclusivamente en su amplia producción, “sin embargo hizo la distinción entre aprendizaje *en sentido estricto* por el cual se adquiere del medio, una información específica, y aprendizaje *en sentido amplio*, que consistiría en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración”.

Las menciones que se hace respecto de la obra de Piaget superan los tres estadios de maduración del ser humano y enfatizan en las reflexiones referidas a la responsabilidad frente a los procesos de aprendizaje de adolescentes y jóvenes estudiantes universitarios. Es innegable que el aprendizaje tan motivado de los primeros años de

escolaridad se va debilitando a medida que se avanza en años de escolaridad, dándose un proceso contrario al esperado, que sería: a mayor tiempo de escolaridad, mayores grados de complejidad en el aprendizaje. Asistimos a una realidad diferente que por múltiples causas, aquella disposición para la creatividad y el autoaprendizaje en algunos casos ha sido reemplazada por la atención a múltiples distractores que ofrece la sociedad de consumo y que obstaculizan la formación profesional en las aulas de educación superior, o lo que es peor, los docentes se distancian de los estudiantes por las diferentes formas de aprender y de estudiar. Hacen falta docentes formadores que estén atentos a que las propuestas del sistema educativo sean acopladas de manera permanente con la vida cotidiana del educando. Carretero (1993), un estudioso del constructivismo expresa:

Por tanto, en este punto nos encontramos con la siguiente paradoja: mientras el estudiante posee mayor capacidad cognitiva que en edades anteriores ha adquirido, mayor cantidad de información sobre numerosas cuestiones, sin embargo [...] su interés por la institución educativa, suele ser mucho menor que en los primeros cursos. (p. 19).

2.2.2 Consideraciones epistemológicas

En este segundo componente se trata de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se da el conocimiento? Se deja abierta la reflexión de las corrientes epistemológicas que se han dado en un proceso dialéctico y dialógico del pensamiento filosófico respecto del 'conocer'. Por ahora, se inicia con la afirmación de la posibilidad de construir conocimiento objetivo, subjetivo e intersubjetivo, afirmación que depende del sujeto, del abordaje del concepto y del tipo de conocimiento construido, pero el conocimiento no permanece inactivo; es decir, es imperativo dar el paso a la construcción social del conocimiento, que se hace efectivo en la comunicación.

Este segundo componente clarifica la relación epistemología y constructivismo. Este campo ha sido estudiado por psicólogos, pedagogos y filósofos a quienes se ha consultado en su vasta producción científica. Precisamente Aznar et al., (1999) en su importante estudio, expresan que este carácter epistemológico del constructivismo es lo que supone una clara contraposición al positivismo, que propone la existencia de una realidad inmutable, de una verdad absoluta y de

un modo de ser de las cosas que son o existen, independientemente de la mente del sujeto. El constructivismo moderado, de inspiración gnoseológica, se centra en la cuestión, “no acerca de qué conocemos, sino acerca de cómo adquirimos conocimiento de ‘ese qué’” (pp. 95-96). Aquí el interrogante no descansa en si la realidad existe o no, sino más bien en lo que se puede hacer con ella. Desde esta óptica se admite la existencia de una realidad objetiva, pero el sujeto tiene que construir el conocimiento que lo acerque a ella.

A manera de resumen, el constructivismo para Carretero (1993) tiene una frase muy concreta que puede servir de base en la búsqueda de una definición:

Es la idea, el constructo que está compuesto de aspectos *cognitivos, sociales y afectivos* del ser humano. No es solamente un producto del ambiente, ni solo el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores. (p. 21).

Desde esta posición constructivista, interesa seguir respondiendo interrogantes. Surge uno nuevo: ¿Cómo construye conocimiento el ser humano? que será abordado más adelante.

2.2.3 La didáctica que comprende técnicas y estrategias de aprendizaje

La Didáctica se refiere al manejo de ayudas para el aprendizaje; responde a la pregunta: ¿Qué medios, técnicas o estrategias facilitan los procesos de aprendizaje para la construcción de conocimiento? La didáctica, para ser explícita, lo hace a través de las estrategias de aprendizaje. Sobre éstas, se han realizado muchos estudios y como consecuencia, hay exponentes que enriquecen el tema con sus aportes teóricos y prácticos.

Con el objeto de ofrecer el pensamiento de los diferentes pedagogos sobre estrategias de aprendizaje, se propone en esta obra un estudio realizado a nivel doctoral mediante el cual se ha abordado algunas definiciones sobre estrategias de aprendizaje.

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje, se ha podido encontrar una amplia gama de

definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. Entre varios autores, se consultó a Monereo (1990), Monereo, Pozo y Castelló (2001), Monereo (2007), Beltrán (1998), Beltrán y Genovard (1998), Soler y Alfonso (1996), Pozo y Monereo (1999), Pozo (2003; 2008).

En consecuencia, en la obra de Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2006) se encuentra una relación entre ‘estrategias de aprendizaje’ y las nociones de: habilidades, procedimientos, técnicas, métodos, algoritmos y heurísticos. Estas relaciones sirven como puntos de referencia para programaciones de un trabajo de aula; al respecto Monereo et al., (2006) expresan:

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esa distinción entre una ‘técnica’ y una ‘estrategia’. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación, que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; *las estrategias*, en cambio, *son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.* (p. 23).

Pozo (2008) es muy puntual respecto de las estrategias de aprendizaje; los ejemplos que ofrece pueden ayudar a la distinción entre lo que es una técnica o una estrategia de aprendizaje. Al respecto, dice lo siguiente: “A diferencia de las técnicas, las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente, con el fin de conseguir una meta fijada” (p. 300). Desde este punto de vista, no se trataría de diferenciar qué procedimientos son técnicas y cuáles estrategias: ¿Construir una representación gráfica a partir de una tabla de datos: por ejemplo, hacer una gráfica de sectores, un quesito, es una técnica o una estrategia?, ¿Utilizar mapas conceptuales para evaluar el aprendizaje es una técnica o una estrategia?, ¿Tomar apuntes literales o hacer esquemas con ellos? Las cosas son más complicadas. Un procedimiento no es una técnica o una estrategia en sí misma, sino que depende de cómo se use o se active ese procedimiento. A continuación, una afirmación clave en el momento de planear las sesiones de aprendizaje para la sesión en el aula o para el trabajo independiente.

La diferencia entre una técnica o estrategia casi nunca está en lo que se hace, sino en cómo se hace; o dicho en otras palabras, es un mismo procedimiento que puede usarse de modo técnico o estratégico, dependiendo de las condiciones en que se haga. (Pozo, 2008, p. 498).

Beltrán (1998) otro pedagogo que ha incursionado en este tema establece unas diferencias con los autores mencionados, aquellos que se encargan de las debidas diferencias y aclaraciones sobre el sentido y aplicación de técnicas y estrategias para el aprendizaje escolar. Es interesante la afirmación que hace el autor cuando expresa:

Las estrategias hacen referencia, más bien a operaciones o *actividades mentales* que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea. (p. 50).

Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de un verdadero 'aprender a aprender'.

Una aportación importante para lo propuesto en este capítulo, es una clasificación de estrategias con la distinción entre estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo, o también conocidas como las estrategias planteadas desde lo afectivo – motivacional. Beltrán y Genovard (1998, pp. 361-364) respecto a las últimas, dicen:

Las estrategias de apoyo tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender. Hay tres ámbitos que marcan el grado de implicación (la sensibilidad) hacia el aprendizaje: *la motivación, el afecto y las actitudes*. El tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que opera en los estudiantes influye en el curso de la autorregulación afectiva y, en último término, en el rendimiento intelectual. (p. 363).⁵

⁵ Ver más en Marroquín (2011, 2013, 2015).

Las estrategias de aprendizaje pueden ser seleccionadas tanto por los educadores como por los educandos. Al respecto, Pérez y Alfonso (citados por Soler y Alfonso, 1996), refiriéndose a las estrategias de aprendizaje, sostienen:

En este sentido, parece existir un acuerdo generalizado en que la habilidad para seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas a las demandas de diferentes tareas, así como la capacidad para equilibrar las propias habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales, es una característica típica de lo que podemos denominar 'estudiantes expertos' (Short y Weissberg-Benchell 1989; Gallini 1989) Por el contrario, los estudiantes menos hábiles se caracterizan por poseer un repertorio estratégico limitado o no saber escoger/utilizarlas de forma apropiada y en el momento adecuado. (p. 394).

En este capítulo, cuyo énfasis es el 'aprender a aprender', es importante reflexionar sobre los diferentes enfoques y conceptualizaciones que se ha seleccionado, del enorme bagaje teórico existente. Es ya una consciencia colectiva, la necesidad para un mejor aprendizaje y enseñanza, 'el aprendizaje y uso de estrategias de aprendizaje y de docencia', y la profundización en los temas considerados soporte de todos los contenidos del Modelo Pedagógico Institucional. En la Universidad Mariana, dentro del direccionamiento de los procesos de aprendizaje de los educandos, además de los autores mencionados, se aborda el pensamiento pertinente de Gargallo (2000) quien afirma:

El estudiante tiene que aprender a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar en sus esquemas cognitivos la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad. [...] Aprender estrategias de aprendizaje es 'aprender a aprender' y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento. (pp. 136-137).

En definitiva, es necesario que los estudiantes lleguen a ser "aprendices estratégicos". Un aprendiz estratégico es aquel que ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. (Gargallo, 2000, p. 137).

2.2.4 Evaluación de procesos y resultados

Se hace una mención a la evaluación como una acción consecuente y coherente que significa la relación entre lo que se construye respecto de los significados en las sesiones de aprendizaje, y lo que se puede referenciar en los procesos evaluativos. Acerca de la importancia de la evaluación, dos autores ofrecen su punto de vista en este tema, afirmando que la evaluación es sustancial tanto para estudiantes como para docentes; para los primeros, porque identifican las lagunas de su aprendizaje; para los segundos, por la comprobación de la eficacia de la enseñanza en cuanto a la eficacia y el grado de conocimiento. Además, es significativa la evaluación de las estrategias, comprobando los cambios antes y después de la enseñanza de estas estrategias de aprendizaje. Esto permite ajustar los procedimientos. Beltrán y Genovard (1998) expresan que la enseñanza y la evaluación de técnicas de enseñanza permiten identificar las diferencias individuales entre los alumnos, conformando grupos de aprendizaje distintos.

Tratar este tema de la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje en este capítulo y profundizarlo en el cuarto, responde a preguntas fundamentales: ¿Cómo evaluar procesos de aprendizaje constructivistas?, ¿Existe el interés por suscitar procesos de aprendizaje constructivistas, metacognitivos y autorreguladores de parte del docente universitario?, ¿Qué niveles de apropiación del conocimiento tiene el estudiante?, ¿Qué niveles de desempeño ha alcanzado? Los procesos de construcción de conocimiento han de estar acompañados por el docente, quien es la persona que propone y crea el escenario del aprendizaje de manera preferencial. Estas 'propuestas docentes' también pueden ser modificadas por el estudiante desde unas razones lógicas y prácticas que superan la propuesta del educador profesional; es decir, que los estudiantes pueden en un momento dado sugerir otra u otras estrategias de aprendizaje cuando entre en acción la autorregulación. Estas posturas autónomas de ellos deben ser valoradas y estimuladas dejando libre el espacio para el aprendizaje autónomo y autorregulado.

2.2.5 Aprendizaje autónomo

Para un docente dentro del enfoque constructivista, el proponer actividades, diseñar estrategias, aplicar procesos y otras formas

estratégicas con la participación activa de los estudiantes, es lo pertinente para lograr que ellos y ellas vayan logrando la autonomía en su forma de aprender. No se puede seguir pretendiendo solamente en nuestro discurso 'que los estudiantes sean autónomos'; ya es hora de 'dejar atrás' las conductas docentes mediante las cuales seguimos 'conduciendo' a los educandos.

Cuando se pretende establecer cambios en las prácticas docentes, es indispensable poseer un volumen de conocimientos pedagógicos que ayuden a distinguir en el aula los momentos en los cuales se puede aplicar uno u otro concepto para llevarlo a la práctica. Es el caso del aprendizaje autónomo; amerita saber qué es ser autónomo en el aprendizaje y cuáles son sus postulados. En el 'aprender a aprender', que es un compromiso de los estudiantes, también es necesario que se profundice en cómo hacer para acompañar a los estudiantes a que acepten el reto de 'aprender a aprender a ser autónomos'.

¡Qué gran logro es el aprender a ser autónomos! En este punto, Aebli (1991, p. 151) expresa que "Quien ha aprendido a aprender, no necesita ya de alguien que lo guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por sí mismo". Para profundizar en el tema se tiene en cuenta que el estudiante debe ser autónomo en muchas situaciones de la vida; ya sea en la universidad, o, luego, en su vida laboral; por tanto, es obligante una docencia comprometida con los estudiantes mientras se está con ellos, cuando se cuenta con su presencia en las aulas.

Es necesario incluir en este tema el pensamiento de Rué (2009):

En este contexto, el cometido de la Educación Superior, los contenidos, la generación de conocimiento necesitarán una práctica formativa diferente a las condiciones tradicionales de la 'modernidad sólida' del período industrial. El argumento es que "enseñar y aprender tienen referentes de sus desarrollos contextualizados en el modelo social y cultural que origina y concreta las necesidades de enseñar y aprender" (Barman, 2005, en Rué, 2009, p. 11).

Más adelante el autor citado acepta la propuesta de Arendt (2007): labor, trabajo y actividad en un nivel más elevado. Un tipo de formación más acorde con los nuevos retos de la formación superior en la sociedad del conocimiento, lo que significa "el indudable esfuerzo -intelectual y personal- que hay que facilitar a los estudiantes" (Rué,

2009, p. 43). También se debe preguntar el docente: ¿cómo hacer para lograr que los estudiantes puedan llegar a la autonomía?, ¿cómo incitarlos a esforzarse, a desarrollar su capacidad de iniciativa en los contextos y en las actividades de formación? Para tratar de responder a estas preguntas se puede afirmar que hay que despertar la actitud de iniciativa, compromiso, esfuerzo o disposición para aprender, ser capaz de planificar su propio tiempo de estudio, ser capaz de trabajar en equipo.

En este tema, como en otros, lo importante es la correspondencia entre lo que se pretende educar y lo que los educadores son. Por ejemplo, si se pretende tener estudiantes autónomos pero el docente es autoritario, su intención es “instruir” y no formar; de esta forma nunca logrará que los estudiantes sean autónomos.

Así, Rué (2009) expresa:

Este tipo de “dispraxia” en la actuación pedagógica influye a su vez en el comportamiento estudiantil. [...] El objetivo es emplear la autonomía para introducir mejoras susceptibles de ser más eficaces, desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, medidas para asegurar la calidad. (p. 240).

El autor enfatiza también cierto desaliento de los profesores... “hagamos lo que hagamos, nos encontraremos con los mismos obstáculos: el determinismo cultural” (p. 41). En este sentido Rué (2009) desarrolla el siguiente aparte:

Dónde estamos y cómo avanzar hacia donde queremos o podemos ir

Para saber dónde se encuentra cada institución universitaria en el proceso de ajuste, el autor examina cuatro referencias: a) la deserción de las carreras universitarias en España (el 60% se produce en los primeros años). Las dimensiones del abandono revelan una “fabricación compleja del sistema universitario por la forma cómo se organiza y desarrolla la docencia; b) las TIC, la economía del conocimiento, en función de la inversión y su comparación con resultados formativos en el nivel Secundaria (Informe PISA de la OCDE); c) la discrepancia entre los diversos países en relación con el indicador “desarrollo de patentes” se puede explicar sólo en términos de inversión en capital. España está detrás de la mayoría de los países europeos (Salarburu, en Rué, 2009); y d) los alumnos que llegan a las facultades, los mejores de bachillerato, los que han superado en dos años veintidós asignaturas y una prueba selectiva, y no se entiende por qué no saben reflexionar sobre lo que se les plantea. (p. 3).

Los textos de consulta a autores son abundantes en este tema, pero abarcarlos sería superar los objetivos de este libro; sin embargo es posible detenerse y anotar que de la Rué está de acuerdo en el desarrollo de una formación superior relevante que revele nuevos espacios y líneas de trabajo, y la competitividad positiva que garanticen equipamientos necesarios, recursos y capital cultural suficiente para asegurar una agenda apreciable a los alumnos y alumnas, y continúa el autor: “Reforzar el argumento de la indiferenciación de la oferta de formación desde el punto de vista de los usuarios” (p. 234). Además su pensamiento es pertinente para el tema por lo tanto contamos con su pensamiento:

Un proyecto que active la experiencia de los estudiantes en el aprendizaje mismo; equilibrio y compensación interna en la carga de trabajo para ellos; logre crecimiento interdisciplinario y transversalidad de la acción humana de la formación. Es decir, “ajustar a lo que es realmente fundamental; relacionar la acción del docente y del estudiante, y la auto-revisión y reflexión crítica, o la validación de sus resultados en argumentos que no sean unilaterales”. (p. 235).

En concordancia con la propuesta estratégica realizada hasta aquí, se acude a Aebli (1991), quien hace una pregunta: ¿Aprender a aprender qué? En medio de sus reflexiones propone algunas formas básicas del aprendizaje autónomo y de la actividad autónoma. Podrían ser agrupadas en pocas categorías con el fin de determinar las ‘formas básicas del aprendizaje autónomo’ y de la actividad autónoma. Son cinco aspectos; los estudiantes deben adquirir la capacidad de:

1. Establecer contacto por sí mismos con cosas e ideas.
2. Comprender por sí mismos fenómenos y textos.
3. Planear acciones por sí mismos y solucionar problemas.
4. Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente.
5. Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Más de un docente puede decir que esto es obvio, pero no es tan obvio. Los estudiantes deben ejercitar estas capacidades para poder desempeñarse en la vida diaria, en la privada y también en la laboral. Es algo conocido por todos que estos temas son vastos y la literatura es

abundante. En la era tecnológica es propicio el ejercitar a los estudiantes en el trabajo independiente de calidad, donde puedan hacer uso de la 'autonomía' en favor de sí mismos y de los demás.

2.3 Procesos mentales en el hecho de construir conocimiento

El proceso de construcción de conocimiento es complejo y hace relación a varias teorías. Para tratar de explicar el cómo de la construcción de conocimiento se ha realizado lecturas referidas a cada paso del proceso. Lo rescatable de lo que se encuentra a continuación es el esfuerzo de plasmar en este documento algo que es, más bien, una vivencia que puede tener una corta duración o una experiencia un poco más amplia en el tiempo. Cada uno de los procesos hace referencia a autores muy reconocidos en la comunidad académica internacional, autores clásicos cuyo pensamiento perdura en el tiempo y son los insumos para continuar con la investigación pedagógica. (Ver Figura 5). Además, es beneficioso obtener un marco teórico disponible para la formación pedagógica de docentes profesionales de distintos saberes y de los estudiantes.

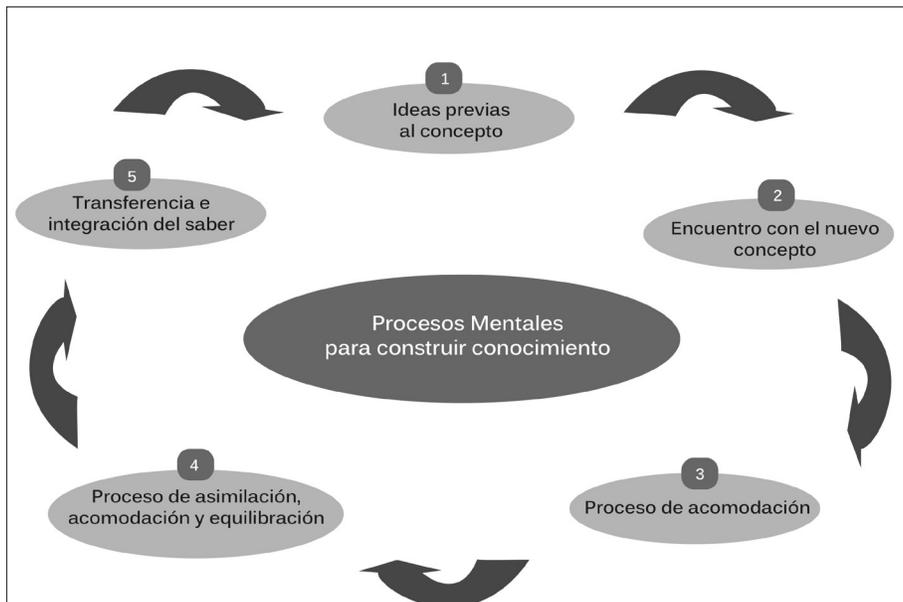


Figura 6. Acercamiento a los procesos de construcción de conocimiento.

2.3.1 Ideas previas

La idea fundamental de la “teoría de asimilación” de Ausubel, Novak y Hanesian (2009, pp. 118-122) es el “considerar los conceptos que el alumno ya sabe, como punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos científicos”. En tal sentido, conciben los autores que el proceso de adquisición de los conceptos nuevos depende preferiblemente de aquéllos previos que el estudiante ya posee. Los autores también hacen referencia a los denominados ‘organizadores previos’, los cuales constituyen ayudas pedagógicas que el docente facilita al educando con anterioridad al nuevo aprendizaje (Estas ayudas pueden ser textos, gráficos o sitios web, blogs, enlaces, videos con direcciones referidas al tema a tratar). La principal función del organizador previo es constituirse en enlace entre lo que el estudiante ya conoce y lo que necesita saber, antes de que participe en las sesiones del aula, y que pueda aprender exitosamente las tareas escolares. Los ‘organizadores previos’ desempeñan un papel importante para la construcción del nuevo conocimiento. Al respecto, se precisa que la principal función del ‘organizador previo’ es tender un puente entre lo que el educando ya sabe y lo que necesita saber. Es importante tener presente esta frase típica de Ausubel (s.f.): “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el estudiante ya sabe (...)” (p. 2).

En resumen, las ideas previas constituyen la plataforma donde se construye el nuevo conocimiento. De allí la importancia de la calidad de los organizadores previos; si éstos no son motivadores, será difícil construir un nuevo conocimiento de calidad. Esta estructura cognitiva representa un papel importante en la vinculación o afianzamiento de nuevos conceptos. Este proceso se denomina ‘inclusión derivada’ cuando es complementaria a un concepto ya elaborado. Si se da el caso de una elaboración o modificación de conceptos que ya posee el estudiante, el proceso de ‘inclusión’ se denomina ‘correlativa’; es decir, que los aprendizajes son enriquecidos con datos nuevos y conocimientos nuevos.

2.3.2 Encuentro con el nuevo concepto

En esta parte de la aproximación al proceso de cómo se aprende, existen variadas aportaciones, dado que, como sostienen Beltrán y Genovard (1998) son muchos los educadores que se interesaron por los programas

de intervención cognitiva; una ‘civilización cognitiva’, un sistema educativo cuya función esencial es hacer que los futuros ciudadanos asimilen la cultura en la que se desarrollan, y además puedan transformarla. Estas transformaciones se realizan en el marco de una ‘cultura del aprendizaje’, la misma que posee tres rasgos esenciales como una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo (Pozo y Monereo, 1999).

En el contexto del aprendizaje con enfoque constructivista, Flórez (1993) también expresa:

Lo que plantea el constructivismo es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante que logra modificar su estructura mental hasta alcanzar un mayor nivel de complejidad y de integración. [...] El verdadero aprendizaje humano es una transformación de esos estímulos iniciales, producto de las operaciones mentales del aprendiz sobre tales estímulos. (pp. 235-236).

Los nuevos conceptos son asimilados por el intelecto humano y se produce el desequilibrio conceptual, dándose luego la acomodación.

Pozo (2008) en referencia a “los procesos de construcción del conocimiento” aporta de manera pertinente en lo relativo al hecho de aprender:

Cuando una nueva información es procesada de forma explícita u organizada a través de ciertas estructuras de conocimiento previo, el grado de reconstrucción a que se ven sometidas esas estructuras depende de cómo perciba el aprendiz la relación entre esa nueva información y sus conocimientos previos. (p. 278).

Es menester proporcionar en este trabajo la experiencia de los estudiosos de este tema que nos ocupa. Es necesario destacar la similitud conceptual de los dos pedagogos referenciados; esto implica que desde sus posturas conceptuales y prácticas comparten sus convicciones en favor de la comunidad académica interesada en comprender cada uno de los procesos de construcción del conocimiento. Se entiende que docentes y estudiantes vivencian diariamente esta capacidad de aprendizaje del ser humano. Dentro de esta aproximación al proceso de “aprender a aprender”, este ‘momento’ es el que amerita interiorizar, profundizar y comprender cómo es el encuentro con el nuevo concepto que se genera al interior del aprendiz.

2.3.3 Procesos de acomodación

Fase Epistemológica y pedagógica. Lakatos (1978, citado por Porlán et al., 1995, p. 91) denomina los compromisos centrales de los científicos como su “esencia teórica pura” y sugiere que dichos compromisos (entendidos también como ‘conceptos’ o ‘concepciones’) generan “programas de investigación diseñados para aplicarlos y defenderlos de la experiencia”. No solo en la filosofía de la ciencia se puede acudir a esta visión filosófica, sino también en el campo del aprendizaje. Así, Porlán et al. (1995) se expresan más adelante:

Creemos que existen pautas análogas de cambio conceptual en el aprendizaje. A veces los estudiantes utilizan conceptos ya existentes para trabajar con nuevos fenómenos. A esta variante de la primera fase del cambio conceptual la denominamos *asimilación*. Además los estudiantes muchas veces perciben que su aprendizaje no está acorde con sus expectativas. Entonces el estudiante debe reemplazar o reorganizar sus conceptos centrales. A esta forma más radical de cambio conceptual la denominamos *acomodación*. (p. 91).

Acudiendo a la base epistemológica, este proceso de transformación conceptual llamado ‘acomodación’, puede darse en un momento como un microproceso, o puede ser más extenso en un macroproceso que se refiere a los aprendizajes prácticos. Este proceso de transformación o acomodación depende de varios factores tales como la motivación, la memoria, el tipo de estrategia cognitiva y, sobre todo, de las actitudes afectivas frente al conocimiento. Según Carretero (1993), luego del proceso de acomodación, no siempre se da el caso de la “integración” a sus conocimientos previos; en otras palabras, este proceso que se está describiendo cuenta con el trabajo del estudiante y si éste no es efectivo, no hay aprendizaje. Por lo tanto se tiene presente que:

- Las actitudes también desempeñan un papel importante a la hora de organizar y estructurar nuestro mundo mental.
- De este modo, las actitudes de interés, de motivación permiten categorizar la información que llega como consecuencia de nuevas experiencias y con ellas, simplificar lo complejo, interpretar y comprender el mundo.
- La acomodación puede ser un proceso en el que se dé un primer paso hacia una nueva concepción, aceptando algunas de sus afirmaciones y modificando después, gradualmente, algunas de

sus ideas, al darse cuenta con mayor amplitud del significado y las implicaciones de los nuevos compromisos. (Carretero, 1993).

Para enriquecer el concepto de acomodación se ha consultado a Porlán et al., (1995) quienes satisfacen esta inquietud si se piensa en los procesos de construcción del conocimiento:

La acomodación es sobre todo en el aprendiz, más bien un ajuste gradual de sus propias concepciones, de manera que cada nuevo ajuste sienta las bases de ajustes posteriores, un proceso cuyo resultado es una reorganización sustancial de los propios conceptos centrales. (p. 106).

No se puede pensar que este proceso sea como una repentina inspiración, en la que las ideas caen para ser reemplazadas por otros puntos de vista, ni por una progresión lógica de un compromiso a otro. En su lugar implica bastantes rodeos, muchas salidas falsas y errores y cambios de dirección frecuentes.

En la teoría del Constructivismo se menciona con frecuencia que los aprendizajes dependen de sus esquemas mentales; entonces, es necesario que se tenga **el concepto de esquema**. Según Carretero (1993, p. 24) “Es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad”. Además, se entiende la realidad acorde con los esquemas mentales que se posee; de ahí la importancia de la educación en general y de los aprendizajes en particular.

2.3.4. Aprehensión del conocimiento – abstracción

La construcción del conocimiento es personal, en el momento mismo de la construcción y aprehensión del concepto. Este conocimiento es una construcción del sujeto e implica una interacción del sujeto y el medio. En la mente del sujeto se da variados procesos de relación consigo mismo y con el entorno. Al respecto, Aznar et al., (1999) afirman que:

El funcionamiento intelectual presenta dos características que no varían en el curso del desarrollo y que son válidas también para el funcionamiento biológico. Éstas son la adaptación y la organización. La primera supone un proceso de equilibración sucesivo entre la asimilación (información proveniente del entorno que se incorpora al patrón de los esquemas y estructuras preexistentes) y la acomodación (proceso de ajuste de las estructuras a la realidad de la nueva información) de modo

que las estructuras cognitivas progresan por la tendencia del organismo a mantener el equilibrio entre ambos procesos. Ahora bien, solo los desequilibrios provocan el avance del conocimiento y del aprendizaje al forzar la reestructuración cognitiva. (pp. 112-113).

La historia de las ciencias da razón del modo como desarrollan nuevas estructuras, nuevas formulaciones y esquemas. Por medio de éstos, pueden llegar a postular ideas diferentes como consecuencia de la lógica de las deducciones. Encontrar las estructuras lógicas que subyacen en el razonamiento del estudiante, es complejo; no siempre son las mismas que maneja el educador. En el contexto de este capítulo dedicado al “aprender a aprender” y “aprender a enseñar” es un imperativo para el educador, si realmente desea llamarse educador, tratar de encontrar los medios para acercarse al pensamiento estudiantil.

2.3.5. Procesos de transferencia

Dentro de los procesos de aprendizaje que Beltrán (1998) propone, se encuentra referenciada la “transferencia”, de la cual dice:

El aprendizaje no termina en la adquisición y retención de un conocimiento o en la aplicación de una regla. Si los aprendizajes realizados se circunscribieran al marco reducido de la situación aprendida, el aprendizaje tendría poca utilidad en la vida, ya que tendríamos que estar repitiendo el aprendizaje cada vez que cambiáramos los estímulos o las situaciones en las que se producen. (p. 1).

Algunos autores han señalado recientemente que esta capacidad de *transfer*, o de generalización que se mide por la capacidad del sujeto para trasladar los conocimientos adquiridos a contextos, estímulos o situaciones nuevas, es la esencia del verdadero aprendizaje. Es aquí donde Beltrán (1998) coloca como medida de esta construcción del conocimiento, la evaluación. Si el *feedback* informativo es positivo, fortalece y refuerza al sujeto, aumentando la motivación y el autoconcepto.

2.3.6. Construcción social del conocimiento

El enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción de conocimiento se da permanentemente en los sujetos, independiente de cualquier intervención pedagógica explícita.

Los conocimientos no son la finalidad última del aprendizaje, sino que el propósito es abrir nuevos caminos al conocimiento en la óptica de un diálogo del individuo y su entorno físico y social, y bajo el supuesto de que se posee una teoría válida sobre lo que es y cómo se produce el aprendizaje. (Pérez y Gallego-Badillo, 2003, p. 101).

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

2.4. El aprendizaje significativo

En la comunidad académica universitaria se ha dado mucha importancia al tema desde el comienzo de este proceso de apropiación de un modelo pedagógico que promueva el cambio conceptual del educador y sus prácticas de enseñanza. En razón de la extensión del tema sobre aprendizaje significativo, se ha preferido consultar a los autores y tomar las ideas que necesitan docentes y estudiantes. Así, Ausubel et al. (2009) expresan:

El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa, de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. Además se puede entender el aprendizaje significativo como la relación no arbitraria y sustancial entre conceptos nuevos y los conceptos que el alumno ya sabe. La relación “no arbitraria y sustancial” se refiere a que las ideas se relacionan con algún aspecto ya existente, específicamente en la estructura conceptual, dándole mayor significado. La “estructura arbitraria” es la que se impone por parte del educador, como lo sería un aprendizaje memorístico, expositivo, sin refuerzos o desarrollo de temas sin tener en cuenta las ideas previas. (p. 134).

2.4.1 Características del aprendizaje significativo

La teoría de Ausubel et al. (2009) se caracteriza por ser un proceso activo y personal. Siguiendo con estos postulados, se puntualiza el concepto de cada una de estas características.

Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando, y *personal*, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando. El material utilizado también debe ser significativo; debe poseer una estructura interna, organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacionen de modo no arbitrario. (p. 46).

Existe una extensa bibliografía relativa al aprendizaje significativo; los aspectos aquí consignados pretenden abrir un espacio para la comprensión de la actividad elemental que se da en un aula de clase, o fuera de ella, con dos actores indiscutibles: educando y educador.

Con la intención de ofrecer más información respecto del pensamiento constructivista en este tema, se hace referencia a autores como Ausubel et al., (2009), Vygotsky (2010), Lucio (1989), Carretero (1993), Flórez (1993), Pozo (2008) y otros, quienes coinciden en afirmar que el conocimiento es una apropiación personal basada en el contexto, propósitos y participación activa del sujeto en su propia construcción conceptual. Se construye mental, social y afectivamente mediante la palabra, el signo, la imagen, una fórmula matemática o el uso adecuado de otros materiales de docencia. Este proceso permite construir el mundo objetivo, interactuar con él y producir el conocimiento. Así, de manera muy puntual, acorde con el enfoque constructivista de la Universidad Mariana y el espíritu investigativo, Pozo y Monereo (1999) expresan:

Si tuviéramos que elegir un lema, una mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado a estas alturas entre educadores e investigadores, políticos que toman decisiones sobre la educación e intelectuales que reflexionan sobre ella, sería que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender. (p. 11).

2.4.2 Modalidades del aprendizaje significativo

En la teoría de asimilación de Ausubel (citado en Soler y Alfonso, 1996, pp. 134-135) se concibe tres grandes modalidades de aprendizaje significativo:

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

El aprendizaje *subordinado* (menos inclusivo) es aquél en el que la nueva idea que hemos aprendido se relaciona jerárquicamente a una ya existente, pasando a ser dependiente o subordinada de la más amplia, dándose la jerarquización de conceptos. Un ejemplo: vemos un sauce y lo ubicamos dentro del concepto 'árbol'; éste no cambia, pero sí se ha enriquecido, distinguiendo al sauce entre otros árboles. Ausubel (s.f.) denomina aprendizaje *supraordinado*; a una modalidad más compleja y requiere que se produzca una estructura correlacional entre varias ideas ya existentes en el sujeto, y que por abstracción se genere una idea nueva de índole superior. Por ejemplo, un proceso de estas características seguramente tuvo lugar en la mente del conocido científico Isaac Newton (1643-1727) cuando, paseando por un huerto de árboles frutales, vio caer una manzana. Cuentan que al mismo tiempo vio la luna en el cielo y consideró que si la fuerza que permitía que cayera la manzana se extendiera tan lejos como la luna, ésta caería, pero no es así; eso podría explicar por qué la luna permanecía en su órbita. A través de varias ideas ya conocidas como la fuerza, masa, distancia, etc., su mente gestó la llamada 'Ley de la gravitación universal'.

Por último, el *aprendizaje combinatorio* es aquél que promueve una nueva idea en relación con otras ya existentes que comparten algunas de sus características. Con esta teoría seguramente se ha ideado la estrategia conocida como 'mente-facto conceptual', el cual está catalogado dentro de un grupo de estrategias de orientación esquemática. Otra de estas estrategias puede distinguirse como 'mapa mental' el cual puede ser elaborado siguiendo el proceso en Montes y Montes (2004).

Hasta aquí, la atención se ha centrado en los procesos mentales, los cuales a través del sujeto, se ubican en un contexto, como una variable en unidad con otras, para construir conocimiento. El conocimiento es una construcción social; según Vygotsky (citado en Pozo, 1997, p. 196, y Porlán et al., 1995) "los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social". La tradición constructivista o interpretativa ha sido evidente en la investigación educativa de muchas formas: por ejemplo, proveyó los fundamentos racionales para los enfoques de investigación cualitativa como la etnografía, el estudio de caso y la

observación participante. El Mentefacto conceptual es la objetivación de una construcción significativa.

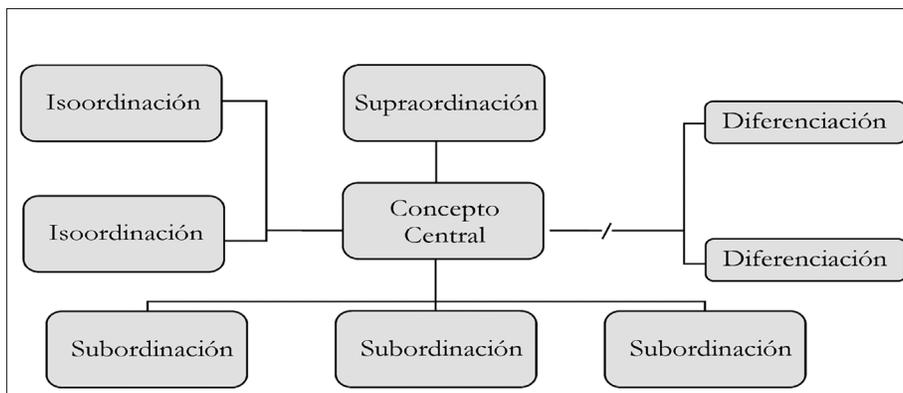


Figura 7. Estructura del mentefacto conceptual.

2.5. La metacognición como proceso mental

Antes de abordar la metacognición como concepto, ya se ha profundizado en lo relativo a lo cognitivo en la reflexión sobre la construcción del conocimiento; éste es el objetivo esencial del aprendizaje. Referidos al aprendizaje, implican varios temas y uno de estos es la autorregulación. Dentro de la dinámica del aprendizaje autorregulado con base epistemológica, se debe mencionar que anteceden otros conceptos fundamentales como el pensamiento autónomo, el cual facilita al educando el aprendizaje autónomo. Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender, no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). En este contexto, el educando percibe la facilidad de su aprendizaje, y surgen los interrogantes: ¿Cómo lo hice?, ¿Qué procesos me sirven para aprender mejor? Con ellos se entra en otro tema de mucho interés dentro del aprender a aprender: la Metacognición.

2.5.1 Aproximación histórica al término “metacognición”

El término como tal, aparece en el ámbito de la psicología en los años 70, “siendo Flavell (1971) uno de los que empezó a utilizar este término [...] aplicándolo inicialmente a la metamemoria” (Mayor, Suengas y González, 1993, p. 151). Sostienen los autores que este concepto

fue relacionado con otras estrategias pedagógicas como la lectura, la comprensión, la atención, el trabajo interactivo en el aula, etc., y referencian a Markman, 1977, Baker y Brown, 1981, Nukker 1982, entre otros. Por su parte, Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) relacionan el inicio del concepto de Metacognición en los estudios sobre aprendizaje, y expresan que:

Las primeras aproximaciones a este concepto podemos encontrarlas en los trabajos de Flavell (1971; 1976, p. 232), quien define la metacognición como el ‘conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos’. (p. 59).

Posteriormente, en los años 80 ya se aplica el término Metacognición en general y se delimita sus alcances definiendo sus postulados teóricos y sus estrategias (Borkowski, 1985, citado por González, 2010, p. 135; Yussen, 1985, Brodwn, 1987; Garner y Alexander, 1989, citados por Mayor et al., 1993).

La Metacognición se concibe como el “conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (Flavell, 1976, citado por Mayor et al., 1993, p. 232).

En consecuencia, el tema sobre Metacognición incluye conceptos como aprendizaje, conocimiento y pensamiento autorregulado, entre otros. Cada uno de los conceptos enunciados hace referencia a procesos propios y enfoques teóricos respaldados por un elenco de autores en estas líneas de pensamiento. Para el manejo del tema se ha iniciado con la reflexión de su naturaleza y desde allí se ha consignado ideas sobre sus principales modalidades. El tema sobre las variables, como lo enuncia Flavell (1978, citado por Mayor et al., 1993) o también el modelo de Mayor et al., (1993), permiten definir su funcionalidad o, en otras palabras, su aplicación en las aulas universitarias.

2.5.2 Metacognición – concepto en varios autores

Para Mayor et al. (1993, p. 52) “es un concepto complejo que se ha ido perfilando como consecuencia del aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas”. Para Justicia, en Beltrán y Genovard (1998):

El término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. [...] Se trata, pues, de la conciencia que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. (p. 364).

Con el apoyo de estos conceptos, el proceso metacognitivo se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. Es el proceso mental que le permite a la persona ser consciente de sus errores de razonamiento, y de fortalezas que compensan las debilidades. Si hay conciencia de los resultados positivos del aprendizaje, el educando busca autorregularlos, como consecuencia esencial del ejercicio metacognitivo; éste es un paso importante hacia el 'aprender a aprender'. Se desarrolla el tema en búsqueda del perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en doble dirección; es decir, desde el educando y el educador. Es beneficioso que el educador profesional conozca el tema, profundice en estos procesos mentales y que, conociéndolos, también acompañe al educando en su proceso de aprender a aprender.

Puntualizando en las aproximaciones iniciales al concepto de Metacognición, se refiere tanto a la conciencia del propio conocimiento como al control o regulación de su proceso de conocimiento. Luego, la Metacognición representa el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios estados y procesos cognitivos, y también el control que el individuo ejerce sobre los mismos.

Es importante enumerar algunos indicadores de acciones metacognitivas, como lo expresan Mayor et al., (1993, p. 52); éstas pueden ser: "el análisis de los informes verbales, de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación, la reorganización conceptual, y el manejo de la heterorregulación", entendida ésta cuando la regulación de procesos de aprendizaje tiene relación con otras personas interesadas en los mismos procesos. Es necesario aclarar que no se hace alusión al trabajo en equipo. Es más bien una búsqueda de 'adeptos' para actuar entre personas que buscan mayores niveles de aprendizaje.

2.5.3 Clasificación de las variables metacognitivas

Dentro de las variables metacognitivas es posible la consideración de los estudiantes como participantes activos desde el punto de vista metacognitivo en su propio aprendizaje. En cuanto a los procesos metacognitivos, deberíamos tener en cuenta los aspectos relacionados con la planificación, organización, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje. (Corno, 1989, citado por Beltrán y Bueno, 1995, p. 240). A modo de ejemplo, la metacognición requiere de la comprensión de un determinado tema y que respecto de éste, se perciba que el ser capaz de resumir, es una estrategia positiva de aprendizaje metacognitivo; una vez que esto se ha reconocido, puede citarse un ejemplo del conocimiento procedimental: darse cuenta el cómo resumir 'efectivamente' y un conocimiento 'condicional' como estrategia como el conocer, el cuándo resumir y el por qué. Solamente bastaría añadir las habilidades necesarias para 'evaluar, planificar y regular nuestro pensamiento y su respectivo resumen'. Son los educandos los que toman la decisión de usar estrategias metacognitivas y, como consecuencia, quienes deben hacer un esfuerzo para regular su uso, y la dedicación del tiempo requerido para su puesta en funcionamiento.

Las Variables Metacognitivas implican tres aspectos:

- El uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivas
- El interés por el *feedback* que el estudiante recibe sobre la efectividad de su aprendizaje
- La relevancia de los procesos motivacionales en el funcionamiento autorregulado del aprendizaje.

Los estudiantes autorreguladores seleccionan y usan estrategias de aprendizaje autorreguladas para lograr el resultado académico deseado sobre las bases del *feedback* acerca de la efectividad de la estrategia y del aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990, Zimmerman y Martínez-Pons, 1990, 1992, Schunk y Zimmerman, 1998, citados por Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006).

2.5.4 Estrategias metacognitivas

De acuerdo con Soler y Alfonso (1996, p. 290), la metacognición puede ser considerada "como uno de los factores que indican la conducta inteligente". Según Butterfield (1988, citado por Soler y Alfonso, 1996):

La Metacognición, junto con los conocimientos básicos, las estrategias de procesamiento y los procesos ejecutivos, se combina para dar cuenta de las conductas de los seres humanos, que son fuente de inferencias individuales, además de una adecuada utilización, que dan lugar al aprendizaje. (p. 280).

Como se ha expresado en renglones anteriores, la metacognición está relacionada con otras actividades mentales que la anteceden, como los procesos cognitivos. Entonces, acudimos a los autores Soler y Alfonso (1996, p. 281) para afirmar que “las actividades metacognitivas serían aquellas habilidades cognitivas que son necesarias para la adquisición, uso y control del conocimiento y del resto de habilidades cognitivas”. Ellas incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. Al respecto expresa Benlliure (citado por Soler y Alfonso, 1996, p. 281): “Desde este punto de vista, la sensación de saber, la sensación de aprendizaje o las sensaciones de que no sé o de que no estoy aprendiendo, son etiquetables como experiencias metacognitivas”.

El entrenamiento en Metacognición tendría como objetivo convertir al aprendiz en un usuario hábil del conocimiento; no solamente es conveniente tener una serie de conocimientos específicos sobre el tema en cuestión, sino también un conocimiento sobre el cómo y el cuándo es conveniente aplicarlo dentro de contextos específicos. Por esta razón, los conceptos restantes son escritos para hacer posible la aplicación muy consciente de procesos metacognitivos en los estudiantes como actores definitivos de sus procesos de aprendizaje.

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

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

2.5.5 Tipos de Metacognición

Flavell (1979, 1987, citado por Beltrán y Genovard, 1998) distingue tres tipos de metacognición en su taxonomía tripartita del conocimiento metacognitivo:

1. **Metacognición de persona** que implica un conocimiento de las aptitudes y limitaciones que tienen las *personas* en general, y de sí mismas en particular. “Se forma este tipo de conocimiento a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos de nosotros mismos” (p. 366).
2. **Metacognición de la tarea** que implica el saber las facilidades y las dificultades al realizar una tarea en particular. Beltrán y Genovard (1998) afirman: El conocimiento, en este caso, viene dado por la reflexión que supone averiguar o saber acerca de las demandas de la tarea, los objetivos hacia dónde se dirige, la amplitud que tiene [...], si es nueva o conocida, el grado de dificultad, el esfuerzo que requiere, etc.
3. **Metacognición de estrategias** que implica el saber *qué cosas* se puede hacer para mejorar el rendimiento. Se amplía el concepto expresando que “las estrategias son procedimientos cognitivos que aplicamos a las tareas y que nos permiten conseguir una meta”. (Beltrán y Genovard, 1998, p. 367).
4. **Variables de contexto.** Además de las variables definidas por Flavell, se ha incluido una cuarta: la variable de contexto. Mayor et al., (1998) expresan:

El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia o incongruencia de la actividad metacognitiva; posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente, y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva. (p. 85).

Las tres están relacionados estrictamente: se trataría entonces de los conocimientos que las *personas* tienen sobre la *manera de ejecutar* una serie de *acciones* para resolver una tarea con el fin de mejorar su aprendizaje. Algunos ejemplos de estrategias metacognitivas son las siguientes: explicar el uso del material de aprendizaje (de un tema) a alguien y discutirlo con él, planificar las tareas a emprender, pensar

sobre qué estrategias son apropiadas para un trabajo a realizar, rehacer o modificar objetivos de aprendizaje, hacerse preguntas a sí mismo para comprobar la comprensión, entre otras.

2.6 Un nuevo modelo de Metacognición para estudiantes que autorregulan su aprendizaje

Como se ha manifestado, cada uno de los conceptos que se propone a la reflexión de educadores y educandos, tiene su inicio y maduración, basados en investigaciones permanentes y otras de varios años, logrando redefiniciones, avances y nuevos modelos. Además del pensamiento y praxis de Flavell, Mayor et al., (1993), como autores de este nuevo modelo, también toman como base las propuestas de Borkowski y Turner (1990), y proponen un modelo de **actividad metacognitiva**:

...que incorpora los dos componentes básicos de todos los modelos existentes, la consciencia y el control, pero se considera necesario incorporar un tercer componente a través del cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre [...] y la apertura [...] creando algo distinto de lo ya existente, por lo que se denomina a este componente, autopoiesis. (p. 6).

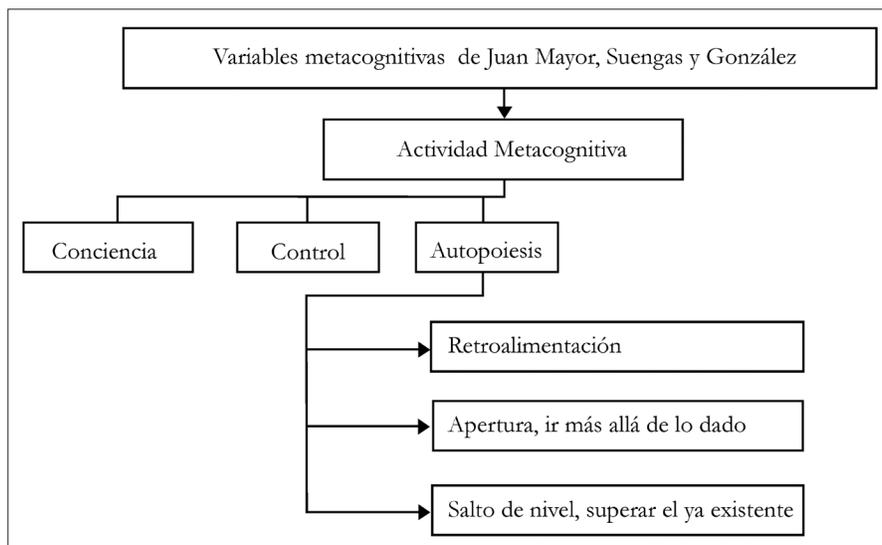


Figura 8. Variables metacognitivas del nuevo Modelo de metacognición de Mayor et al. (1993).

Fuente: Marroquín (2015).

Este nuevo modelo de metacognición, ya aplicado en investigaciones, ha dado resultados muy positivos con un presupuesto necesario, cual es la preparación docente en estos tópicos. Los autores hacen referencia a los tres componentes básicos o dimensiones de la metacognición, atendiendo a las diversas líneas de investigación mediante las cuales se ha profundizado.

Este proceso ya se ha probado en una investigación en la cual los educandos realizaron varias tareas adicionales dentro del componente – salto de nivel -. Es necesario admitir que los educandos no tienen la facilidad para interiorizar en un concepto un tanto abstracto y desconocido como es la ‘autopoiesis’ pero sí lo asimilan con los dos componentes anteriores y el tercero como ‘salto de nivel’⁶. El término autopoiesis es una extrapolación del área de las ciencias biológicas donde los seres vivos se autoconstruyen (Maturana, 1975, Maturana y Varela, 1985, citados por Mayor et al., 1993). Según el pensamiento de los autores de este nuevo modelo, se considera que el ser humano, como ser viviente, está en capacidad de autoconstrucción y, referido al sistema cognitivo, mucho más. De allí que los autores, con toda propiedad, refiriéndose a la autoconstrucción en el campo del aprendizaje, han tomado el término autopoiesis. Con toda razón afirman:

Lo que nosotros hacemos aquí es considerar que esta propiedad metacognitiva -la autopoiesis- es un componente de la Metacognición, tan básico como la conciencia y el control. Gracias a él la actividad metacognitiva no solo es consciente de sí misma, no solo se controla a sí misma, sino que va más allá de la conciencia y del control, construyéndose a sí misma. (p. 59).

La toma de *consciencia* como actividad metacognitiva puede tener niveles como la intencionalidad, como aspecto fundamental que se refiere a la actividad mental por la cual, ésta se remite siempre a un objeto distinto de ella misma.

El *control* es una acción dirigida a las metas (Ginsburg, Brenner y Von Cranach, 1985), Frese y Sabini (1985) o de una manera más específica, como control ejecutivo (Sternberg, 1985), Brown y Palinscar (1987), Borkowski y Turner (1990, citados por Mayor et a., 1993). Entiéndase

⁶ Véase más en el libro *Docentes estratégicos, forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo de aula*. Marroquín (2015).

este control como una actitud propia del estudiante ‘experto’; además, estos procesos son una invitación para el profesor, quien debe conocer sus procesos de aprendizaje; es decir, estar acorde con las variables metacognitivas de ‘persona, tarea y estrategia’⁷.

El autocontrol y la autorregulación proceden de tradiciones diferentes con Schunk y Zimmerman (1998, citados por Núñez et al., 2006), con subcomponentes relacionados entre sí. El salto de nivel es una actividad que realizan los estudiantes que han entendido que tienen la capacidad de hacer más de lo que el docente puede sugerir. Esta actividad es la resultante de la autorregulación, y se enlaza con los conceptos anteriores consignados en este libro; es la consecuencia de un estudiante autónomo y propositivo.

2.6.1 Papel del profesor

Según Porlán et al. (1995), el educador que opte por el rol de clarificador de ideas y presentación de información, no es adecuado para ayudar a los educandos a “acomodar” nuevas concepciones. Se sugiere que asuma, además de ser compañero de aprendizaje o facilitador del mismo, dos funciones importantes: ser “adversario”, y “modelo de pensamiento científico”. Adversario, en el sentido del tutor socrático. En este rol, el educador confronta el problema, provocando sus intentos por asimilar y compartir sus nuevas concepciones. Este desempeño es importante sobre todo para el estímulo de preguntas de orden superior que suscitan debates y aportan nuevas ideas. Como ‘modelo de pensamiento científico’, podría incluir, entre otros aspectos, una gran demanda de coherencia interna de las creencias del educador y de su praxis.

2.6.2 Consideraciones para docentes

Pérez y Gallego-Badillo (2003), citando a Gagliardi (1986), hacen unas recomendaciones curriculares en las cuales deben ser considerados los conceptos estructurantes de los programas a partir de las teorías científicas actuales, en relación con la historia que las ha llevado a adquirir la aceptación que tienen en el momento. De hecho, es preciso ver con claridad cuál ha sido la dinámica interna de aquellos conceptos cruciales que han generado la elaboración de nuevas teorías y la organización de estrategias metodológicas desde la perspectiva de

⁷ Ver 2.5.5 Tipos de Metacognición.

los cambios conceptuales. Esto nos invita a una cuidadosa selección de contenidos curriculares dentro de las perspectivas epistemológicas de las disciplinas o campos del saber, en búsqueda de los contenidos esenciales. Es necesario establecer la estructura conceptual de los contenidos y determinar los procesos requeridos, lo cual replantea la investigación psicoeducativa y la formación de educadores.

2.6.3 La didáctica

Para la didáctica, el constructivismo plantea múltiples reflexiones. El docente debe tener presente que para construir determinado concepto, debe preguntarse cuáles son las relaciones básicas que lo constituyen, en qué procesos, en qué actividad, (didáctica) puede el estudiante descubrir o establecer dichas relaciones. A su turno, el educando parte de la acción, descubre las relaciones fundamentales y, finalmente, construye el concepto.

En este tema sobre la didáctica como actividad profesoral, Gargallo (2000) manifiesta:

Un profesor que enseña estratégicamente, está potenciando al mismo tiempo, el aprendizaje estratégico de sus alumnos (Monereo y Castelló, 1997). Enseñar y aprender son dos caras de la misma moneda. Si se enseña los contenidos sin potenciar la discusión, la reflexión, la indagación, la exploración y la discusión sobre los problemas y la forma de abordarlos y el análisis crítico sobre las estrategias utilizadas para aprender, se está enseñando un modo de aprender pasivo, reiterativo y no estratégico. (p. 168).

El proceso de aprendizaje requiere de una inmensa actividad por parte del estudiante y del docente, quien debe establecer relaciones mutuas. El primero, además de ser centro, es interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger y construir su información, explorar el medio, ¡descubrirlo! La didáctica coordinada y propuesta por el segundo, para ser explícita, es hecha a través de las estrategias de aprendizaje. La estrategia es el modo, la forma, los materiales, las acciones que puede proponerse para proporcionar el ambiente académico en el aula y fuera de ella. Como estrategias constructivistas, tenemos los mapas conceptuales, los talleres integrales pedagógicos, los mapas mentales (Herrman, 2012) con temas de fondo sobre inteligencias múltiples (Gardner, 1986) y mentefactos.

La V de Gowin se cataloga como estrategia investigativa con aplicaciones combinadas con mapas conceptuales. Además, de manera preferencial es importante la práctica del Seminario Alemán o Seminario investigativo, el cual puede ser desarrollado para estudiantes o para docentes.

Gargallo (2000) continúa expresando su pensamiento respecto de la enseñanza de estrategias:

El aprendizaje de procedimientos nunca es cuestión de todo o nada, sino un aprendizaje gradual en el cual se va desarrollando niveles progresivos de competencia que van desde el tanteo primerizo que comporta, en ocasiones una repetición cuasimecánica, hasta llegar a la conciencia y control del uso de la estrategia –interiorización– y el dominio del experto (ley de doble formación vygotskiana). Enseñar estrategias y contenidos disciplinares es una actividad en juego de docente y estudiante. Sin la estrecha relación de los dos actores del aprendizaje y la enseñanza, será difícil, si no es imposible, una docencia y aprendizaje de calidad. (p. 169).

Y para finalizar esta sección de aprendizaje y enseñanza, se considera el pensamiento de Arredondo (2006), quien expresa:

... el docente no puede enseñar lo que no sabe; [...] debe planificar estrategias, llevarlas a cabo y autoevaluar su cumplimiento. No debe perder de vista que el pensamiento es un proceso y no un resultado; por eso es necesario que [...] tenga la visión global del proceso, lo cual significa tener claros sus propios procesos de aprendizaje. (p. 79).

2.6.4 Seminario investigativo

El seminario investigativo es una estrategia para un aprendizaje activo, donde los participantes buscan la información por sus propios medios, en un clima de recíproca colaboración. Esta estrategia cumple una función específica en el proceso de formación de estudiantes o capacitación docente. Implica un acuerdo concertado que garantice una voluntad colectiva de acción y una activa participación de cada miembro del grupo. El Seminario es, fundamentalmente, una práctica.

2.6.4.1 Objetivos del seminario investigativo

El fin del Seminario es esencialmente práctico. Prepara a los participantes, no solo para recibir los frutos de la ciencia, sino fundamentalmente

para hacerla. Para el logro de los objetivos, el Seminario se vale de una formación para el trabajo personal, formación para el trabajo original, formación para el trabajo en equipo, y favorecimiento de la investigación sobre temas específicos.

El Seminario se convierte en el mejor laboratorio para profundizar en un tema, para conseguir los planes de capacitación de autocapacitación, desarrollo de temas de espacios académicos, Trabajos de Grado, artículos, etc. Existen variadas modalidades de aplicación del Seminario Investigativo y viene al caso por ahora, el:

Seminario de profesores

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

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

2.6.4.2 Características del Seminario investigativo

La principal característica del Seminario es la intervención y participación activa del estudiante o docente; además, así, en este orden, el educando entra en estrecho contacto con el educador, quien colabora en el aprendizaje, y le ofrece en los ejercicios y trabajos, el medio para desarrollar sus capacidades y profundizar en sus conocimientos, al mismo tiempo que le permite controlar unas y otros. Profesores y estudiantes trabajan conjuntamente para la solución de problemas y tareas, las cuales fueron colocadas para la realización del Seminario.

“El estudiante investiga, compara, saca conclusiones, descubre caminos, y el profesor busca conseguir sus fines por medio de la enseñanza-aprendizaje dialogal”. (Bello, s.f., párr. 10).

2.6.4.3 Funciones:

- Director(a): es la persona que coordina la dinámica del Seminario.
- Relator(a): tiene el rol de hacer una exposición sobre el tema del Seminario, ofreciendo datos que ha encontrado respecto del tema. Su discurso puede tener un tiempo de 20 minutos.
- Correlator(a): su rol está encaminado a evaluar la intervención del Relator o Relatora. Complementa con algunas ideas y formula los interrogantes para la discusión.
- Protocolante: es el rol que permite llevar las memorias del Seminario. Comienza su rol desde el momento de iniciación del mismo. Redacta el primer protocolo de la primera sesión o Pre-seminario, donde lleva memoria de la distribución de los roles entre los participantes.

2.7 Algunas estrategias de aprendizaje o de docencia

2.7.1 Mapas conceptuales

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

Pérez y Gallego-Badillo (2003) amplían el concepto de esta estrategia de aprendizaje cuando expresan:

Estas relaciones entre conceptos, vistos éstos como diagramas jerárquicos que reflejan la relación conceptual de una disciplina o parte de ella [...] por tanto, los mapas conceptuales están integrados dentro del constructivismo, a la teoría del aprendizaje cognoscitivo, y pueden ser utilizados como instrumentos de evaluación. (p. 24).

Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en

las que debe concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un mapa conceptual también puede hacer las veces de ‘mapa de carreteras’ donde se muestra algunos de los caminos que se puede seguir para conectar los significados de los conceptos, de forma que resulten proposiciones, razón por la cual deben ser jerárquicos; es decir, los conceptos más generales e inclusivos deben estar situados en la parte superior del mapa, y aquéllos más específicos y menos inclusivos, en la parte inferior. Las relaciones subordinadas o supraordinadas entre conceptos pueden cambiar en diferentes segmentos de aprendizaje, por lo que en ocasiones utilizamos la analogía de la membrana de goma para explicar que, en un mapa conceptual, cualquier concepto puede ‘elevarse’ a la posición superior y seguir manteniendo todavía una relación proposicional significativa con otros conceptos del mapa. (Ver ejemplo).

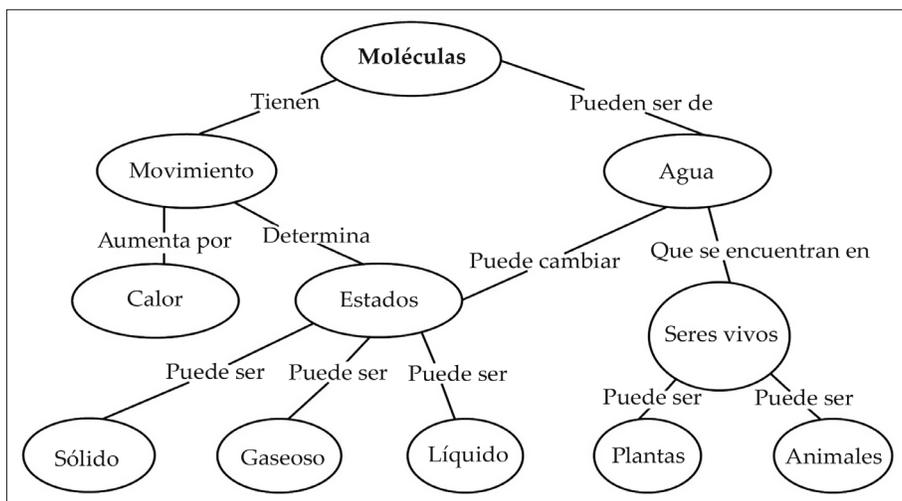


Figura 9. Mapa conceptual con relaciones de jerarquía y horizontalidad.
Fuente: Novak y Gowin (1988, p. 36).

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

Pérez y Gallego-Badillo (2003, p. 27) en el intento de relacionar la estrategia que se viene explicando con una teoría, expresan:

Puesto que se ha mencionado el basamento del constructivismo de Novak en la teoría del aprendizaje de Ausubel, es preciso hacer una reseña reiterativa al respecto, sobre todo, porque la teoría del aprendizaje significativo es una introducción a la psicología del aprendizaje, que se ocupa principalmente del problema de la enseñanza y de la adquisición y retención de estructuras de significados en el alumno. El principio básico de esta teoría reside en la afirmación de que las ideas expresadas simbólicamente van relacionadas de modo no arbitrario; es decir, de manera sustancial con lo que el “alumno ya sabe”. Por eso, la recomendación ausubeliana se basa en averiguar primero, lo que el alumno ya sabe, para proceder en consecuencia. (Ausubel et al., 2009).

“La teoría del aprendizaje significativo ausubeliana supone una disposición, por parte del alumno, para relacionar los contenidos de su estructura cognoscitiva con el material a aprender”
Pérez y Gallego-Badillo (2003).

Se incluye otros ejemplos a continuación, en cuyos gráficos se sitúa los conceptos más inclusivos y los menos inclusivos, estableciéndose una ‘jerarquía de conceptos’; además se puede distinguir las jerarquías de conceptos, relaciones simples, y relaciones cruzadas.

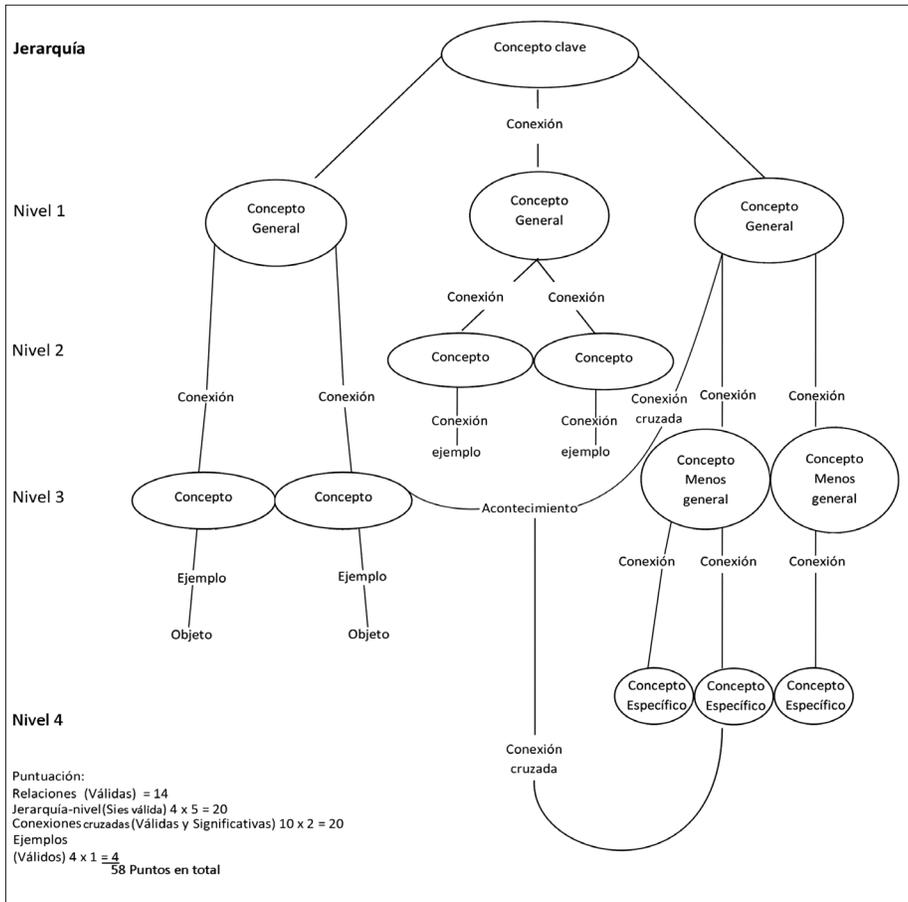


Figura 10. Mapa conceptual con el modelo de evaluación del trabajo de los estudiantes. Nótese los conceptos más inclusivos en la parte superior, los menos inclusivos y las relaciones cruzadas.

Fuente: Novak y Gowin, 1988, p. 36.

El mapa conceptual, como una de las estrategias de aprendizaje aplicable a todas las áreas del conocimiento, permite un intercambio de puntos de vista sobre la razón de validez de una conexión entre dos o más conceptos, o el reconocimiento de la carencia de ciertas asociaciones entre esos conceptos (Pérez y Gallego-Badillo, 2003).

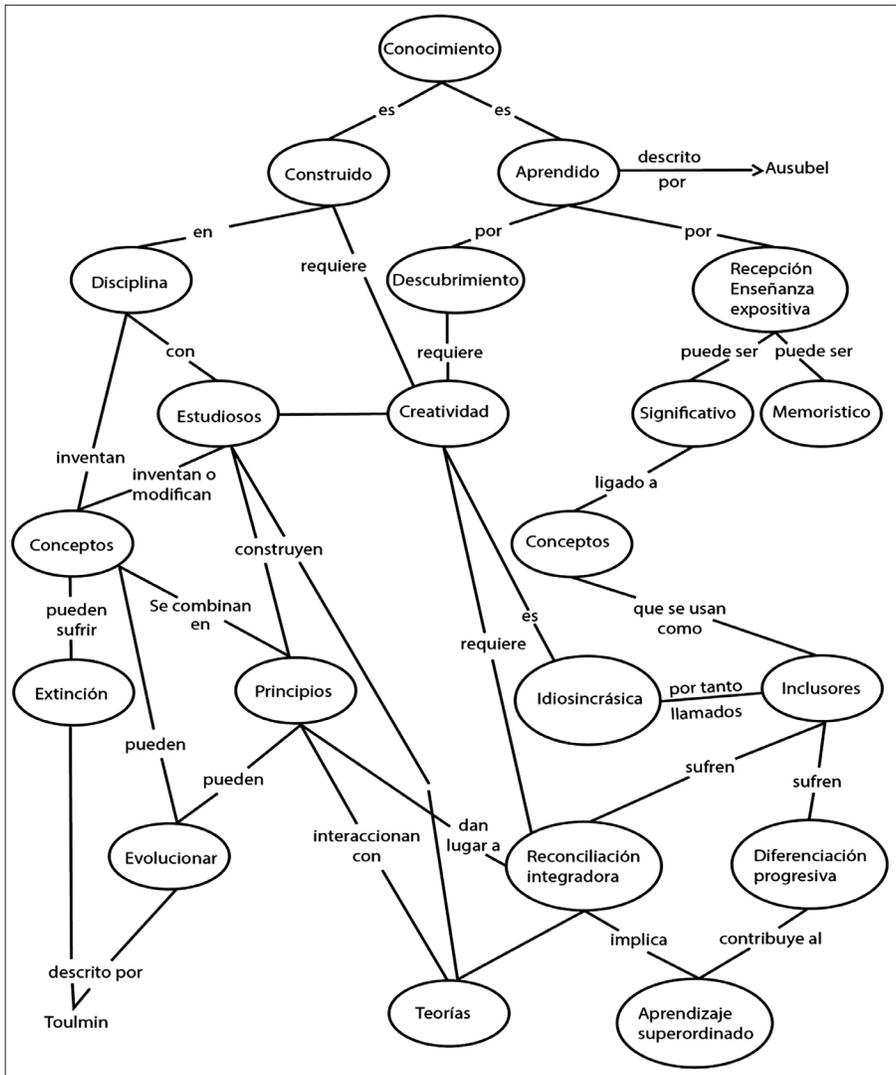


Figura 11. Mapa conceptual, resultado de la complejidad del manejo conceptual de los estudiantes sobre la construcción del conocimiento. Obsérvese las relaciones cruzadas. Novak y Gowin (1988, p. 20).

Fuente: Pérez y Gallego-Badillo (2003, p. 34).

2.7.2 La V Heurística

La v heurística fue desarrollada por Gowin (Novak y Gowin, 1988, pp. 76-84), quien trabajó por varios años con Novak en la creación de esta herramienta que se utiliza para resolver un problema o para comprender un proceso. Las líneas de la V que se cortan en la base, enfatizan especialmente en que esos son los componentes fundamentales a tenerse en cuenta en una determinada investigación. Los conceptos: *direccional*, la selección de *los eventos y objetos* sobre los que se decide observar, así como los *registros* que se hace sobre ellos, si son inapropiados, generarán dificultades en las indagaciones realizadas. Si los registros son deficientes, no se podrá confirmar los hechos como registros válidos, y no habrá transformación que conduzca a afirmaciones válidas.

Teoría Conceptual

Metodológica

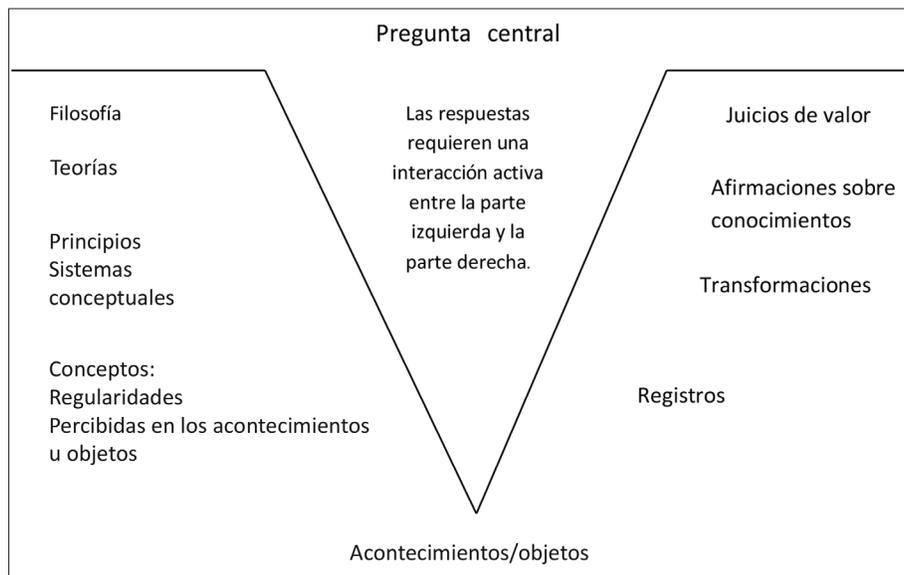


Figura 12. Técnica heurística UVE ideada por Gowin (Novak y Gowin, 1988).

Es necesario explicitar que la **V** apunta hacia los eventos u objetos que están en la base de todo conocimiento; y que si bien los componentes que están sobre la izquierda de la **V** dan luces sobre lo que se está indagando, son constructores que se ha ido desarrollando por mucho tiempo; en cambio los de la derecha, son construidos en función del trabajo que se está realizando en el momento. Según el autor de esta estrategia constructivista, es aconsejable introducir a los educandos en la práctica de los mapas conceptuales a fin de facilitar la comprensión de la relación entre conceptos (izquierda) y objeto (derecha).

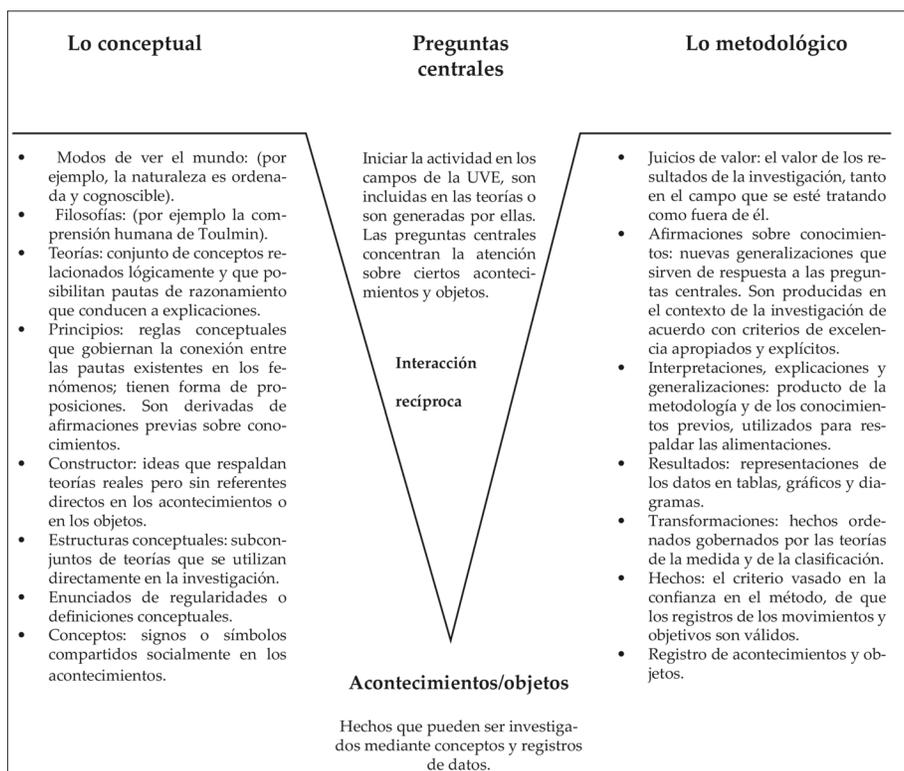


Figura 13. Ejemplo de UVE ideada por Gowin (Novak y Gowin, 1988).

La Figura 13 es otro ejemplo del proceso investigativo, según el esquema de la **V** de Gowin.

El esfuerzo de Gowin para ayudar a los estudiantes a entender la estructura del conocimiento y la forma como se produce, se resume en la figura donde aparecen los componentes más importantes e indispensables para la comprensión de la naturaleza del conocimiento. (Pérez y Gallego-Badillo, 2003, p. 19).

2.7.3 Redes Semánticas

Son un modo de representar la compleja estructuración de nuestros conocimientos a nivel cognitivo. Ellas ilustran la intrincada red de interconexiones entre los componentes semánticos de los conocimientos que poseemos y que se encuentran almacenados en nuestra memoria; es el aporte de Soler y Alfonso (1996) quienes para el caso de este capítulo, son unos de los autores que más se ha consultado, por encontrar en su obra varios conceptos apropiados.

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

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

Un ejemplo de Red Semántica

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

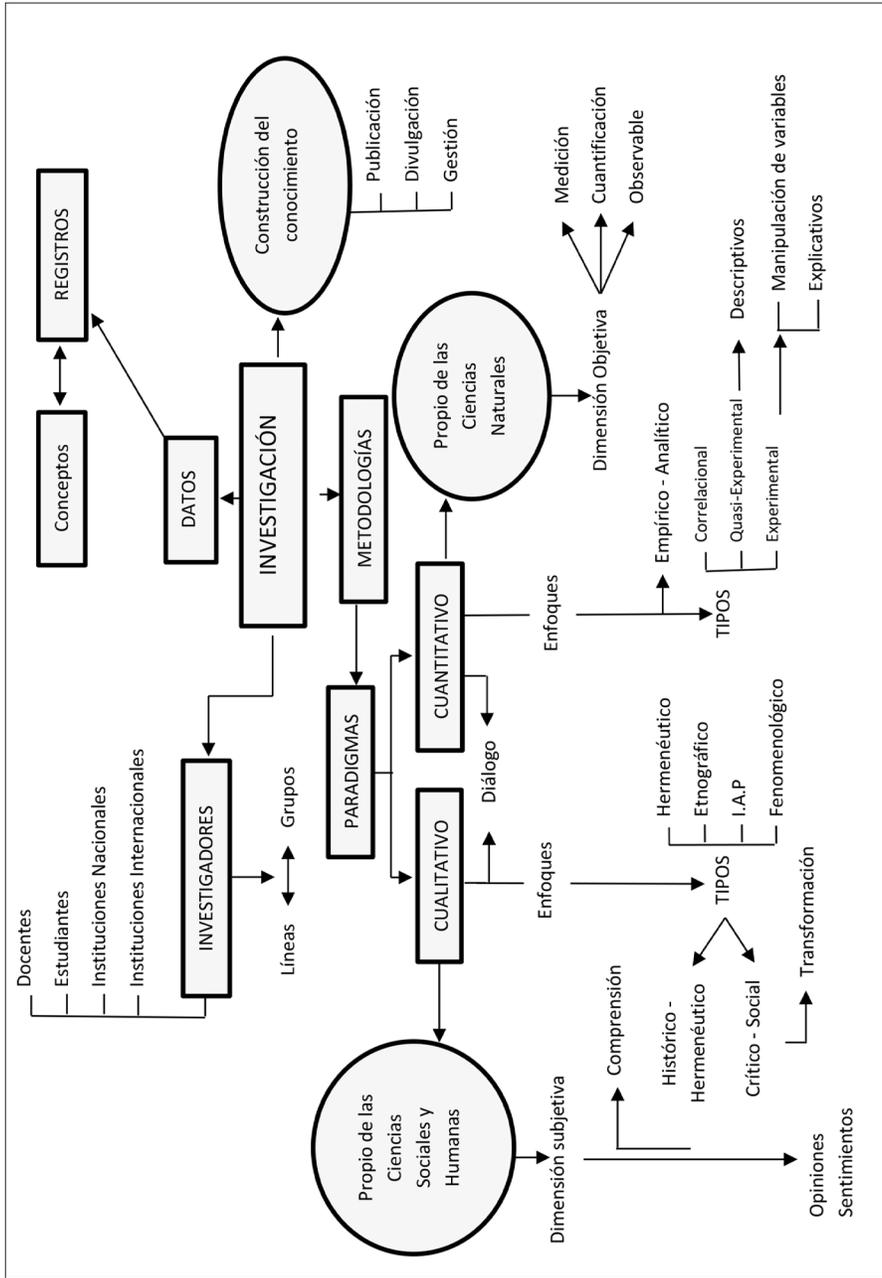


Figura 14. Ejemplo de red semántica.

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

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

2.8 La autonomía como incentivo para el aprendizaje

En este proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista se concibe la *autonomía* como una finalidad de la educación y del desarrollo. Es importante destacar la doble tarea que se da en el aula, desde los actores del aprendizaje: aprender a aprender y enseñar a pensar.

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

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

Los pensamientos y los sentimientos en relación son valorados por los investigadores “la teoría [...] no tomaba en consideración el papel de los sentimientos, que son parte importante en el proceso de determinación de cómo las personas *eligen* comportarse” sostiene Novak (1989, p. 216).

Al referirse a procesos cognitivos, esquemas mentales, relaciones, nuevas proposiciones y, en general, al proceso de construcción del

conocimiento, puede parecer que los sentimientos están ausentes, pero todos se integran a los procesos porque el ser humano es integral y actúa con todo su ser. En el aula y durante el proceso se va conformando un cuerpo axiológico que en el campo de las competencias tiene nombre propio, y son las actitudes frente a los aprendizajes.

Hacer una referencia conceptual pormenorizada de valores como la autonomía, la creatividad, la criticidad, la sociabilidad, la responsabilidad y otros, sería impropio porque en este contexto no se trata de estudiar el contenido ontológico del valor, sino la intención de destacar la presencia de valores en escenarios donde se exprese los valores en hechos concretos por parte del estudiante.

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

En un contexto de valor se consigna unas proposiciones de Aebli (1991, p. 151) sobre aprendizaje autónomo: "Quien ha aprendido a aprender, está en condiciones de autorregular su aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo capaz de aprender por sí mismo". Primero planteamos una pregunta: ¿para qué el aprendizaje autónomo? Las respuestas han sido consignadas de tal manera que el tema puede ser ampliado por todos los interesados en el mismo.

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

Este tema sobre aprendizaje autónomo tiene una relación enriquecedora con los componentes del nuevo modelo de metacognición: consciencia, control y 'autopoiesis' o salto de nivel de aprendizaje.

2.9 La evaluación es una actividad en relación

La evaluación se desarrolla con algunos elementos conceptuales que son presupuestos fundamentales para una verdadera práctica evaluativa. La evaluación como actividad educativa es continua, dialógica, holística y sinérgica, porque funciona estableciendo relaciones permanentes con el modelo pedagógico institucional, con una metodología epistemológicamente coherente, con una didáctica en línea y el desarrollo de estrategias que permitan crear el espacio adecuado para los procesos de aprendizaje. Es necesario crear conciencia de la necesidad de la revisión de los modelos conceptuales que guían el quehacer docente, haciendo reajustes con las exigencias de nuevos paradigmas, y compartida esta forma de pensar a profundidad con el educando. En este proceso de aprendizaje interactúan dos actores: educadores profesionales y educandos, dos entidades que intervienen en la construcción del conocimiento.

2.9.1 Evaluación de los procesos de conocimiento

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

Estar en un aula de clase es abrir la posibilidad de interactuar desde los diferentes universos conceptuales de los estudiantes y el universo conceptual del docente, estableciendo puntos de encuentro a favor del aprendizaje y la autoformación. Conviene además reflexionar sobre ¿qué pasaría si no existiesen puntos de contacto mediante el diálogo, la concertación y la interacción?, ¿Qué pasaría cuando el estudiante se enfrente a diferentes maneras de concebir el aprendizaje de los educadores profesionales?, ¿Qué pasaría cuando cada docente sea una isla y no un conjunto de personas interesadas en propiciar la cultura científica mediante la indagación, la consulta y la investigación?, ¿Será posible coordinar, acompañar y evaluar los avances en los procesos de

aprendizaje? Esto siempre será posible cuando se posea una definición consensuada del rol que desempeña el docente como facilitador y guía de la construcción del conocimiento, y el estudiante, quien aprende construyendo significados.

Evaluar coherentemente con referencia a la aplicación de procesos de aprendizaje con enfoque constructivista, implica en primer lugar la comprensión de aspectos fundamentales relativos a la manera cómo piensan los estudiantes, cómo construyen sus significados y cómo son capaces de compartir sus resultados de aprendizaje. Afirma Marroquín (2011) que evaluar los procesos de aprendizaje es abrir un espacio de autoevaluación de nuestra docencia, donde la evaluación desempeña un papel importante; además, de poder atender a preguntas tales como: ¿Cómo evaluar procesos de aprendizaje creativos?, no es tan fácil responder; no es nada sencilla la respuesta cuando se dice que la evaluación debe ser permanente, dialogal y autorreferente.

En lo cotidiano se vive estos momentos: “Profe -dicen algunos- ¿qué vamos a ‘ver’ ahora?”. Si analizamos, esta expresión denota unos restos de conductismo porque el concepto ‘ver’ demuestra que la decisión sobre contenidos y procesos depende solamente del docente. ¿Cuál es entonces la actitud adecuada del docente constructivista? Urge modificar los diseños de actividad del aula que promuevan la participación estudiantil, para responder de entrada con la frase precisa y la actitud inteligente para que afloren los mejores sentimientos. Novak (1989, p. 216) menciona que “los sentimientos son parte importante en el proceso de determinación de cómo las personas eligen comportarse”; luego, las actitudes que se manifiesten en los estudiantes son dignas de reconocimiento y deben ser estimuladas.

¿Cuál es la importancia del primer impacto? En este momento es clave el grado de preparación académica que se posea; en el caso que nos ocupa, el manejo de estrategias de aprendizaje aplicable a todas las áreas del conocimiento, y además las estrategias específicas. La afectividad, la motivación y la amistad con el estudiante son una condición de una buena docencia. En cada sesión de aula se crece en motivación, dependiendo del grado de relación con los educandos; o puede darse la situación contraria: la pueden perder, sobre todo, aquellos, que trabajan con mínimos y no con máximos.

En el aula, el pedagogo trata de canalizar todo en función del aprendizaje dando lugar a la más interesante integración docente – estudiante. ¿Si desea evaluar? Indague sobre sus ‘ideas previas’; es el momento adecuado para valorar el resultado del aprendizaje de la sesión anterior. ¿Será significativo?, ¿Será superficial? Pozo, Sanz, Gómez y Limón (1991, p. 84) expresan: “De hecho, en las modernas teorías cognitivas del aprendizaje la adquisición de conocimientos es un aspecto difícilmente separable de su representación”. Mientras más claridad se posea sobre las ideas de los estudiantes, mejor será nuestra percepción para evaluar y mejor aún, para ‘registrar’ en ‘nuestro cuaderno de notas’. Esta práctica puede vivirse en cualquier día de nuestra cotidianidad docente.

Acudiendo a Ausubel et al., (2009), si el aprendizaje no fue ‘sustancial’ sino ‘arbitrario’, aquél que recurre solamente a la memoria ‘a corto plazo’, no habrá en los esquemas mentales del estudiante las ideas previas que son necesarias para hacer el enlace con ‘el nuevo concepto’.

La Evaluación, para ser ‘permanente’, debe ser ‘parte del proceso mismo del aprendizaje’; así, las valoraciones sobre los resultados obtenidos por los estudiantes pueden ser codificadas; es decir, que pueden ser ‘registradas’ en su registro. Perciba si hubo interés, buena voluntad, apatía o desdén. Ante esta miscelánea de actitudes, aptitudes y saberes que se da de forma integrada en los estudiantes, es muy válido hacer un ‘trabajo de campo’, donde se establezca un registro de datos sobre la situación intelectual y afectiva respecto de los aportes de ellos, la jerarquización de las ideas, el reordenamiento y la modificación en su estructura mental. Alguien puede pensar o decir: ¿Qué hacer en los grupos de muchos estudiantes? Queda a su imaginación. En este momento crucial, además del trabajo de campo, utilice otra estrategia: la elaboración de ‘mapas conceptuales’ donde sean reconocidos los niveles de aprendizaje, los mismos que pueden ser ‘registrados’ de manera personalizada. Puede darse una diferencia entre valorar, evaluar, registrar y calificar. Evaluar es la percepción atenta e intencionada de los procesos de aprendizaje, ya sea en avances o retrocesos. El registrar constituye la tarea de anotar, porque dichas anotaciones pueden ser obtenidas de varias maneras y en varios momentos, y calificarlas, son los resultados numéricos de los cuales es necesario dar razón dentro de nuestro sistema vigente, para la promoción de estudiantes⁸.

⁸ Ver información sobre las formas de evaluación en el capítulo IV.

No siempre será posible indagar los resultados de todos los estudiantes, pero si se puede aprovechar varias sesiones que permitan ‘registrar’ expresiones de aprendizaje en los trabajos, en los pequeños talleres, en el manejo de elementos de laboratorio, en los resultados de las guías de consulta de Internet, en el uso de las tecnologías como ‘foros’, chats académicos y materiales de simulación, y otros.

2.9.2 Evaluación coherente

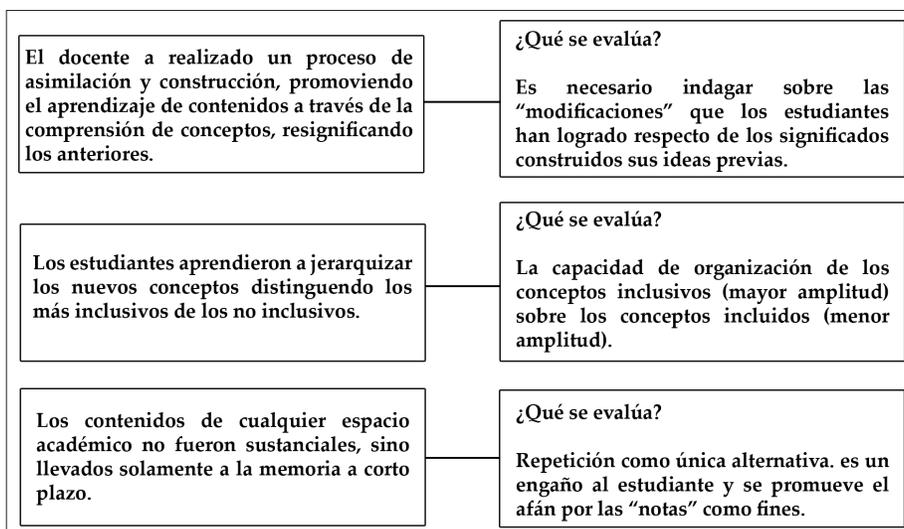


Figura 15. Coherencia entre lo que se trabaja en la sesión de aprendizaje y lo que se solicita en una prueba evaluativa.

Fuente: Marroquín (2011).

Una buena docencia establece procesos coherentes de aprendizaje y evaluación. Cuando en el aula se orienta la actividad hacia el aprendizaje autónomo, esto se demostrará fuera de ella y en los procesos de evaluación, en su sentido amplio, en relación directa entre el trabajo docente y la evaluación de conceptos (Figura 6). El aprovechamiento del tiempo para el trabajo independiente es el escenario para el pensamiento y el trabajo autónomos, la metacognición y la autorregulación.

Los modelos conceptuales de aprendizaje y evaluación están relacionados, y de esta manera surge el interés por definir el logro de competencias o dominios de aprendizaje, estableciendo estándares de

rendimiento con referencia a las metas, las competencias en lo cognitivo, lo procedimental y lo axiológico, dentro del perfil profesional.

2.9.3 El uso de las TIC en el aula

Después de revisar alguna literatura sobre el tema, se ha encontrado una variedad de experiencias en varios niveles de educación. En este libro, y concretamente en este capítulo, se pretende esbozar el tema para que los docentes que tienen su posición frente al uso de estas tecnologías, se sientan respaldados mediante consideraciones y algunas experiencias investigativas de autores que han tomado en serio su inclusión en el aula de clase.

Como en los temas anteriores, se ha consultado a aquellos autores que con sus investigaciones han logrado obtener experiencias sobre la introducción de las nuevas tecnologías en el aula. El profesorado tiene un papel preponderante tanto en estas prácticas como en las demás estrategias de aprendizaje y de docencia. ¿Dónde está la diferencia? En la aceptación y toma de conciencia de que el estudiante que llega a las aulas de la Universidad Mariana, ya no es el mismo de hace algunos años y nada más. Ertmer y Ottenbreif-Leftwich (2010, citados por Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2013) sostienen que:

El profesorado, consiguientemente, juega un rol fundamental en este proceso integrador, en el cual las competencias en TIC por parte de este actor se convierten en una de las variables clave en la integración de estos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 40).

Es indudable que el tema que se percibe en este contexto es la necesidad de que el profesorado sea un personal capacitado. Como problema de entrada se puede mencionar que no existe un acuerdo explícito sobre qué tipo de competencias debe adquirir quien acepte esta propuesta para su docencia. La problemática radica en que no existen indicadores sobre la formación en TIC y la valoración.

A pesar de esta falta de acuerdo, insisten Suárez et al. (2013) en que a partir de la revisión de las distintas propuestas, se puede distinguir claramente dos ámbitos de competencia: tecnológicas y pedagógicas. Ambos vertebran el conjunto competencial del profesorado (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010; Law and Chow, 2008; Suárez et al., 2013; Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras, 2012).

Es una realidad que los recursos tecnológicos implican dos aspectos: el primero parece ser el más importante, cual es la habilidad y destreza para el manejo de los mismos, y el segundo, no menos relevante, es que el docente tenga la intención de incluirlos en su clase. Es necesario también hacer mención a la inserción de estos factores en el Microcurrículo, para que a través de una planeación, tanto el docente como el estudiante, quien debe descubrir con la ayuda del docente, las bondades de las TIC en su aprendizaje, se sientan estimulados.

En este contexto, Suárez et al. (2013, p. 41) expresan lo siguiente:

Las competencias tecnológicas se relacionan con el conocimiento y habilidades en los diferentes recursos tecnológicos, mientras que las pedagógicas son aquéllas que permiten al profesorado utilizar estos recursos tecnológicos en su diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización educativa de su práctica educativa. Cada uno de estos ámbitos está compuesto por diversas dimensiones, como tecnología básica, aplicaciones informáticas básicas, organización del aula a partir de las TIC, etc. (Almerich et al., 2010).

La formación del profesorado, la intención institucional y otras determinaciones, han sido estudiadas no solo en nuestro medio, sino en países europeos. Sirven de pauta para la reflexión y toma de decisiones un texto resultado de una de las mesas de trabajo denominada: “Coordinación de centro, formación del profesorado y asesoramiento en los Proyectos TIC”, en la cual se contempló acciones que podían servir de base para nuestro medio: sus contribuciones han tratado de evidenciar una realidad sentida por algunos de los profesores que han llevado a cabo experiencias y prácticas docentes mediadas por la introducción de computadores portátiles por cada niño en las aulas, lo cual ha supuesto un cambio tecnológico significativo entre el profesorado, pero que al mismo tiempo debería promover un replanteamiento metodológico entre los docentes. Para ello se requiere tiempo, dedicación y mucha convicción, ya que implicaría un replanteamiento de la formación inicial y permanente en el profesorado para dar respuesta a las nuevas necesidades de los tiempos actuales.

2.9.4. TAC y TEP

Fabián Parra Pay⁹

Las TAC son herramientas tecnológicas que se utilizan dentro del contexto pedagógico y se ponen al servicio del aprendizaje y la gestión

⁹ Director de la Unidad de Educación Virtual de la Universidad Mariana.

de conocimiento por parte del estudiante. Son propicias para el desarrollo de competencias tecnológicas de docentes y estudiantes en las modalidades presencial y a distancia y en los emergentes modelos de la educación virtual, donde el actor central del proceso de aprendizaje es el estudiante.

Por sofisticadas que nos parezcan y por mucha capacidad que tengan las TIC para captar, almacenar, gestionar, presentar y transmitir la información, parece difícil considerarlas como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), si no se enmarcan dentro de un contexto educativo, con unas finalidades y un sistema de seguimiento que (sic) nos permita (sic) pronunciarnos el sobre el valor educativo de las experiencias de aprendizaje. (Gil, 2008).

Consolidar y fortalecer el uso e implementación de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), permite ganar prestigio académico a nivel interno y externo, condición para el fomento de la oferta educativa de la Universidad Mariana, tanto presencial como a distancia y virtual.

Las TAC aportan a la gestión del conocimiento como resultado de un proceso de colaboración, en entornos y ambientes virtuales de aprendizaje, que promueven el trabajo colaborativo y realimentan el proceso de aprendizaje. Como resultado no solamente se benefician las plataformas de ambiente educativo virtual, sino también los Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA) los cuales tienden a beneficiar a toda una comunidad educativa.

Por otra parte, de acuerdo con (Garduño, E., 2014) las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP), buscan promover la colaboración desde la interacción, reflexión y construcción conjunta de aprendizajes, que permiten no solamente aterrizar en el conocimiento de un contenido sino contextualizarlo y situarlo, con base a las necesidades de formación que cada integrante de la comunidad de aprendizaje posea.

Educación Virtual en el Modelo Pedagógico Institucional

La integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a los procesos pedagógicos, han planteado un nuevo reto tanto para

los modelos que los orientan, como para los actores involucrados en el mismo. Se habla entonces de un nuevo rol del docente y del estudiante que interactúan en ambientes de educación mediados por tecnologías, que permiten la construcción del conocimiento, el desarrollo de competencias y dan lugar a nuevas modalidades formativas.

Conscientes de la importancia de la mediación de las TIC en el desarrollo y evolución de los procesos de formación, se incorporan otros mecanismos para propiciar el aprendizaje a través de distintas estrategias pedagógicas que hacen uso de las tecnológicas, como el B-Learning o educación mixta, el M-Learning o educación móvil y el E-Learning o educación virtual, razón por la cual, es necesario definir la filosofía del aprendizaje y el accionar pedagógico, enfatizado en la *Educación Mediada por Tecnología*, como un eje para la búsqueda de la innovación y mejoramiento de las condiciones de calidad y acceso a la educación superior.

El B-Learning

Proviene de Blended Learning (aprendizaje mixto o bimodal), combinación de entornos físicos y virtuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vera (2008) plantea que es precisamente el componente tecnológico, a través de un campus virtual, el que aporta la novedad a esta modalidad.

De acuerdo con Marsh, McFadden y Price (2003), se trata de un modelo a través del cual los tutores pueden hacer uso de sus metodologías de aula para una sesión presencial y al mismo tiempo potenciar el desarrollo de las temáticas a través de una plataforma virtual.

Características:

- Comunicación sincrónica y asincrónica.
- Se desarrolla en forma grupal e individual.
- Encuentros programados con desarrollo sin límites de tiempo (Ritmo de trabajo programado y flexible).

- El estudiante es activo (tiene acceso a múltiples bases de conocimiento).
- El profesor y las TIC son los medios de comunicación.
- Permite el uso eficaz de los recursos digitales y los contenidos didácticos.

El E-Learning

En el documento Lineamientos para la Educación Virtual en la Educación Superior, en Colombia, se concibe a la educación virtual como el: “desarrollo de un proceso educativo en un lugar distinto al salón de clases: en el ciberespacio, en una temporalidad que puede ser síncrona o asíncrona y sin la necesidad de que los cuerpos de maestros y estudiantes estén presentes. Para ello, se usan las redes telemáticas que se constituyen en su entorno principal” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Esta modalidad de formación utiliza la Red (Internet) y las TIC como herramientas básicas para la comunicación e interacción entre todos los agentes participantes en el proceso educativo, el acceso a los contenidos didácticos y el desarrollo integral de todas las acciones formativas.

Características:

- Comunicación síncrona y asíncrona.
- Se desarrolla en forma individual, sin embargo, promueve el trabajo colaborativo.
- No tiene límites de tiempo (ritmo de trabajo flexible).
- El estudiante es activo (tiene acceso a múltiples bases de conocimiento).
- Las TIC son los medios de comunicación e interacción.
- Se centra más en el proceso de aprendizaje que en el de enseñanza (El estudiante es autónomo y autorregula su aprendizaje” Razón de este cambio. El estudiante no es autorregulado).

El M-Learning

Con la incursión de los dispositivos móviles a la sociedad, el concepto de e-learning evoluciona y la inclusión de herramientas TIC tanto por el estudiante como el profesor puede ser provista de forma parcial o total por este tipo de dispositivos. El m-Learning es entonces la inclusión de dispositivos móviles al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mobile learning tiene lugar cuando el aprendiz no se encuentra en un lugar fijo o predeterminado, o cuando aprovecha las oportunidades que ofrecen las tecnologías móviles (Yanez, 2015).

Características:

- Espontáneo.
- Personal.
- Informal.
- Adaptable.
- Portátil.
- Ubicuo (disponible en todas partes).
- Penetrante (tan integrado con las actividades diarias que apenas se nota).

Acorde a lo expuesto anteriormente, se encuentra que la educación mediada por tecnología dentro de las prácticas académicas, se puede definir como todas aquellas acciones que se realizan dentro de un proceso de formación, que involucren el uso de herramientas tecnológicas para su desarrollo, renovando así las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las diferentes modalidades mencionadas.

La Unidad de Educación Virtual se constituye de esta manera, como el ente encargado de liderar, acompañar y renovar los procesos educativos mediados por la tecnología, adoptando como eje central el Modelo Pedagógico con enfoque constructivista de la institución, es necesario precisar que la articulación de las TIC al campo educativo requiere de teorías de aprendizaje complementarias, que den soporte a

los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que se haga uso de estas herramientas de manera asertiva por todos los miembros de la comunidad educativa.

El Conectivismo

Cuando se desarrollaron las primeras teorías del aprendizaje y el conocimiento, el contexto educativo aún no conocía las bondades y posibilidades que la tecnología podía ofrecer a los procesos de formación, acorde al desarrollo de las TIC y su inclusión al campo educativo, sin embargo, han ido surgiendo nuevas teorías que fundamentan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la tecnología.

Rodríguez y De Martins, (2009) definen el conectivismo como una teoría del aprendizaje desarrollada para la era digital propuesta por George Siemens. En este contexto, el aprendizaje encuentra su punto de partida en el estudiante y su interacción con la información proveniente de distintos medios y formatos a través de la tecnología. Se plantea también que el estudiante no tiene control sobre el contenido puesto que éste, fluye continuamente por las condiciones inherentes a las herramientas tecnológicas y su actualización. El conectivismo promueve dentro de las competencias esenciales, la capacidad de discernir entre la información que es importante y la que es trivial.

Principios del Conectivismo:

- El aprendizaje se origina en la diversidad de opiniones propias de la Web 2.0.
- El aprendizaje resulta de la conexión de nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede provenir de dispositivos tecnológicos.
- La capacidad de adquirir nuevos conocimientos de las diferentes fuentes, amplía los conocimientos previos.
- Mantener y alimentar las conexiones, es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.

- La habilidad de visualizar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización, es el propósito de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje.

La gran ventaja de la *educación mediada por tecnología* es el abanico de opciones que se pueden presentar para enseñar y encontrar fuentes de información que complementen el objeto de estudio, de la misma manera que se pueden generar múltiples escenarios de aprendizaje centrados en el estudiante y su ritmo de estudio, que precisamente subyace en la comunicación mediante herramientas fundamentadas en las TIC como un instrumento que potencia el aprendizaje significativo.

2.9.5 Educación a distancia y modelo pedagógico

Hna. **María Teresa González Silva**¹⁰

El origen de la educación universitaria a distancia data de finales del siglo XIX, siendo Canadá el primer país en implementarla. En Europa, África, Asia, Oceanía y Latinoamérica, este modelo inició en las primeras décadas del siglo XX. Los diversos cambios sociales, el avance de la ciencia y la tecnología, la necesidad de democratizar las prácticas educativas y ampliar los horizontes en materia de igualdad de oportunidades, las limitaciones de ubicación geográfica y los elevados costos de movilización, son, entre otras razones, el sustento de la creación de este modelo educativo, que ha facilitado desde entonces la opción de combinar educación y desempeño laboral.

En Colombia, la primera norma que reglamentó la educación a distancia fue el Decreto 1820 de 1983; en 1992 se organizó el sistema de Educación Superior mediante la expedición de la Ley 30, la cual especifica en el Capítulo 3º, artículo 15, que “las Instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia”.

¹⁰ Magíster en Educación con énfasis en Evaluación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana – Pasto.

Posteriormente, el Decreto 2170 de 2005 señaló las características que deben demostrar los programas académicos de educación superior ofertados con metodología a distancia, tales como: uso efectivo de mediaciones pedagógicas, estilos de interacción que faciliten en el estudiante el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y la forma como desarrollarán las distintas áreas de formación académica (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2005).

El Decreto 1295 de 2010, Capítulo VI, artículo 16, introduce un cambio en la denominación de los programas a distancia, expresando que son programas a distancia con metodología educativa caracterizada por el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permiten superar limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo.

El mismo decreto señala las características de calidad que han de reunir los programas de educación a distancia para obtener un registro calificado.

2.9.5.1 Objetivos de la educación a distancia

Se considera objetivos de la educación a distancia:

- Superar las distancias entre la población y la Universidad.
- Acercar al conocimiento y al desarrollo socio-económico equitativo a poblaciones marginadas.
- Motivar el aprendizaje continuo.
- Ampliar la cobertura en materia de educación.
- Familiarizar al individuo en el uso de las nuevas tecnologías.

Con el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC, y el crecimiento exponencial de la conectividad, se ha ido fortaleciendo la educación a distancia, como herramienta que contribuye a consolidar el proyecto educativo y facilita la interacción entre docentes y estudiantes. Sin embargo, es muy importante dimensionar certeramente la utilidad y mediación de la tecnología, evitando que pase de medio a fin. Se ha de tener presente que el objetivo del uso de la tecnología no es el dominio de la técnica en sí misma, sino el facilitar a los estudiantes diversas posibilidades para interactuar con otros. Según Arboleda y Rama (2013), en la era de la

ciencia y la tecnología, no es comprensible un proyecto formativo de carácter presencial o a distancia, ausente de tecnología, del contacto con las redes informáticas y de las diversas oportunidades que ofrece el internet para el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, propias de la universidad del siglo XXI.

En la actualidad, el MEN promueve la educación virtual, considerada como parte de la educación a distancia, y señala los distintos estadios en los que ésta última se ha venido desarrollando a lo largo de la historia. En los inicios se utilizó la correspondencia, mínima comunicación entre docente y estudiante, realización y entrega de tareas según fechas ordenadas por el tutor; un segundo estilo introdujo cambios como uso de material impreso, videos, correo, y mayor posibilidad de interacción entre docente y estudiante, presencia de tutores que acompañan los procesos; actualmente se va configurando una tercera generación de educación a distancia, que el MEN denomina 'educación virtual', caracterizada por el uso de tecnologías más sofisticadas que facilitan la interacción frecuente entre docente y estudiantes a través de redes telemáticas, correos electrónicos y conformación de grupos de discusión mediante redes y plataformas sincrónicas.

Frente al incremento de la educación a distancia y la importancia que va ganando en los escenarios regionales, nacionales e internacionales, por ser estratégica en la ampliación de la cobertura educativa, y por ofrecer oportunidades de inclusión en el sistema a comunidades limitadas por contextos geográficos y responsabilidades laborales, las Instituciones de Educación Superior (IES) que la ofrecen se han preguntado por el modelo pedagógico más pertinente, que sustente el éxito académico y administrativo del modelo de educación a distancia.

Algunas universidades la prefieren al modelo problémico, por suscitar en los estudiantes la capacidad para el desarrollo del aprendizaje autónomo y la comprensión de problemas de la realidad a través de procesos de investigación, adquisición y aplicación del conocimiento, con miras a lograr soluciones acertadas. Sin embargo, hay quienes consideran que uno de los mejores modelos pedagógicos para la educación a distancia es el modelo humanista, porque aporta significativamente a la formación integral del individuo; este modelo, basado en la escuela constructivista y enfoque de pedagogía dialogante,

presenta cuatro categorías bien definidas, influidas cada una por el pensamiento científico de sus proponentes.

Desde esta perspectiva, el modelo centrado en el estudiante tiene en cuenta el desarrollo cognitivo, la pedagogía dialogante, el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo.

La implementación de estrategias pedagógicas en el uso de las TIC en educación a distancia implica la necesidad de proponer e implementar modelos pedagógicos pertinentes y flexibles que favorezcan aprendizajes significativos y dinamicen el proceso de aprendizaje mediante la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante.

Sin ignorar las diferentes propuestas de modelos pedagógicos existentes aplicables a la educación a distancia, la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, asume en su misión educativa el modelo pedagógico constructivista adoptado por la misma universidad.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación NTIC, el proceso educativo contempla como elemento clave la interacción permanente, en cuyo escenario el modelo pedagógico constructivista adquiere importancia relevante por ser un buen facilitador del aprendizaje autónomo y cooperativo. El constructivismo se explica en términos de la construcción social del conocimiento, el mismo que cuenta con el aprendizaje previo que se adquiere por experiencia, y el nuevo conocimiento que se obtiene en el aprendizaje orientado en el proceso de enseñanza; dicha interacción se llama disonancia cognitiva (Dowling, 2012).

Brooks y Brooks (1993), basados en la psicología cognitiva, la antropología y la filosofía, puntualizan el desarrollo social y cultural del conocimiento mediado, temporal no objetivo. Desde este punto de vista se concibe el aprendizaje como un proceso autorregulado en la resolución de conflictos cognitivos internos que son exteriorizados en experiencias concretas como la reflexión y el discurso colaborativo.

Por su parte Craig (2000, citado por Cárdenas y Tovar, 2012) resalta la colaboración del modelo constructivista en la formación del pensamiento crítico, el aprendizaje auténtico y la negociación social del conocimiento, lo cual posibilita, según Meneses (2007) la creación de

ambientes de enseñanza y aprendizaje mediados por entornos virtuales, caracterizados por el uso de herramientas tecnológicas e informáticas.

Atendiendo a la tesis fundamental del modelo constructivista que sostiene que la estructura cognitiva del individuo emerge del tejido de relaciones entre las disposiciones internas y el ambiente, entonces desde tal punto de vista, el conocimiento es un constructo progresivo del desarrollo biopsicológico y las relaciones intersubjetivas, lo cual supone un sujeto que interioriza el conocimiento a partir de mediaciones contextuales (Bellina, 2013).

Desde estas consideraciones se puede concluir que el modelo pedagógico constructivista, aplicado en todas sus dimensiones en el proceso de educación a distancia, con mediación de las tecnologías de la información, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, al activar el nivel de sensibilidad y la adquisición de competencias orientadas a desarrollar estructuras cognitivas, factores de maduración, experiencia física, e interacción social y equilibrio.

2.9.6 Rol del docente en la aplicación del modelo constructivista en la educación a distancia

La educación a distancia demanda del docente, actitud pedagógica y planificación adecuada, que favorezca en los estudiantes el logro de las competencias genéricas y específicas, entendidas como: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser.

Se finaliza este capítulo expresando que ser docente en educación a distancia o presencial implica creatividad en la aplicación de estrategias de enseñanza acordes con las características de los estudiantes, de los contextos y las expectativas de la comunidad.

- El docente ha de ser un amigo que guía y acompaña al estudiante; ha de asumirse como un tutor que conduce y verifica los avances en el aprendizaje, e identifica dificultades para retroalimentar el proceso.
- El docente, con su ingenio y creatividad, es el líder que dinamiza los procesos formativos y favorece la adquisición de competencias específicas en el plano de lo cognitivo, lo

metacognitivo y lo social, actuando siempre bajo el criterio de la inclusión y el respeto a la diversidad, y motivando al mismo tiempo el trabajo cooperativo.

- El docente indaga los conocimientos previos de los estudiantes, favorece un clima de confianza, actúa siempre como mediador, aplicando estrategias pedagógicas pertinentes que les orienten a la fluidez en la comunicación y construcción de un proceso de aprendizaje significativo.
- El docente/tutor actúa como mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que quien aprende, construya su propio aprendizaje.

Referencias

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el Aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N. y Díaz, M. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Arboleda, N. y Rama, C. (eds.). (2013). *La educación superior, a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá, Colombia: ACESAD / VIRTUAL EDUCA.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. (s.f.). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Editorial Trillas.
- Aznar, P., Martínez, B., Bellver, M., Paz, L., Garfella, P., Gargallo, B. et al. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Bellina, M. (2013). La emergencia del paradigma constructivista en educación a distancia. Sus aportes para renovar las propuestas de enseñanza. *Argonautas*, 3, 113-125.
- Bello, I. (s.f.). El Seminario investigativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos7/sein/sein.shtml>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En: M. A. Contreras, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. España: Ediciones Aljibe.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (eds.). (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.

- Beltrán, J. y Genovard, C. (1998). *Psicología de la instrucción I: Variables y procesos básicos*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/books/199234.aspx>
- Brown, A. & Palincsar, A. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En J. Day & J. Borkowski (eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions in theory, assessment and instructional practices* (pp. 81-132). Norwood, NJ: Ablex.
- Cárdenas, J. y Tovar, C. (2012). Educación superior a distancia-virtual en Colombia: un modelo en construcción. Recuperado de <https://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/viewFile/150/153>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Editorial Luis Vives.
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf
- De Zubiría, J. (2010). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (3ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Flórez, R. (1993). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1986). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos, Estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- González, J. (2010). Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición. *Revista de Psicología*. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17101/17831>
- Law, N. & Chow, A. (2008). Teachers' characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. En N. Law, W. Pelgrum & T. Plomp (Eds.). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Nueva York: Springer.

- Marroquín, M. (2011). *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana 2007-2010. Compartir es Multiplicar*. Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR.
- (2013). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta pedagógica para el trabajo de aula*. Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta pedagógica para el trabajo de aula* (2ª ed.). Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, M. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Meneses, G. (2007). Universidad: NTIC, Interacción y Aprendizaje. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación 29, 49-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/368/36802904.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1983). Decreto 1820 de Junio 28 de 1983 “por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia”. Bogotá. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-103622.html>
- (2005). Decreto 2170 “por el cual se modifica el artículo 4º del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003”. Bogotá. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103325_archivo_pdf.pdf
- (2010). Decreto 1295 de abril 20 de 2010 “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-229430.html>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje* 30, 3-25.
- (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Education and Psychology. Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 13, 5(3), 497-534.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coord.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Montes, Z. y Montes, L. (2004). *Mapas mentales paso a paso*. Colombia: Alfaomega.
- Novak, J. (1989). *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador*. Artículo presentado en la inauguración del III Congreso sobre Investigación y Enseñanza de las ciencias y las Matemáticas, Universidad de Compostela. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/39895/93142
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1371>
- Pérez, R. y Gallego-Badillo, R. (2003). *Corrientes Constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Porlán, R., García, E. y Cañal, P. (1995). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Editorial Diada Editora.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (5ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pozo, J., Sanz, A., Gómez, M. y Limón, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la Psicología Cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 83-94.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Madrid, Aula XXI, Santillana.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Soler, J. y Alfonso, B. (1996). *Estrategias de aprendizaje humano*. Valencia, España: Promolibro. Recuperado de <http://www.libreriapedagogica.com/libros/estrategias-de-aprendizaje-humano/9788479861384/>
- Sternberg, R. (1985). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona, España: Labor.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-61.
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Díaz-García, M. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309.

Capítulo 3

Elementos para una Pedagogía de las Competencias

Luis Alfredo Guerrero T.¹¹

En la sociedad del conocimiento se exige del estudiante, el manejo de información que requiere el dominio y consolidación de diversas competencias.

Esto demanda la implementación de una pedagogía que favorezca la formación del ser humano como persona competente.

Saúl Acosta Alamilla (2012).

Las tendencias internacionales en educación superior y las políticas gubernamentales de nuestro país han expresado de diversas maneras la necesidad de construir los currículos de los programas de educación superior centrados en el desarrollo de competencias. Los desarrollos contemporáneos de la pedagogía, de las epistemologías hermenéuticas y de las sicologías cognitiva y cultural, el marco normativo generado por el Decreto 1295 de 2010 (recogido en el Decreto 1075 de 2015, que expidió el Decreto Único del Sector Educativo), la creación y desarrollo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), la implementación de los procesos de registro calificado y de acreditación, las recomendaciones de las misiones de expertos y la aplicación de las Pruebas Saber PRO y el Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación Superior (MIDE), han puesto en evidencia la necesidad de reorientar los procesos pedagógicos y curriculares hacia la construcción, reconstrucción y evaluación de competencias.

Además, el concepto de ‘competencia’ ha empezado a ser parte imprescindible de los planes de estudio, de las evaluaciones de los estudiantes, de los libros de tipo pedagógico, curricular y didáctico; de la capacitación de los docentes, de la evaluación de su desempeño y de todas las estrategias orientadas a la autoevaluación y mejoramiento de la calidad de los programas académicos. El discurso educativo, pedagógico, curricular, disciplinar y profesional en la educación superior y en sus instituciones está lleno de expresiones tales como

¹¹ Licenciado en Educación, Economista y Magíster en Educación. Se desempeña como docente de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana. En esta Institución ha ocupado los cargos de Coordinador Académico de la Facultad de Posgrados, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Vicerrector Académico y Director de la Oficina de Autoevaluación y Calidad.

competencias comunicativas, competencias genéricas, competencias específicas, competencias socio-afectivas, competencias cognitivas, competencias ciudadanas, competencias científicas, competencias básicas, competencias académicas y competencias profesionales, entre otras.

En el plano internacional conviene recordar que la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), proclama como misión y función de la educación superior, la de:

Proporcionar las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades [...] facilitar enlaces a la educación superior centrada en competencias y aptitudes [...], propiciar la asimilación de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo.

El Proyecto Tuning para América Latina (Universidad de Deusto, 2007) también ha señalado la importancia de una formación superior por competencias:

Los nuevos programas deben estar guiados por los perfiles académicos y profesionales. Estos perfiles deben ser expresados en competencias y deben responder a las demandas sociales que fomenten el empleo y el servicio a la sociedad. Por lo tanto, la consulta social es uno de los elementos básicos en esta construcción curricular. (p. 50).

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

La estructuración curricular por competencias, según Tobón (2007), se diferencia con los demás enfoques curriculares, en la orientación de toda la práctica curricular en torno a un perfil de competencias, una malla curricular organizada por módulos, componentes o “nodos problematizadores”, la utilización de estrategias didácticas basadas en

el aprender a aprender y en el aprender haciendo, tomando como base el contexto de la actuación profesional, integrando los conocimientos, habilidades y actitudes en la realización de actividades y en la solución de problemas, y tomando el desempeño como eje central de la evaluación de los aprendizajes.

En razón a lo expuesto, la Universidad Mariana adoptó el enfoque de la formación basada en el desarrollo de competencias, como el parámetro conceptual para orientar la práctica pedagógica y didáctica de sus docentes y para los procesos de construcción de los currículos de los programas académicos y de los microcurrículos de los diferentes cursos, materias y proyectos que configuran sus planes de estudio. En primera instancia se desarrolla algunos elementos teóricos del enfoque de formación basado en competencias, relacionados con el aprendizaje y el proceso formativo de los estudiantes, y luego se describe lo relacionado con la función docente cuando se asume el mencionado enfoque.

3.1 El desarrollo de competencias como intencionalidad básica de los aprendizajes y de los procesos formativos

3.1.1 El desplazamiento de la capacidad a la actuación

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

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

A partir de esta concepción, las diferencias individuales ya no pueden ser explicadas en términos de presencia o ausencia de determinadas capacidades y aptitudes, sino por la puesta en escena y los usos particulares que los sujetos hagan de las herramientas culturales,

los procedimientos y las estrategias en un contexto particular. Es decir, más que determinar la posesión y el grado de capacidades intelectuales de los individuos, se busca establecer su ‘saber-hacer’.

Centrar el énfasis en el desempeño de la persona frente a las exigencias de una tarea en un contexto particular, en lugar de centrarlo en las capacidades, es situarse en una nueva concepción de las actividades cognitivas; es considerarlas “como funciones que son desplegadas en una situación determinada y que se diferencian de acuerdo con los usos particulares de los procedimientos y las herramientas culturales” (Morales, citado por Jiménez, 2007, p. 140).

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

En el contexto de esta perspectiva, la competencia puede ser concebida (aclarando que se trata de un concepto complejo no reductible aún a una definición) como un ‘saber hacer’ o como un ‘saber actuar’ frente a las exigencias de una situación nueva. Ello implica el ‘saber usar’ y el ‘saber aplicar’ las capacidades, los conocimientos, las habilidades, destrezas, procedimientos, estrategias (en otras palabras, los aprendizajes) en la solución de un problema específico y propio de un contexto particular.

Conviene advertir que no se trata de poner en acción esas soluciones prototípicas que se adquiere para resolver ejercicios o problemas cuyo modelo de solución fue aprendido anteriormente. Se trata de enfrentar problemas que exigen una solución para la cual no se conoce ‘camino evidentes’ o ‘respuestas elaboradas’, o modelos homogéneos de actuación que puedan ser aplicados y replicados en cada situación.

Investigadores sobre la forma como los estudiantes resuelven problemas en ciencias naturales, revelan que estos los solucionan, recurriendo a la evocación de modelos prototipos, como aquéllos que el profesor explica en clase, o como aparecen en los textos:

Esta manera de afrontar los problemas previamente tratados, pero ahora con alguna variación, trae como consecuencia que el estudiante responda

igual que en la situación prototipo, sin advertir la diferencia, sin notar que se trata de una situación diferente y ante la cual no sabe qué hacer. Por ello se afirma que, más que aprender a resolver verdaderos problemas, ellos “se aprenden” las soluciones de los mismos. (ICFES, 1999, citado por Grandas, Quiroga y Rosales, s.f., p. 16).

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

Otro ejemplo: cuando los estudiantes aprenden las causas de la guerra de los mil días, las aprenden para ser usadas en situaciones no predecibles, -salvo claro está, si únicamente las aprendieron para ser recitadas o identificadas en una lista de posibles causas-. En el primer caso, nadie puede anticipar en qué tipo de situaciones problema los estudiantes utilizarán ese conocimiento después de su paso por la universidad, y si lo utilizarán en la forma en que lo aprendieron.

Villada (2007), al referirse al carácter polémico y no repetitivo que deben tener las situaciones educativas retadoras para el desarrollo de las competencias, afirma que los procesos educativos deben marcar la pauta, abandonando el marcado sesgo repetitivo e incrementando la problematización dentro y fuera del aula. El mundo está cargado de problemas y precisamente en ellos radica la posibilidad de desempeño y de demostrar qué competencias se posee para su intervención y solución.

Desde luego que se está hablando de contextos educativos y no de contextos de entrenamiento. En el segundo caso, los objetivos conductistas tienen sentido porque los comportamientos esperados pueden ser pronosticados. Por ejemplo, si en una institución se trata de entrenar mecánicos automotrices para ajustar frenos de disco, el comportamiento global que los estudiantes deben aprender puede ser descrito en términos observables y medibles. Se puede especificar las condiciones bajo las cuales el comportamiento debe ocurrir, y que éstas

no sean arbitrarias; los criterios que debe utilizarse en la evaluación son igualmente no arbitrarios y predecibles. Si el Manual de Entrenamiento dice que el trabajo debe tardar veinte minutos, este hecho puede ser un criterio de evaluación. Obsérvese que tanto el comportamiento como las condiciones y los criterios pueden ser imaginables; es decir, se puede prever la situación en la cual el estudiante utilizará finalmente lo que haya aprendido en la institución, porque se trata de un contexto de entrenamiento.

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

Las competencias no pueden ser reducidas al desarrollo de habilidades y destrezas, porque ellas no son formuladas, como sostiene Gallego (2008):

En términos de la formación de operarios; de aquéllos que se ocupan de las tareas mecánicas, puesto que esas tareas repetitivas están siendo, cada vez más, eficientemente realizadas por *tecnofactos mecatrónicos*. [Por otra parte], hablar de una educación para el desarrollo de competencias desde la reducción señalada, parece ser la forma disfrazada de volver a imponer el behaviorismo, y con esta imposición, los compromisos epistemológicos con el empiriopositivismo que lo sustentan (pp. 10/22-23).

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

3.1.2 La competencia como una dinámica combinación de componentes en interrelación

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

En primer lugar, hay que decir que el ser competente implica hacer un buen uso de los conocimientos, saberes, lenguajes, procedimientos, métodos, habilidades, destrezas, motivaciones, valores y actitudes construidas, y además, saber desplegar las capacidades intelectuales para realizar las operaciones mentales y operativas que requiere la solución de una tarea. Por lo tanto, las competencias son estructuras complejas, y en esa dirección, la Universidad Mariana adopta un enfoque integrador, considerando las competencias como una dinámica combinación de atributos que, interrelacionados entre sí, permiten un desempeño eficaz. Las competencias son entendidas así como un saber-conocer, un saber-hacer y un saber-ser.

De la dimensión del saber-conocer (y del saber-aprender), forma parte el conjunto de capacidades, aptitudes, habilidades de pensamiento, procesos cognitivos y operaciones intelectuales que, junto a todas las formas de conocimiento (nociones, conceptos, proposiciones, razonamientos, interpretaciones, argumentos, teorías, paradigmas,...), conforman la tela y la trama de la competencia intelectual. Si una persona es competente, se supone que posee recursos cognitivos y domina un amplio conjunto de conocimientos que deben ser aplicados con propiedad para enfrentar las nuevas exigencias. Sin el dominio de los códigos de significación con los cuales se produce y se divulga el conocimiento, no es posible alcanzar soluciones exitosas. Como lo expresan Nickerson, Perkins y Smith (1990):

El objetivo de enseñar las habilidades del pensamiento no se debería considerar, por tanto, como algo opuesto al de enseñar el contenido convencional, sino como un complemento de éste. La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual, y el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra, nos produciría algo muy distante de una tela de buena calidad. (p. 82).

Por consiguiente, no debe establecerse una separación entre las competencias y los contenidos conceptuales. El trabajar en la construcción y desarrollo de competencias no implica abandonar o descuidar el aprendizaje de los conocimientos esenciales de las disciplinas, las artes, las tecnologías y las humanidades. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) nos recomienda tener presente esta importante observación:

Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario: se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. (p. 17).

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

El conjunto de conocimientos preexistente al desempeño competente, y que se evidencia en él, suele designarse con el nombre de conocimiento discursivo, declarativo, demostrativo, lógico o proposicional, o también como un 'saber qué'. En él se incluye también al conocimiento procedimental o metodológico necesario para resolver problemas y situaciones. Este último tipo de conocimiento es denominado también como un 'saber hacer' o 'saber actuar'.

En el estudio de las habilidades y destrezas se acostumbra honrar una distinción entre el *saber cómo* o pericia (el conocimiento tácito de cómo ejecutar algo) y el *saber qué* (el conocimiento [metodológico] acerca del conjunto físico de técnicas y procedimientos apropiados para la ejecución). (Gardner, 2001, p. 66).

3.1.3 El componente axiológico, afectivo y motivacional de las competencias

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

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

En esa dirección, la influencia de lo afectivo y de lo emocional en los procesos cognitivos ha tenido respuestas muy sugestivas en los trabajos de Gardner, Bruner y Maturana. Posteriormente, Goleman (1996) dio un tratamiento más riguroso al acontecimiento emocional, hasta elevarlo a una línea de investigación que hoy ya es relevante.

En términos generales, estos desarrollos afirman que no es posible aislar la emoción del conocimiento. En el terreno pedagógico se sugiere que el aprendizaje es más significativo en cuanto más emoción genere, y que un maestro emocionado por su saber y por su enseñar implica un estudiante emocionado por su aprender. (Universidad Mariana, 2008, p. 99).

Quizás ningún aprendizaje importante esté exento de un nivel de emoción importante y es posible que la emoción sea el sustento esencial del pensamiento, en tanto se cruzan incesantemente en una reciprocidad que va más allá de la ya cansada y empobrecida racionalidad subyacente a la gran mayoría de las teorías de aprendizaje (Barragán, 1999, citado por Universidad Mariana, 2008, p. 99).



Figura 16. Los tres saberes constitutivos de una competencia.

Ahora bien, la opción por la construcción, reconstrucción o desarrollo de unas determinadas competencias es una elección puramente subjetiva y personal que supone el gusto, la inclinación y el enamoramiento por un saber específico, por una determinada actividad o por una particular área de las ciencias, las humanidades, las artes, las tecnologías o los deportes. Piaget (citado por De Zubiría,

2006, p. 2) decía que “no hay amor sin conocimiento ni conocimiento sin amor”, y más antiguamente, a esta inclinación afectiva por lo cognitivo, Platón la denominó “la erótica por el saber”.

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

Al contrario, en los estudiantes que elaboran actitudes negativas hacia una actividad o área de conocimiento, esas actitudes se traducen en apatía, desinterés, desmotivación y rechazo hacia todo aquello que tenga relación con ese saber o actividad. Incluso, ese rechazo llega al extremo del odio: en Francia existe una expresión para designar una especie de neurosis que se presenta en los estudiantes que tienen aversión por las matemáticas: la “matemafobia”. “El matemafobo no solamente odia las matemáticas; también odia a cualquiera que sustente el título de profesor de matemáticas” (Gómez, 1995, p. 13).

La *Figura 16* ilustra los componentes de los tres saberes constitutivos de una competencia.

3.1.4 La formación en competencias humanas y en competencias académicas: una opción misional de la Universidad Mariana

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), expresa que el conocimiento es el nuevo factor de producción y, por tanto, él se constituye en el centro del quehacer de las instituciones de educación superior; en el trabajo permanente con el **conocimiento**, para enseñarlo, aprenderlo, producirlo, aplicarlo y generar impacto en el trabajo con las comunidades, con el sector productivo o con las agencias y entidades gubernamentales. Es decir, el conocimiento es la materia prima para la docencia, la investigación y la proyección social.

Sólo en la manera particular como una institución o un programa académico realicen las funciones sustantivas de la docencia, la

investigación y la proyección social, están los atributos diferenciadores que le dan identidad a la Institución o al programa.

Las distintas relaciones de las instituciones y los programas con el conocimiento son un factor de diferenciación entre ellos. Algunas IES ponen cada vez mayor énfasis en la producción de conocimientos (y aspiran a convertirse en universidades de investigación); otras se centran en los procesos de formación integral y en ofrecer los contenidos y métodos indispensables para la formación profesional [...] Los énfasis son determinantes para la decisión de la identidad del programa y de la institución. (Hernández, Niño, Escobar, Bernal y López, 2013, p. 21).

La Universidad Mariana optó por declararse como universidad de docencia, pero sin perder de vista que la investigación, la innovación, la creación artística, la producción simbólica y la formación investigativa, son procesos de construcción de conocimiento necesarios para su aplicación, que generan ración de impacto en el trabajo con las comunidades, con el sector productivo o con las agencias y entidades gubernamentales del contexto histórico y geográfico donde se asienta, porque es en la investigación, en la proyección social y en el impacto generado por el trabajo de los egresados, donde las relaciones con el conocimiento y con el entorno tienen su expresión más evidente.

Como universidad de docencia, la Institución formula como el primero de sus objetivos, la formación integral de los estudiantes en los conocimientos, habilidades y actitudes que se requiere para desempeñarse con idoneidad, responsabilidad e integralidad en los respectivos campos profesionales y disciplinares. Pero, ¿qué entiende la Universidad Mariana por formación integral? Este concepto comprende, en primer lugar, todo aquello que la Institución, a través de sus programas académicos hace para lograr que sus estudiantes desarrollen competencias para conquistar mayores niveles de humanización en el marco de los valores del Evangelio de Jesucristo y de la espiritualidad mariana y franciscana; pero también para que construyan las competencias, con el fin de conseguir la apropiación y dominio del conocimiento general y específico de los saberes, técnicas, habilidades, destrezas, valores, principios, metodologías, pautas, procedimientos, tecnologías, formas de trabajo y lenguajes propios del campo disciplinar y profesional al cual pertenece el programa. A las primeras, la Institución las denomina 'competencias humanas' y a las segundas, 'competencias académicas'.

La formación integral en la Universidad Mariana tiene, por lo tanto, dos grandes dimensiones: la denominada **formación académica** o **formación técnica**, que comprende la apropiación de las teorías, conceptos y métodos propios de una disciplina o profesión, del método de validación o prueba del conocimiento, de las formas de exposición de ideas y resultados, de las formas de relación en el trabajo y, en general, del saber y del saber hacer propios de su campo, y también de las competencias genéricas que implican la lectura y escritura, el pensamiento abstracto, el razonamiento matemático y la capacidad de interpretar, argumentar y crear.

Pero la formación no se da sólo para el ejercicio profesional eficiente y exitoso, sino también para la vida. Por eso, el proceso formativo en la Universidad Mariana no se enrumba a valorar únicamente la eficacia en los procesos de apropiación de habilidades, conocimientos, destrezas o competencias propias de un área de desempeño profesional, sino también a la manera como esa formación enriquece la sensibilidad, la racionalidad, el afecto, la emoción, el gusto estético, la capacidad para establecer y mantener relaciones con los otros, con la naturaleza, la capacidad volitiva, el desarrollo moral y ético, la construcción de ciudadanía, la comprensión del mundo económico, político y cultural, el conocimiento de las necesidades del país, la ampliación del universo simbólico y cultural, el crecimiento espiritual, entre otras competencias humanas.

El documento de Hernández et al. (2013, p. 24) citando a CONACES (2012) señala:

La ‘formación integral’ en la educación superior implica, de un lado, los contenidos propios de una profesión como herramienta intelectual, necesaria para el aprendizaje permanente y la resolución de problemas complejos que requieren de la concurrencia disciplinar. De otro lado, implica la formación en valores sociales, culturales y humanos, tales como: el amor a la libertad, la tolerancia, la convivencia, el respeto a la diversidad y al entorno natural, la honradez, honestidad, responsabilidad y solidaridad. No es redundante considerar igualmente que la ‘formación integral’ apunta a consolidar en quienes participan en la educación superior, el aprecio por los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad, el país y el medio ambiente; este conjunto de valores deberá promover el liderazgo y compromiso social, así como el desarrollo de

habilidades para adquirir nuevos conocimientos, sensibilidad ante las manifestaciones de la belleza y el arte, cultivo del cuerpo y destrezas para innovar con un pensamiento creativo y crítico en la resolución de problemas. (CONACES, 2012, p. 5).

La Congregación para la Educación Católica (La Santa Sede, 2014, p. 15) sustenta la importancia de la formación integral en las universidades, al afirmar que “educar es mucho más que instruir”. Critica el hecho de que la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial se hayan quedado en el papel de acentuar la razón instrumental y la competitividad, con una concepción puramente funcional de la educación, que sólo busca justificarse en el servicio a los intereses del trabajo y de la economía de mercado. La Universidad no debería ceder a esa lógica tecnocrática, instrumentalizadora y económica.

No se trata de minimizar las solicitudes de la economía o la gravedad de la desocupación, sino de respetar la persona de los estudiantes en su integridad, desarrollando una multiplicidad de competencias que enriquecen la persona humana, la creatividad, la imaginación, la capacidad de asumir responsabilidades, la capacidad de amar el mundo, de cultivar la justicia y la compasión. La propuesta de la educación integral, en una sociedad que cambia tan rápidamente, exige una reflexión continua capaz de renovarla y de hacerla cada vez más rica en calidad. (La Santa Sede, 2014, p. 15).

Desde una visión humanística, la mencionada organización sostiene que el paradigma de las competencias debe ir más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades específicas, valorando “no sólo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también a aquéllas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad” (La Santa Sede, 2014, p. 16). Por ejemplo, hay competencias de tipo reflexivo, intercultural, deliberativo y ciudadano, “que aumentan de importancia en el mundo globalizado y nos conciernen directamente, como también las competencias en términos de conciencia, de pensamiento crítico, de acción creadora y transformadora” (p. 16).

La Congregación sostiene igualmente que la universidad debe comprometerse con una formación que habilite a los estudiantes

para el mundo del trabajo y de la vida social con las competencias pertinentes, pero con la aclaración de que ello no es suficiente. Una buena universidad se aprecia también por su capacidad de promover el desarrollo de competencias más generales y de nivel más elevado.

Por eso, la Universidad Mariana, en la definición de su **misión** y en la construcción de su **proyecto educativo**, tiene en cuenta los rasgos universales que caracterizan la formación en la universidad en general, pero también, y a la vez, toma como referente la filosofía institucional para caracterizar su proceso formativo.

En ese sentido, la filosofía católica y franciscana de la Universidad Mariana imprime un sello diferenciador a los procesos formativos que cumple como institución de educación superior, los cuales quedan impregnados por los principios y valores derivados de su teleología, espiritualidad, humanismo y pedagogía. En ese horizonte, y desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana, basándose en el diálogo entre fe, ciencia y cultura, pretende formar **profesionales humana y académicamente competentes** con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social.

3.1.5 Competencias a desarrollar en los estudiantes de la Universidad Mariana

Son varios los criterios de agrupación para la categorización de las competencias utilizados por los investigadores y autores que han indagado sobre la materia. La más generalizada hoy en día, para el caso de la educación superior, contempla dos categorías: competencias genéricas y competencias específicas.

Las **competencias genéricas**, también llamadas esenciales, intermedias, generativas, generales y/o básicas, son forjadas en los primeros periodos de formación del ser humano, normalmente en los procesos socioeducativos de la familia y de la educación básica escolarizada, aunque se seguirán desarrollando a lo largo de la vida y, por lo tanto, estarán en permanente reconstrucción y mejoramiento. Son la base para la construcción de las competencias profesionales (académicas y profesionales), y su desarrollo provoca, a la vez, el perfeccionamiento de las competencias genéricas. Suponen

el desarrollo de estructuras previas o de las llamadas “competencias fundamentales”¹². La competencia básica de la lectoescritura, por ejemplo, supone el desarrollo previo de procesos mentales, comunicativos, sicomotrices y socio afectivos.

Son ejemplos de competencias genéricas o básicas: la expresión oral, la expresión corporal, la lectoescritura, el pensamiento lógico, el cálculo matemático básico, la interacción socio afectiva y el comportamiento cívico, entre otras. Estas competencias permiten desenvolverse exitosamente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, académica o laboral. En el mundo del trabajo son solicitadas como requisito necesario para ubicarse o desempeñarse en una determinada ocupación, profesión u oficio. En la educación superior son requeridas en la constitución de los requisitos de ingreso y de egreso.

Las **competencias genéricas** están relacionadas con conocimientos, habilidades y actitudes de labores propias de los diferentes campos de producción, tales como la capacidad de trabajar en equipo, saber planificar y tener la habilidad para negociar. Se refieren también a las que son comunes a todas las profesiones. Actualmente se está planteando su agrupación en competencias instrumentales e interpersonales. Las primeras son conocidas también con los nombres de intelectuales, procedimentales y prácticas, y comprenden habilidades de orden cognitivo, metodológico y tecnológico, indispensables para la vida académica y laboral; por ejemplo, habilidades analíticas, sistémicas y creativas necesarias para comprender ideas y pensamientos; habilidades para organizar, planificar, emprender, comunicar y tomar decisiones; habilidades para manejar equipos y tecnologías (incluyendo las TIC) y para gestionar la información.

Las competencias interpersonales, ciudadanas o sociales, por su parte, están relacionadas con los procesos de socialización de las personas, con la interacción con otros miembros de la comunidad, con la aceptación y respeto de las diferencias (de la diversidad, la pluriculturalidad, las ideologías, las creencias y las costumbres), con el manejo de conflictos, la participación en la vida ciudadana y política,

¹²El profesor Diego Villada Osorio, de la Universidad de Caldas, en su obra “*Competencias*” hace una interesante clasificación de las competencias, así: competencias formativas, competencias cotidianas y competencias productivas. Cada una de ellas la subdivide en dos subgrupos. Las competencias formativas, por ejemplo, las discrimina en competencias fundamentales y competencias básicas, en donde las primeras constituyen la “plataforma estructural” para el funcionamiento de las segundas (Villada, 2007).

con el asumir éticamente los deberes y derechos, con la participación activa en la problemática social, la búsqueda de soluciones de manera pertinente con el entorno, la flexibilidad y la capacidad de adaptación.

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

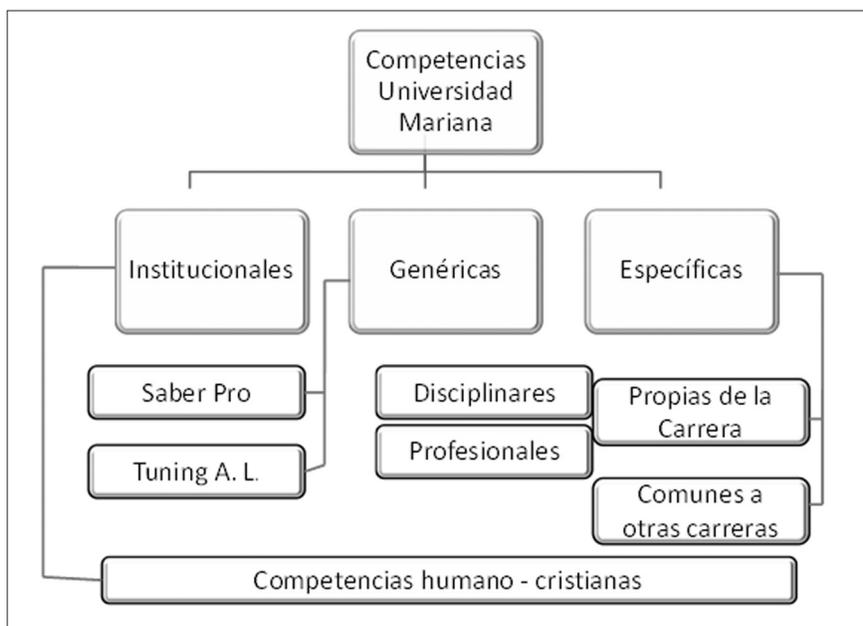


Figura 17. Competencias que desarrolla la Universidad Mariana.

En la actualidad, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), para evaluar el desempeño de los estudiantes egresados de la educación superior a través de las pruebas Saber Pro, utiliza la figura de **competencias específicas**

comunes para referirse a las competencias que son comunes a un determinado ámbito de profesiones; por ejemplo, las competencias comunes a un profesional de la salud, de la administración, de la ingeniería o de la educación.

En esta perspectiva, para los procesos de construcción curricular de los programas de la Universidad Mariana se propone establecer una clasificación de las competencias que, en su primer nivel de jerarquía, las tipifica en tres grandes categorías: **competencias institucionales**, **competencias genéricas** y **competencias específicas**. (Ver Figura 2).

Para la identificación de las **competencias genéricas**, y sin perjuicio de la introducción de otras, se sugiere tomar las competencias básicas que están proponiendo el MEN y el ICFES.

El Ministerio de Educación Superior asumió la tarea de articular todos los niveles de la educación formal –inicial, básica, media y superior-. Una de las estrategias para alcanzar ese objetivo lo constituye la propuesta de continuar en la educación superior el desarrollo de las competencias genéricas que se trabaja en la educación básica y media, de tal manera que ellas, en la educación superior, sean concebidas como un contínuum en términos de avanzar hacia mayores niveles de complejidad y especialización. En esa dirección, el ICFES (2015) propone desarrollar en la educación superior cinco competencias genéricas: Escritura, Razonamiento cuantitativo, Lectura Crítica, Inglés y Competencias Ciudadanas.

Escritura. Los temas sobre los que se pide escribir son de dominio público; no se requiere conocimientos especializados, de modo que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de producir un texto sobre ellos. De todas formas, el modo como se desarrolla el tema propuesto permite detectar distintos niveles de la competencia para comunicarse por escrito. En los escritos se evalúa la manera como se estructura, organiza y comunica las ideas; en particular, se tiene en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila la relación con el lector. Se analiza panorámicamente si las estrategias del autor fueron adecuadas para su propósito, independientemente de si el texto tiene un formato determinado.

Razonamiento Cuantitativo. Este módulo evalúa competencias relacionadas con las habilidades en la comprensión de conceptos básicos de las matemáticas para analizar, modelar y resolver problemas aplicando métodos y procedimientos cuantitativos y esquemáticos. En el módulo se aborda procesos relacionados con: a) interpretación de datos; b) formulación y ejecución y c) evaluación y validación.

Lectura crítica. Este módulo evalúa competencias relacionadas con la capacidad para leer de manera analítica y reflexiva. Requiere comprender los planteamientos expuestos en un texto e identificar sus perspectivas y juicios de valor. Lo anterior exige que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad. En el módulo se aborda procesos relacionados con tres competencias: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo son articuladas las partes de un texto para darle un sentido global, y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Competencias ciudadanas. Este módulo evalúa las competencias de los estudiantes para analizar y comprender su entorno, en el marco ético que inspira la Constitución Política de Colombia. Se evalúa la comprensión de conceptos básicos de la Constitución y competencias como la valoración de argumentos, la multiperspectividad y pensamiento sistémico, y se aborda procesos relacionados con: a) comprender qué es la Constitución Política de Colombia y sus fundamentos; b) conocer los derechos y deberes que la Constitución consagra; c) conocer la organización del Estado de acuerdo con la Constitución; d) analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados; e) reconocer, contrastar y valorar distintas perspectivas; f) comprender que los problemas o fenómenos sociales y sus soluciones son multidimensionales, y reconocer interacciones, entre otras dimensiones.

Inglés. Este módulo evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en el idioma inglés. Estas competencias, alineadas con el Marco Común Europeo, permiten clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño: A1, A2, B1 y B2.

Otro importante referente para identificar e incorporar al currículo las competencias genéricas lo constituye el Proyecto Tuning

(Universidad de Deusto, 2007), inicialmente trabajado en Europa y posteriormente desarrollado en América Latina. En Colombia este proyecto se trabaja sobre cuatro ejes: -Competencias profesionales; -Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; -Créditos académicos, y -Formación para la investigación y el desarrollo.

El Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007 identificó veintisiete competencias genéricas que debe tenerse en cuenta en la formación de los profesionales de América Latina para responder a la creciente demanda de compatibilidad de los programas de formación entre universidades, tanto dentro del mismo país como de otros, para favorecer la movilidad y el intercambio en un contexto cada día más globalizado.

Las **competencias institucionales** son **transversales** y comunes a la formación de todos los futuros profesionales de la Universidad Mariana, y son aquéllas que están directamente relacionadas con la formación de tipo institucional que pretende forjar, y corresponden a aquellos saberes, habilidades, valores y actitudes que tienen como finalidad explícita el formar en los principios de la teleología cristiana, espiritual, franciscana y pedagógica, condensados en la misión y el proyecto educativo de la Institución. Este tipo de formación se aglutina en las denominadas competencias humanocristianas y su correspondiente formación es liderada por el Departamento de Humanidades.

Las **competencias específicas** se refieren a las capacidades, conocimientos, destrezas y valores que tienen relación con aspectos intelectuales y técnicos muy propios de una profesión, ocupación u oficio, y que no son fácilmente transferibles a otros contextos académicos o laborales. Este grupo de competencias se subdivide en dos categorías: competencias académicas y competencias profesionales.

Las **competencias académicas** o **disciplinares** están referidas a la formación en los aspectos cognitivos, intelectuales, metodológicos y actitudinales de orden superior propios de cada una de ellas. Las competencias académicas trabajan con la construcción, reconstrucción, investigación y producción del conocimiento (no sólo del científico, sino también del popular, cotidiano, intuitivo y empírico), y por esta

vía, superan, transforman, reconstruyen e integran las competencias básicas y transversales en estructuras conceptuales, procedimentales y axiológicas de orden superior.

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

El segundo subgrupo de las competencias específicas lo constituye el conformado por las **competencias profesionales y productivas** constituidas por las capacidades, conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desempeñarse exitosamente en las actividades de una determinada función laboral propia de la carrera, según estándares definidos por el sector productivo.

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

Finalmente, es conveniente tener presente que el ICFES (2015) ha incorporado en las Pruebas Saber Pro un bloque de competencias genéricas con el nombre de **competencias específicas comunes**, en el que se pretende evaluar los saberes y habilidades compartidos por

estudiantes de grupos de programas o disciplinas de una misma área de formación y que son consideradas fundamentales para el ejercicio idóneo en el campo laboral propio del área.

Por ejemplo, existe el Módulo de Formulación de Proyectos de Ingeniería (ICFES, 2015), que pretende evaluar competencias comunes a todos los profesionales de los diferentes tipos de programas académicos de ingeniería.

Este módulo evalúa aprendizajes relacionados con la capacidad para contextualizar, identificar y formular proyectos de ingeniería, considerando las condiciones del entorno y el análisis de alternativas relevantes en un marco metodológico pertinente para la formulación [...] Se espera que el estudiante en su carrera sea capaz de comprender lo que es un proyecto en ingeniería, conocer conceptos y procedimientos básicos en la formulación de proyectos de ingeniería. (ICFES, 2015, p. 3).

En ese sentido, se debe demostrar competencias relacionadas con la identificación y caracterización de los proyectos en las condiciones políticas, legislativas, socioeconómicas, técnicas y ambientales de un contexto determinado, que permitan evaluar la competencia de los estudiantes para formular y valorar el proyecto, apoyándose en un marco metodológico pertinente, y reconociendo la responsabilidad disciplinar, social y ética del ingeniero en un entorno de desempeño profesional.

Y algunos desempeños relacionados con esas competencias del profesional de ingeniería, son la aplicación de metodologías apropiadas para la formulación de un proyecto; su formulación, apoyándose en un marco metodológico pertinente, a partir de las consideraciones del entorno y del análisis de alternativas, el establecimiento de la viabilidad financiera, la cuantificación de los elementos fundamentales, como: alcance, tiempos y costos, la identificación de las responsabilidades sociales y técnicas en el ejercicio de su profesión frente a referentes de actuación como códigos y normas, y la adopción de una posición ética ante las situaciones en las que interviene la ingeniería.

3.2 Competencias del docente universitario en los nuevos escenarios de actuación profesional

Sobre la docencia universitaria se ha hecho diversas clasificaciones. Una de ellas distingue entre docencia tradicional y docencia innovadora.

En la primera categoría se ubica aquellas prácticas que privilegian la transmisión de los conocimientos establecidos para que sean asimilados y, en algunos casos, aplicados a la solución de situaciones concretas, conocidas, familiares y rutinarias. La docencia innovadora, por el contrario, además de la comprensión del conocimiento, busca su transferencia en la solución de problemáticas y situaciones nuevas y retadoras.

La aplicación del conocimiento asimilado (aprendido) en situaciones o problemas reales y novedosos es una de las características fundamentales del trabajo pedagógico basado en la adquisición, desarrollo o construcción de competencias, enfoque que la Universidad Mariana adopta como centro de sus procesos de formación, y de construcción y desarrollo del currículo. Justamente, en el contexto de la docencia innovadora es donde se inscribe el enfoque por competencias junto a otras tendencias pedagógicas y didácticas que corresponden a las caracterizaciones contemporáneas de la educación superior. A continuación se señala algunas de las características de estos nuevos enfoques pedagógicos y curriculares adoptados por la Institución.

Según el Informe *La educación Superior en el Siglo XXI* (UNESCO, 1998), aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir, son los cuatro pilares en los que se debe basar la enseñanza en los centros de educación superior. Fundamentándose en el informe de Delors et al. (1996), Martínez (1999, p. 12) sostiene que “el docente universitario del siglo XXI debe ser capaz de capacitar al futuro profesional en seis aspectos: habilidades de aprendizaje permanente, habilidades de comunicación, habilidades de cooperación, habilidades creativas, capacidad para sobrevivir al cambio dinámico y capacidad de adopción”.

En esa dirección, el docente universitario, de acuerdo con la naturaleza de los cursos que orienta, además de saber lo que enseña, debe dar sentido a ese contenido en el contexto general de la producción del saber y de la sociedad en la que está inserto; integrar el saber disciplinar con el saber pedagógico y con las concepciones epistemológicas que lo sustentan; ejercer la libertad de cátedra como un derecho y un deber docente, conduciendo su enseñanza con libertad de pensamiento, pero sin caer en el arbitrio absoluto; ser tolerante con las discrepancias, y

coherente con los propósitos educativos misionales de las instituciones para las cuales labora.

Hoy en día, toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. La docencia universitaria, como profesión, no escapa a esa tendencia mundial de formación y cualificación de los desempeños profesionales.

En todo proceso de innovación, cambio o reforma educativa en el campo de la educación superior, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar. No se puede desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del estudiante, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia, sin incluir de manera clara al profesorado y sus competencias. Así, todas las modificaciones del panorama de la educación superior generan la necesidad de delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones y roles, derivado de este nuevo escenario de actuación profesional.

Siguiendo la línea argumental del informe “Programa de mejora e innovación de la docencia” (Universidad de Zaragoza, 2004), al profesor universitario se lo considera como un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente. Ello implica que no es suficiente la posesión de las competencias propias del dominio disciplinar específico; se necesita además competencias profesionales pedagógicas básicas.

El caracterizar las competencias que un docente universitario debe poseer, ayuda a orientar la función educadora de los profesores hacia la formación integral de los estudiantes y a la investigación de los contextos de la educación superior, con miras a introducir innovaciones que procuren su mejoramiento continuo.

En ese sentido, Zabalza (2007) propone diez competencias que debe poseer un docente universitario, expresadas en la capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías y

aplicarlas en la investigación y en el diseño de ambientes de aprendizaje, diseñar la metodología y organizar las actividades docentes, saber comunicarse y relacionarse con los alumnos, guiar de manera tutorial el desarrollo personal y la formación del estudiante, saber evaluar los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, saber identificarse con la institución y trabajar en equipo.



Figura 18. Diez competencias del profesorado universitario

Fuente: Zabalza (2007, p. 11).

En la misma perspectiva, Barrón (2009) afirma que el docente universitario debe poseer competencias como: identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los estudiantes aprendan; poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del estudiante, a fin de ayudarlo en su aprendizaje; tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento; conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como

de la metodología de enseñanza; ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados; dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje; tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes, y comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.

Francis (2006) sostiene que el buen docente universitario ha de dar muestras de competencia, empezando por el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No se trata de ser sabio, en el sentido de saber mucho de todo, ni de ser especialista, en el sentido de saber mucho de un tema, sino de saber cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar que se insertará en la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día en los temas relevantes, sino también en condiciones de ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.

Además del dominio de su propia área de conocimiento en los términos anotados, el docente universitario debe indagar sobre su propia práctica docente, ser poseedor de competencias pedagógicas, tales como: dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículo, estar motivado por la innovación docente, ser facilitador del aprendizaje y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.

Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes. Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor. Ser profesionalmente ético, lo que implica asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

Desde estos planteamientos, se estima:

Imprescindible considerar la figura del profesor universitario holísticamente como docente e investigador, [...] tomando cada una de estas funciones mayor o menor protagonismo en las tareas que desarrolla el docente, según sus propias preferencias personales, o la fase en que se encuentre su carrera profesional, su identificación con las políticas institucionales, o según el escenario y las necesidades institucionales. (Mas, 2011, p. 203).

3.2.1 Competencias docentes para formar estudiantes humana y académicamente competentes

Las tendencias de la educación superior y las propias de la docencia universitaria que se acaba de describir, deben provocar grandes reflexiones en las funciones, tareas y roles del docente de la Universidad Mariana, exigiéndole la adquisición o construcción de nuevas competencias para desarrollar con propiedad y pertinencia su ejercicio profesional.

En esa dirección, se hace necesario plantear en primer lugar unas macrocompetencias que debe asumir el docente de la Universidad, pensadas desde los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué elementos de competencia necesita apropiarse el docente de la Universidad Mariana para estar en condiciones de procurar en sus estudiantes la **apropiación** de los saberes y valores humanos y humanísticos derivados de la declaración misional de la Institución para formar en competencias humanas?
2. ¿Qué elementos de competencia necesita apropiarse el docente de la Universidad Mariana para estar en condiciones de comprender el proceso de **aprendizaje** de los saberes académicos propios de una determinada carrera universitaria?
3. ¿Qué elementos de competencia necesita apropiarse el docente de la Universidad Mariana para enfocar la enseñanza de los valores y saberes propios de las materias, proyectos o cursos curriculares que dirige y orienta en el programa o programas para el (los) cual(es) labora?

En la pretensión de contribuir a la construcción de una respuesta a los tres interrogantes, se desarrolla a continuación algunos elementos que ayudan a comprender la compleja misión de formar a los estudiantes de la Institución en las competencias humanas y académicas propuestas en su misión.

3.2.2 La formación del estudiante mariano

Una de las direccionalidades educativas pretendidas por la Institución es la formación de los jóvenes universitarios que acceden a sus diferentes carreras en la capacidad para establecer y mantener relaciones con

Dios, con los otros, consigo mismos y con la naturaleza, en la capacidad volitiva, en el desarrollo moral y ético, en la construcción de ciudadanía y en el crecimiento espiritual, entre otros, competencias humanas propias de la espiritualidad mariana y franciscana.

Esta direccionalidad se concreta gracias a la existencia del principio epistémico, antropológico y pedagógico de la educabilidad del joven universitario. La fundamentación pedagógica para la formación del estudiante de la Universidad Mariana no se limita a la enseñanza, porque la reflexión sobre ese aspecto constituye sólo una parte de la pedagogía universitaria. Un análisis integral muestra también que hay en ella un lugar propio para la reflexión sobre la actividad aprehendiente del estudiante universitario y sus posibilidades de formación como ser humano. No incluir la formación y el aprendizaje en el pensamiento pedagógico de la educación superior y reducirlo sólo a la enseñanza, es analizar uno solo de los aspectos de la complejidad de la docencia en la educación superior.

Este análisis nos remite a la posibilidad que tiene toda persona que accede a la educación superior, de ser formada, o de ser destinataria de acciones educativas para alcanzar mayores niveles de humanidad. Esa potencialidad es llamada por los filósofos **neotenia** y por los pedagogos, **educabilidad**.

Como lo reconoce Flórez (1994), parece existir una constante reconocida por los pedagogos, desde Comenio hasta hoy, que consiste en esperar de la educación, la formación de las personas como un proceso de humanización, y con él, niveles superiores de autonomía y racionalidad. El ser humano no es un hecho dado por la condición natural del hombre; él llega a ser persona, puesto que todo hombre es un ser inacabado en proceso permanente de autoconstrucción, cuya existencia es una energía en crecimiento constante hacia su plena realización.

Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior; algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros seres humanos, se confirme definitivamente. Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. (Savater, 1997, p. 22).

Ese contagio intencionado es la educación. Ella es también un proceso humano. Se educa a los hombres; los animales son adiestrados o domesticados. Los humanos de la educación pertenecen a la esencia misma de la naturaleza humana, que se expresa como factor de educabilidad. Los hombres en general, y los jóvenes universitarios en particular, se realizan en virtud de su educabilidad, la cual se manifiesta como necesidad vital de desarrollo humano y como fuerza impulsora para su autodescubrimiento y para el descubrimiento del mundo de la vida.

En ese sentido, se habla hoy del desarrollo humano y no solo del desarrollo económico como la meta a llegar por las sociedades democráticas que se plantean alcanzar el bienestar no solamente en la productividad, sino y, fundamentalmente, en la plena realización del ser humano.

Los autores y las disciplinas que investigan y producen conocimiento sobre el tema, identifican las denominadas competencias de lo humano o del desarrollo humano. Así, por ejemplo, investigadores como Flórez (1994, p. 110) han encontrado cuatro vectores o dimensiones humanas: la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad. El MEN (2006), por su parte, concibe que el desarrollo de una persona debe atender las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética.

La otra gran disponibilidad o “plasticidad” del ser humano como factor de educabilidad, lo construye el aprendizaje, entendido como la posibilidad que tienen los estudiantes universitarios, y en general toda persona, de aprender los conocimientos, procedimientos y valores históricamente producidos en cada una de las disciplinas y ramas del saber.

Las teorías sobre aprendizaje y, en especial, sobre cómo aprende el estudiante universitario, han estado en los últimos años en el centro de atención de las investigaciones educativas. Algunas de ellas son desarrolladas por la Hermana Marianita Marroquín (Universidad Mariana, 2008) en el segundo capítulo del presente Modelo Pedagógico. A pesar de que ellas han esclarecido la naturaleza del conocimiento y de su aprendizaje, sigue siendo muy difícil que los profesores universitarios adopten y adapten tales enfoques a su práctica educativa.

Se sigue practicando la pedagogía de la transmisión que concibe los conocimientos como productos ya elaborados que deben ser trasladados al estudiante mediante un acto discursivo.

Ya no es posible sostener esta posición. Las actuales concepciones sobre el aprendizaje se oponen a ella, argumentando que el conocimiento asimilado por el educando es un proceso constructivo realizado por él, a partir de sus concepciones previas organizadas en estructuras cognitivas, mediante las cuales “lee” e interpreta al objeto de aprendizaje. En un siguiente acercamiento, su lectura es otra, pues como resultado de la primera aproximación, sus estructuras cognitivas han sido modificadas. Si cada observación está cargada de teoría previa, el sujeto de aprendizaje nunca es epistemológicamente neutro.

Queda entonces claro que los docentes de la Institución debemos inspirarnos en un enfoque pedagógico orientado a nuestro propio desarrollo personal y profesional, pero también al desarrollo humano de nuestros estudiantes y al diseño de situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo de los saberes que enseñamos.

3.2.3 La enseñanza de los saberes

Otra direccionalidad pretendida por el proceso formativo de la Universidad Mariana es la de enseñar los conocimientos, procedimientos y valores de los diferentes campos disciplinares y profesionales. La enseñabilidad de los saberes hace parte del estatuto epistemológico de las disciplinas, y está presente de manera implícita desde el inicio del proceso de construcción de un nuevo conocimiento. Cuando el científico piensa y desarrolla su objeto de investigación, tiene no sólo la preocupación de atenerse a las reglas lógicas de la coherencia y verificación internas, propias del rigor científico, sino también a las posibles formas de comunicación que tendrá que utilizar para hacer conocer sus hallazgos, al menos con los colegas de su misma comunidad científica.

Este propósito comunicativo es necesario para la validación intersubjetiva del conocimiento producido.

El propósito intersubjetivo está presente en el proceso mismo de la plasmación de los nuevos conocimientos, de tal manera que el método de

exposición de cada ciencia no es sobreañadido, sino que es inseparable, incluso de sus métodos de investigación, tanto en su efecto de denotación como en su efecto de comunicación, ambos inseparables del significado producido por la actividad creadora del científico. (Flórez, 1994, p. 81).

Hasta aquí se ha tomado la enseñabilidad en una significación amplia, referida a la posibilidad que tiene todo conocimiento científico de ser comunicado a otros científicos, a un público más o menos especializado, y a quienes, como en el caso de los educandos inscritos en las carreras de formación profesional, carecen de los fundamentos poseídos por los expertos. El saber científico lleva implícito un sentido didáctico que se hace necesario materializar de conformidad con el tipo de sujetos hacia los cuales se dirige la enseñanza del saber.

La enseñabilidad de los conocimientos científicos culturales no debe confundirse con su enseñanza. Ella es implícita, formal y abstracta; sin embargo, constituye el punto de partida para la enseñanza de los saberes en el sistema de la educación superior, y para la construcción de una didáctica específica para cada disciplina científica, desde los intereses, características y necesidades culturales de los educandos como sujetos de aprendizaje.

La reflexión sobre esos aspectos ha dado lugar a la aparición de la Didáctica como un discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla objeto central de sus elaboraciones. Como producto de esas reflexiones, la enseñanza ya no es concebida hoy en día como un conjunto de simples técnicas y procedimientos de transmisión de conocimientos, ni se restringe a la actividad de “dictar clase”, realizar evaluaciones y desarrollar un plan curricular. Hoy, gracias a la Didáctica, la enseñanza es un objeto de reflexión; una práctica de conocimiento que posee una naturaleza conceptual.

Por tanto, no debe confundirse la enseñanza como concepto, con la práctica de la enseñanza, puesto que desempeña un papel distinto en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza está dotado de gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas, cuyas elaboraciones se refieren a la enseñanza, en particular, de los saberes específicos; por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la biología, la enseñanza de la geografía, etc.

Esta referencia nos remite a explicitar la enseñabilidad de los saberes particulares a través de las didácticas específicas, y en las condiciones y estrategias bajo las cuales ese saber particular debe ser enseñado, con la advertencia de Flórez (1994), que:

La enseñabilidad de cada ciencia no sustituye a la pedagogía ni siquiera parcialmente, pero si es uno de los puntos de partida necesarios para no caer en didácticas generales inútiles, o en la formación de docentes que no saben lo que van enseñar, o desconocen la articulación entre ciencia y pedagogía. (p. 85).

La posibilidad de construir una didáctica desde cada disciplina parte de la reflexión sobre las condiciones particulares de enseñabilidad de cada saber. El docente universitario de una determinada disciplina debe ocuparse, entre otros aspectos, de las formas lógicas y simbólicas del conocimiento objeto de enseñanza, del diseño de estrategias pertinentes para derribar aquellas nociones que actúan como obstáculos para su aprendizaje, y de la identificación de los componentes de las estructuras cognitivas que intervienen en la construcción del nuevo conocimiento.

Tendrá en cuenta, además, la organización secuencial de los contenidos, pues es preferible empezar por las ideas más generales e inclusoras de la disciplina enseñada y, luego, ir diferenciando progresivamente las especificidades, ya que cada disciplina científica tiene su propia secuencia y encadenamiento lógico. Todo ello, haciendo énfasis en las relaciones de los conceptos con las situaciones o fenómenos que ocurren en el contexto social y en el de la institución de educación superior, para que sean realmente vividos por los estudiantes.

En consecuencia, la didáctica específica de una disciplina científica examina opciones pedagógicas para que los profesores y estudiantes universitarios se apropien de las denominadas 'gramáticas básicas' del conocimiento disciplinar y de sus procesos de recontextualización en el aula de clase. Las primeras incluyen el desarrollo de competencias sobre los principios teóricos fundamentales de la disciplina en cuestión, los supuestos epistémicos sobre los que son construidos, los caminos o métodos de investigación y la producción de los conocimientos de la materia y de las condiciones históricas que han hecho posibles sus avances. Por su parte, los procesos de recontextualización del saber disciplinar llevan a analizar con detenimiento las características de la

cultura universitaria, el papel del conocimiento científico en la enseñanza y el significado del saber didáctico que pretende explicarlo y enseñarlo.

La enseñabilidad de un conocimiento científico radica entonces en su capacidad intrínseca de ser enseñable, sin detrimento de su confiabilidad, validez, objetividad y universalidad. Desde su proceso de construcción, cualquier saber disciplinar está en condiciones de atravesar los avatares de la enseñanza, conservando invariable su núcleo principal, porque precisamente desde su producción está estructurado para funcionar en el contexto de la enseñanza (Flórez, 1994).

De manera más precisa, la enseñabilidad de un saber disciplinar se puede describir como el proceso en el que el docente desmenuza su explicación, la desagrega de manera lógica y la reorganiza de forma presentable y persuasiva en el acto de enseñanza, ante un grupo promedio de estudiantes para el cual proyecta una cierta dosificación del conocimiento y la manera concatenada y coherente con que habrá de transmitirse.

De lo expuesto se puede proponer que los docentes de la Universidad Mariana deben ser personas formadas, por supuesto, en el dominio del saber disciplinar específico que pretende enseñar, pero especializados también en su enseñanza; no en técnicas de enseñanza orientadas por rígidos métodos como garantía de un éxito alcanzable en otros contextos y circunstancias. Éste fue el error de la tecnología educativa de corte positivista que pretendía proponer técnicas infalibles, ‘a prueba de maestros’, y ‘a prueba de alumnos’.

Por el contrario, el docente universitario debe estar preparado para reflexionar permanentemente sobre el diseño de cada contenido curricular de la disciplina que enseña, y sobre las formas de apropiación de cada estudiante desde su propia estructura cognitiva previa. Esto significa que el dominio del saber didáctico especializado sobre la enseñanza de una determinada disciplina, implica la identificación de los mecanismos, estilos y habilidades de pensamiento de los estudiantes sobre los contenidos disciplinares a aprender.

3.2.4 Hacia la construcción de un perfil de competencias del docente de la Universidad Mariana

Los perfiles de calidad docente en la educación superior son una forma de categorizar características, cualidades o atributos ideales de un

profesor universitario. Existe una producción sobre perfiles del docente universitario que surge de propuestas retóricas y se asocia más con el deber ser, pero hay también otros perfiles surgidos como productos de estudio evaluativos sobre el desempeño real y contextual de los docentes.

Tomando las producciones de ambas tendencias, el perfil de competencias propias del ejercicio profesional que deberá caracterizar al docente mariano se organiza en torno a la adquisición y desarrollo de competencias de orden pedagógico, didáctico y curricular, concordantes con el espíritu teleológico de la misión de la Universidad Mariana, las mismas que le permitirán reflexionar y comprender las posibilidades de formación de los estudiantes a él encomendados, la asimilación de las formas como estos acceden al aprendizaje de los conceptos, destrezas, habilidades y valores de las disciplinas que fundamentan la profesión para la cual se están formando, la apropiación de las formas metodológicas para enseñar los saberes de la disciplina objeto de la docencia, la planificación y diseño de dicha formación, el acceso a las estrategias de evaluación de los aprendizajes y, eventualmente, la participación en la dinámica organizativa y académica de la Institución o del programa académico al cual el docente está adscrito.

Algunas competencias están asociadas con los saberes específicos propios de los campos de conocimiento que se enseña en la Universidad, sus disciplinas y sus relaciones interdisciplinarias, sus principios teóricos, sus procedimientos y valores. El docente de la Institución, además de tener el dominio conceptual de la disciplina que enseña, debe comprender su naturaleza académica, su epistemología, su historicidad y sus relaciones con la cultura.

Otro grupo de competencias de carácter más pedagógico se refieren a la organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación en la Universidad Mariana. Se trata de transformar los saberes y las prácticas propias de los conocimientos en saberes y prácticas enseñables; de concebir, diseñar y crear espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes establecer relaciones con los conocimientos, de manera que su apropiación sea efectiva, perdurable y aplicable.

Hay otro grupo de competencias pedagógicas relacionadas con el seguimiento sobre los procesos formativos con miras a tomar decisiones

para favorecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación superior, de modo que se tenga visiones completas sobre la forma como se debe mejorar las experiencias de aprendizaje, las estrategias de evaluación usadas por los docentes y sobre la cultura de la autorregulación.

En conformidad con lo anteriormente expuesto, el docente de la Universidad Mariana se caracteriza por ser:

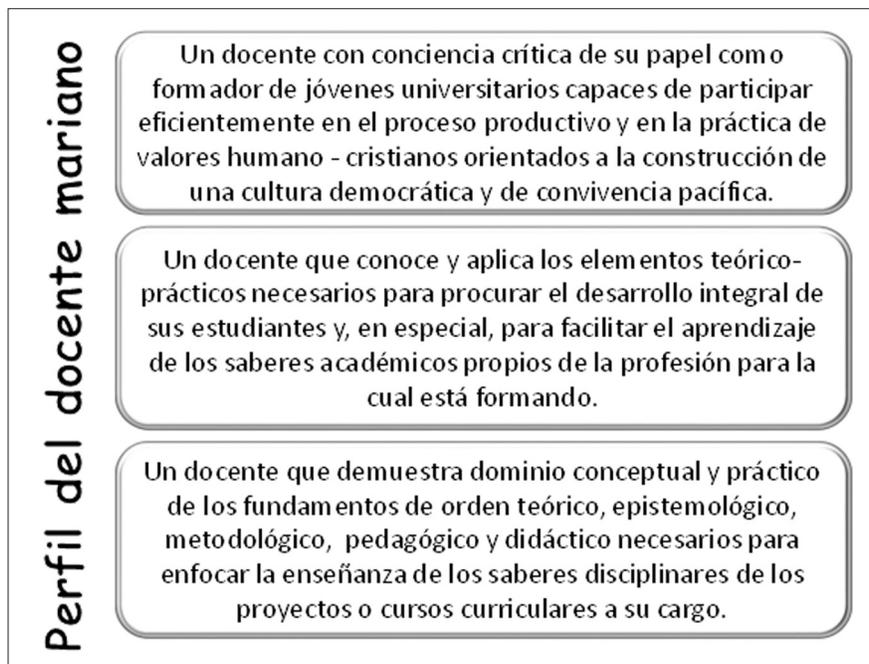


Figura 19. Delineando el Perfil del docente de la Universidad Mariana.

A continuación se relaciona algunas competencias pedagógicas que pueden coadyuvar al logro del perfil definido:

- Desarrollar un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos.
- Participar activamente en la dinámica académica y organizativa de la Universidad, (Facultad, Programa o Departamento al que pertenece).

- Aplicar el principio de educabilidad, aceptando que todos los estudiantes de la Universidad Mariana tienen capacidad de formación y de aprendizaje.
- Establecer un clima social favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje y para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos.
- Desarrollar el ejercicio profesional docente asumiendo una actitud de compromiso ético, institucional y social.
- Gestionar las interacciones educativas y pedagógicas con sus estudiantes.
- Tener pleno conocimiento de las características y necesidades de los alumnos.
- Actualizar de manera permanente su saber pedagógico.
- Promover el compromiso personal de sus estudiantes para el aprendizaje autónomo.
- Generar motivación y entusiasmo por el logro de las tareas propuestas, demostrando actitudes de gusto y entusiasmo por la materia.
- Involucrar a los estudiantes en la configuración de las unidades de aprendizaje y en el análisis de las evaluaciones de los resultados alcanzados.
- Tener el dominio teórico-conceptual y epistemológico del saber de su campo disciplinar.
- Actualizar de manera permanente los conocimientos y saberes propios de su disciplina.
- Planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la luz del conocimiento pedagógico y didáctico.
- Desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje articulando los conocimientos, conceptos y procedimientos,

la didáctica, la historia, la epistemología y la pedagogía de la disciplina que enseña.

- Diseñar, organizar y liderar ambientes de aprendizaje para fomentar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.
- Articular los procesos pedagógicos y modelos didácticos que se desarrolla en el nivel de la educación superior, centrados en las condiciones y contextos particulares del estudiante y de la Universidad Mariana.
- Formular, revisar o modificar objetivos formativos y de aprendizaje.
- Seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos disciplinares, teniendo en cuenta los aprendizajes previos, el nivel cognitivo y las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Orientar, de forma individual y grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, y favorecer el desarrollo de las competencias profesionales y disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y a la especificidad de los contextos.
- Facilitar el aprendizaje teniendo en cuenta las diferencias individuales de los educandos y la situación grupal, propiciando un clima de aprendizaje colaborativo.
- Identificar, comprender e implementar modelos didácticos que motiven el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento.
- Seleccionar o elaborar material didáctico para la actividad docente.

- Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos de aprendizaje y la naturaleza de los contenidos curriculares seleccionados.
- Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios para el efecto.
- Proponer, comunicar y gestionar expectativas adecuadas de logros de aprendizaje.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes para evaluar el logro y las potencialidades de los estudiantes.
- Ofrecer la retroalimentación oportuna a partir de los resultados de la evaluación.
- Dominar las herramientas de planeación, diseño y gestión de los currículos.
- Diseñar los planes microcurriculares de acuerdo con las competencias planteadas en el perfil de egreso de la carrera.
- Diseñar y utilizar los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos, utilizando ambientes y objetos virtuales de aprendizaje, y hacer seguimiento al sistema de evaluación de los aprendizajes.

En síntesis, el perfil del docente de la Institución se puede condensar en los siguientes términos: el docente de la Universidad Mariana es un profesional que domina los saberes disciplinares y profesionales que enseña; atiende las condiciones personales de sus estudiantes y de los contextos de la Institución; orienta los procesos de enseñanza y de aprendizaje, guiado por los principios del Modelo Pedagógico Institucional; acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias humanas y académicas de sus estudiantes, iluminando su quehacer docente con la práctica investigativa de su propio ejercicio profesional.

3.2.5 Competencias y Construcción Curricular

Diseñar, implementar, desarrollar y evaluar currículos centrados en la formación por competencias, que estén en correspondencia con la

filosofía institucional, con las políticas nacionales, con el contexto social y económico de la región, con los desarrollos disciplinares y con las tendencias profesionales de cada programa académico de la Universidad Mariana, es indudablemente una de las competencias que deben poseer los docentes de la Institución. (Guerrero et al., 2011, p. 21).

Los procesos de construcción curricular de los programas académicos de la educación superior, en conformidad con el enfoque basado en el desarrollo de competencias, debe hacer explícitas las competencias que se espera desarrollen los estudiantes en su proceso formativo.

La identificación de las competencias es el componente que marca la diferencia sustancial con otros enfoques de diseño curricular, teniendo como referencia los requerimientos del mundo profesional y de la disciplina o disciplinas que fundamentan el programa académico. No se centra en los contenidos de las asignaturas, ni tampoco en lo que los profesores consideran apropiado que deben aprender los estudiantes. En el enfoque de la formación basada en competencias, se parte del estudio de las tendencias disciplinares y de la dinámica del campo profesional en el que se pretende formar, y a partir de ello, construir el mapa de competencias a formar en los estudiantes.

Los tradicionalmente llamados contenidos o temáticas no constituyen el principal referente para la construcción del currículo por competencias; tampoco lo es el repertorio de saberes que el profesor considera debe enseñarse. El diseño curricular por competencias comienza con la identificación y su consecuente explicitación en el perfil de egreso, de las competencias que el futuro egresado debe poseer en un determinado nivel de dominio. El perfil de egreso del estudiante surge, en consecuencia, de la identificación de las competencias que los futuros profesionales egresados de un determinado programa deben poseer, teniendo en cuenta los desarrollos disciplinares, las tendencias de desempeño profesional y la urgencia de responder desde el programa de formación a los requerimientos y problemas del entorno.

Por ello, como pasos previos a la construcción del currículo, se hace, en primer lugar, un análisis de las tendencias nacionales e internacionales del ejercicio de la profesión. A partir de ese estudio se identifica los retos y situaciones problema que debe afrontar el

egresado del programa, problemas que se convierten en competencias en las que los estudiantes deben ser formados.

Las competencias, en consecuencia, son la base para la determinación de los organizadores curriculares (o 'unidades de formación') del plan de estudios. Cada unidad de formación ('curso', en la denominación institucional), tiene su correspondiente **programa analítico o micro currículo**, y cada uno de estos se construye en torno a las competencias que el curso pretende desarrollar o construir en los estudiantes. Los contenidos de orden conceptual, procedimental o actitudinal de los cursos son programados y desarrollados para permitir la adquisición o construcción de las competencias definidas; las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, a su vez, son pensadas para ayudar al estudiante a estructurar las competencias, y las estrategias o actividades de evaluación de los aprendizajes son programadas para determinar los niveles de competencia efectivamente alcanzados por los estudiantes.

El libro *Construcción Curricular por Competencias en la Educación Superior* (Guerrero et al., 2011), publicado por la Editorial de la Universidad Mariana, desarrolla con amplitud los procesos curriculares relacionados con el enfoque de formación por competencias.

Referencias

- Acosta, S. (2012). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Zubiría, J. (2006). Cinco mitos sobre la inteligencia y el talento. Recuperado de <http://www.pedagogiadialogante.com.co/documentos/articulos/cinco-mitos-sobre-la-inteligencia.pdf>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.
- Gallego, R. (2008). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente* (6ª ed.). Santafé de Bogotá, D.C., Colombia: Fondo de Cultura Económica, Ltda.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gómez, P. (1995). *Profesor: no entiendo. Reflexiones alrededor de una experiencia en docencia de las matemáticas*. México, D.F.: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Grandas, L., Quiroga, J. y Rosales, H. (s.f.). Competencia comunicativa, ejercicio de la ciudadanía y resolución de problemas en un curso de estática de la UIS. Recuperado de revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/.../179
- Guerrero, L., Mora, A., Daza, C., Pantoja, C., Viteri, F., Guerrero, J. et al. (2011). *Construcción curricular por competencias en la educación superior*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.

- Hernández, C., Niño, V., Escobar, M., Bernal, E. y López, J. (2013). *Seis temas centrales asociados a las condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior*. Bogotá D.C., Colombia: ACVDO Publicidad y Medios Impresos.
- ICFES. (2015). *Módulo de Formulación de proyectos de ingeniería Saber Pro 2015-2. Guía de Orientación*. Recuperado de www.icfes.gov.co/.../saber-pro.../modulos-saber-pro-2015-2/modulos...g
- Jiménez, C. (2007). *Neuropedagogía lúdica y competencias*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- La Santa Sede. (2014). Congregación para la Educación Católica. Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. Instrumentum laboris. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html#top
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Indicadores de Logro Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- (2009). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 26 de Mayo de 2015 “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2ª ed.). Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Tobón, S. (2007). *Lineamientos básicos para el diseño del currículum por competencias*. Bogotá, Colombia: CIFE.

Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.

Universidad de Zaragoza. (2004). Programa de Mejora e Innovación de la Docencia. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/InnovDocencia2004-2009.pdf>

Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales, Colombia: Sintagma Editorial.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2^a ed.). Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.

Capítulo 4

Práctica Pedagógica: Declaración Explícita de la Planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación

Al hablar de práctica pedagógica se está reconociendo explícitamente la presencia de la pedagogía en la Universidad [...] La pedagogía es una actividad humana y se hace humana cuando tratamos de educar al otro, que es fundamentalmente humano.

Ortega (2005, p. 87)

La práctica pedagógica es una declaración explícita de la pedagogía en la Universidad, lo cual se configura como un campo sociohumanístico y un saber reflexivo del oficio de enseñar del educador. Así pues, la pedagogía, como disciplina en construcción desde un punto de vista hermenéutico, se puede comprender desde tres niveles de conceptualización e interacción: el teórico formal, el de intermediación y el de aplicación (Flórez, 1994).

El nivel teórico formal, referido a la interpretación histórica, social y cultural de las teorías y corrientes pedagógicas y de la concepción de pedagogía a partir de las tradiciones pedagógicas alemana, francófona, anglosajona y latinoamericana, centra su discusión en la formación humana. El segundo nivel está concebido por el modelo pedagógico como una construcción teórico-formal que integra la reflexión sobre la enseñabilidad de los saberes específicos; es decir, del estatuto epistemológico de cada uno de los saberes disciplinares¹⁴, el uso apropiado y pertinente de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, constituyéndose en la base de las estructuras curriculares orientadoras de las prácticas del profesorado. El tercer nivel está compuesto por la materialización de las teorías y el modelo pedagógico

¹³Doctor en Educación y Pedagogía de la Universidad de Valencia-España, Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Mariana, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemática de la Universidad Mariana, Economista y Maestro Bachiller de la Normal Nacional de Pasto. Decano de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, ExDecano, ExVicerrector Académico y ExRector de la Universidad Mariana.

¹⁴ Véase a Fullat (2002), cuando afirma que se trata de ver si esas ciencias tienen el estatuto, o sea, están de pie o simplemente desplomándose. Examinemos qué debe reunir un estatuto epistemológico verdadero: un campo de estudio que sea propio, un cuerpo de contenidos validados, un lenguaje propio, una autonomía metodológica y la formulación de principios, teorías e hipótesis propias.

en el contexto institucional y de aula, donde la acción de la enseñanza está apoyada en la teoría pedagógica, y los educadores están formados en pedagogía. Su materialización se da en torno al educando, al contexto y al microcurrículo, como una acción pedagógica de planificación, interacción y evaluación del educador.

De ello resulta que la Universidad Mariana, desde la tradición pedagógica, asume la pedagogía franciscana y la teoría pedagógica constructivista social. De la primera admite la formación humana y cristiana de la persona, como alguien digno de los mayores respetos y como lo más sagrado de la creación humana; y de la segunda, acepta el aprendizaje humano como una construcción de cada educando que, trabajando conjuntamente con otro compañero u otros compañeros, podrá apoyarse en la resolución de problemas, el intercambio de la información, la generación de conocimientos y la comunicación social, logrando modificar la estructura mental y la del medio social que lo rodea.

Ahora bien, desde el nivel de intermediación, el modelo pedagógico de la Universidad se concibe como una construcción teórico-formal que se apoya científica e ideológicamente, comprende, plantea y ajusta la realidad pedagógica institucional, y da cuenta de un contexto histórico concreto; involucra la formación humana y cristiana, el desarrollo del aprendizaje de los educandos, la construcción curricular por competencias y las características de la práctica pedagógica en el aula, dando cuenta del ideal de hombre y de mujer franciscano y mariano que la sociedad concibe.

No cabe duda ninguna de que esta vez, lo que importa es destacar el nivel de aplicación del modelo a partir de los elementos y las características de la práctica pedagógica¹⁵. Empezaré por expresar que la práctica pedagógica es un término educativo benéfico y el tejido de su palabra se refiere a la manera como una cultura, a través de la historia, logra aclararla y refinarla. Al desentrañar la expresión práctica pedagógica, Cobos (citado en Noguera y Meza, 2015) señala:

Se tiene que es práctica en tanto que es una acción humana, expresión de un conocimiento determinado. Es pedagógica porque esa acción está dirigida a la enseñanza y al aprendizaje, establece además una relación con el otro (el alumno, el docente, el representante y otros actores sociales); por ello expresa un modo de hacer, una concepción de la educación y un resultado educativo. (p. 7).

¹⁵ Véase en forma más amplia el concepto de práctica pedagógica en Valverde (2012, p.50).

En consecuencia, insistiré que según el tejido del concepto de práctica pedagógica y con las explicaciones e interpretaciones forjadas en su sentido histórico por expertos colombianos a la luz de los pensadores de las culturas pedagógicas alemana, francesa, anglosajona y latinoamericana, se asume que la práctica pedagógica universitaria es un proceso de interacción social¹⁶ pedagógica entre educadores y educandos, en el contexto del aula de una institución educativa, en el que se articula expectativas, creencias, actitudes, sentimientos, valoraciones, experiencias, conocimientos¹⁷ y saberes¹⁸ que son puestos en juego mediante diversas modalidades pedagógicas, posibilitando la reflexión crítica, la discusión pública, el desarrollo de las competencias y los desempeños para una formación integral y humana.

Lo cierto es que el interés principal de abordar la categoría de la práctica pedagógica en el Modelo pedagógico, es enfatizar en su tercer nivel de conceptualización de la pedagogía, que es su aplicación o las acciones pedagógicas que realiza el educador de la Universidad Mariana, cuando implementa el currículo institucional. Acciones pedagógicas guiadas en concreto en torno a sus tres dimensiones: aquéllo que se proyecta o planifica lograr (microcurrículo o programa - enseñanza preactiva), actuación e interacción (enseñanza interactiva) y los resultados de aprendizaje obtenidos (la evaluación y autoevaluación - enseñanza posactiva). Dimensiones que son descritas a partir de sus características e importancia en el trabajo académico del educador.

“La persona es el eje principal de la pedagogía franciscana”

¹⁶ Garton (1994, p. 22) define interacción social como el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico. [...] Establece que son esenciales al menos dos personas que intercambian información. [...] implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes [...], implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente.

¹⁷ Según Fernández (citado por Duhalde y González, 1996, p. 136) el conocimiento es objetivable y transmisible; se puede adquirir a través de los libros, se puede sistematizar teóricamente, se enuncia a través de conceptos, no da poder de uso.

¹⁸ Según Duhalde y González (1996, p. 136) el saber sólo se transmite de persona a persona, de modo experiencial y no a través de los libros; no es sistematizable; sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones. Da poder de uso.

4.1 Planificación del Microcurrículo o del Programa (Fase de Planificación de la Enseñanza o Programación Didáctica)

La enseñanza preactiva es una actividad de la programación del educador en el aula, antes de interactuar y comunicarse con los educandos; se convierte en una actitud de organización reflexiva y de planificación microcurricular.

Así, el currículo de un programa académico, como plan de acción formativa y formadora, se concreta en **el microcurrículo** o en **el programa**, que es el contrato entre el educador y los educandos, y el horizonte estructural más específico y concreto del diseño curricular. Condensa la intencionalidad surgida del contexto, consolida los propósitos de formación, los problemas, las competencias en los cursos o módulos y, específicamente, la opción pedagógica planteada en este modelo pedagógico. Este contrato requiere definir con claridad los componentes del curso o módulo, la justificación, las competencias del curso, las unidades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, y la bibliografía en español e inglés u otro idioma que considere necesario. Además, se debe revisar y actualizar el microcurrículo por cada período académico, según las tendencias del campo de conocimiento, de la formación y de los lineamientos institucionales establecidos.

El microcurrículo del programa, de los cursos o módulos, como el componente más cercano al educador y al educando, supone un proceso selectivo que los educadores realizan para organizar las actividades académicas, las unidades de aprendizaje agrupadas por contenidos de aprendizaje, considerados estos como los más representativos, significativos, coherentes y actualizados para compartir con los educandos. Además, las unidades de aprendizaje están constituidas de forma ordenada y lógica, presentadas apropiadamente desde el saber disciplinar y el saber pedagógico del educador. En tanto que hacen parte de la planificación de la enseñanza preactiva del educador, se puede analizar el programa como documento de trabajo, el cual da cuenta de la programación y del elemento didáctico más importante, que encierra todas aquellas estrategias, actividades formativas, tareas, medios y recursos que los educadores llevan a cabo para facilitar el aprendizaje y alcanzar el resultado del aprendizaje de los educandos.

Como se indicó, la planificación de la enseñanza hace referencia a aquellas acciones que lleva a cabo el profesor cuando **proyecta una clase** de forma reflexiva y cíclica, permitiéndole autoevaluar y autorregular su actuación pedagógica y disciplinar. En esta fase (preactiva) de la enseñanza, los educadores determinan qué tipo de propósitos desean que los educandos alcancen, qué contenidos de aprendizaje van a formar parte de cada unidad temática o de aprendizaje, cómo van a enseñar cada aspecto del programa o del microcurrículo, cómo aprenden los educandos, qué tipo de evaluación van a utilizar para constatar el resultado del aprendizaje, qué adaptaciones van a elaborar para aquellos educandos que manifiestan dificultades a la hora de aprender, etc. Todas estas decisiones son básicas antes de iniciar la enseñanza, y reflejan el pensamiento del educador en la planeación y en la toma de decisiones de su clase.

La enseñanza eficaz es la que enseña al alumno cuánto ignora, y le estimula a seguir aprendiendo.

Cicerón

4.2 Actuación e Interacción del Educador (Fase Interactiva de la Enseñanza/Aprendizaje)

La enseñanza interactiva es parte del proceso didáctico central y determinante; se realiza con los educandos en el contexto de aula u otro ambiente de aprendizaje, mediante la comunicación verbal o no verbal, en doble vía educando/educador, entre educandos bajo acuerdos y consensos dialógicos en los procesos de interacción, con intermediación del dominio pedagógico y disciplinar del educador.

La actuación e interacción del educador con los educandos y el saber, ya sea que se haga con énfasis en el grupo de clase o en la persona, o en los educandos que trabajan en equipo o de forma independiente, requieren que el educador los involucre en el aprendizaje, que la interacción y el clima sean positivos en el aula, que use estrategias, métodos, actividades formativas, y los medios y recursos que sean los requeridos en el aprendizaje del educando, especialmente, con el uso eficiente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y

aprendizaje. A continuación paso a describir cada uno de estos aspectos fundamentales en los procesos de interacción del educador, como: la relación educando - educador y saber; la implicación en el aprendizaje, y la interacción y creación de un clima positivo en el aula.

4.2.1 La Relación Educando - Educador y Saber

La relación del educando y el educador es dialógica fraternal, donde éste no es un suministrador de información, sino un mediador y un facilitador de ambientes de aprendizaje que promueve el respeto, la tolerancia, la participación, la aceptación, la discusión, el debate, la pregunta y la construcción social de un saber que dé autoridad de uso, más que un conocimiento enciclopedista y objetivable, memorista y repetitivo.

Por ende, para garantizar la praxis del modelo pedagógico desde una perspectiva franciscana y constructivista, y evitar que su formulación sea un recetario más de requisitos para los diversos procesos académicos, es necesario precisar aspectos relacionados con el proceso de 'enseñanza-aprendizaje-evaluación' y la relación que prima con el educando, el educador y el saber, ya que éstos son el 'núcleo fundamental de la vida universitaria' y de la práctica pedagógica del educador.

La práctica pedagógica del educador se convierte en un hecho, cuando él, desde su realidad educativa, la reflexiona y hace que suscite una transformación en su pensamiento disciplinar y pedagógico; una reflexión de su quehacer, propio de la teoría curricular práctica y sustento del modelo pedagógico constructivista y social. Perspectiva pedagógica que se caracteriza por la interpretación de las interacciones originadas en el aula, propias a un modelo humanista, personalista o interpretativo, cuya figura clave es el 'pensamiento y el conocimiento del profesor' y su actuación en el aula.

Por ello, el proceso pedagógico debe dejar de reducirse sólo a procedimientos técnicos aislados, dedicarse a ser coherente y pertinente con el tópico o problema de conocimientos y saberes tratados, y apoyarse en unas didácticas cooperativas y "colaborativas que implican una nueva forma de relación de los educandos, entre educadores, y entre estos dos grupos en relación con el proceso de

aprendizaje” (García y Gros, 2013, p. 23), con los materiales de aprendizaje diseñados por los educadores, con las dinámicas de grupo, los juegos y la creación de modelos didácticos propios a cada disciplina, que fortalezcan la interacción del educando y del educador, interacción que se facilita, evidenciando lo aprendido en la actualización pedagógica y didáctica con el uso de nuevas metodologías y de aprendizajes significativos, atendiendo a expectativas, intereses, ideas y conocimientos de los educandos y requerimientos del contexto social en el que se desenvuelven, de manera que se posibilite un desarrollo armónico e integral en lo cognitivo, afectivo y social. Al respecto, Monereo y Durán (2001, citados por Marimón, 2013) indican que:

La interacción entre iguales puede incidir de manera positiva en aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de la agresividad, la relativización de los puntos de vista y el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico. (p. 53).

...formas de interacción del educando y el educador, que son posibles por el trabajo presencial dirigido y el trabajo independiente, con asesoría y acompañamiento en la indagación, el razonamiento y el debate. Estas formas de interacción adquieren un valor agregado en el escenario de actuación, lo cual los convierte en ventajas para el aprendizaje que derivan de los intercambios más intrínsecos que se tiene cuando se trabaja juntos. De esta manera, el aprendizaje colaborativo “empuja a la comunidad educativa a desarrollar nuevas formas de interacción y evaluación” (Marimón, 2013, p. 57), posibilitando un mejor ordenamiento flexible e integral de los elementos constitutivos y la introducción de cursos o módulos electivos, la inclusión de proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de mediaciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo de los educandos.

Después de todo, adoptar el sistema de créditos favorece el trabajo académico del educando mediante actividades formativas presenciales y de estudio independiente, al igual que el diseño de ambientes de aprendizaje, donde el educando logre los propósitos de formación y el desarrollo de las competencias institucionales, genéricas y específicas, y el aprendizaje autónomo y espíritu crítico.

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

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

Y para las actividades de trabajo independiente, se encuentra:

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

En fin, dependiendo de si se realiza un trabajo presencial o independiente, se haga o no énfasis en el trabajo cooperativo, colaborativo o autónomo, trabajo en clase o en la persona, se encuentra diversas modalidades didácticas que fortalecen el uso de estrategias

de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como: “el Seminario investigativo, los mapas conceptuales, la V heurística, las redes semánticas, la investigación en el aula”¹⁹; sin embargo, existen otras estrategias como “la clase magistral dinámica, el taller integral participativo, el método de casos multivariado, el aprendizaje basado en problemas del contexto (ABPC), la simulación de experiencias” (Valverde, 2007, p. 14). De igual forma, Pimienta (2008) indica que en el aula se puede hacer uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje constructivistas, como: lluvia de ideas, preguntas guía, preguntas literales, exploratorias, mapas semánticos, cuadros comparativos, matriz de clasificación, línea de tiempo, mapas cognitivos, matriz de inducción, analogías, hipertextos, ecuación de colores, mapas mentales. Con énfasis en el grupo, están el trabajo cooperativo, el colaborativo y el autónomo. Los modelos didácticos posibilitan una “buena enseñanza; es decir, que lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda” (Fenstermacher, 1989, p. 158).

4.2.2 La Implicación en el Aprendizaje

La implicación en el aprendizaje hace referencia a aquellas acciones que realiza el educador cuando involucra activamente a los educandos en el aprendizaje. Desde luego que en este proceso de interacción, se convierte en agente principal para llevar a los educandos a la participación activa en el proceso de aprendizaje; se preocupa por resolver las dificultades encontradas en el aprendizaje, promueve en ellos su capacidad de aprender, para que asuman un papel activo en clase, más como constructores que como receptores de información; permite que los educandos preparen temas del curso o módulo, los anima a que hagan preguntas en la clase, les acepta sus iniciativas, logra que perciban la utilidad de lo que aprenden y les hace sentir que los logros alcanzados en su desempeño son debidos a ellos mismos, a su interés y a su esfuerzo, de tal manera que se encuentren motivados y sientan deseos de aprender.

Así pues, este elemento también puede poner de manifiesto hasta qué punto se puede conocer la relación, con el hecho de que los profesores lleven o no a la práctica las estrategias de enseñanza y aprendizaje para involucrar activamente al educando en el aprendizaje.

¹⁹ Véase: Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*, Marroquín, Capítulo 2, Procesos de aprendizaje: cómo aprender - cómo enseñar (pp. 39-90).

4.2.3 Interacción y creación de un clima positivo en el aula

Las estrategias orientadas por el educador permiten interactuar con los alumnos, enfatizando en la creación de un clima positivo en clase, mostrándoles respeto, manteniendo expectativas positivas sobre su aprendizaje, ofreciéndoles apoyo ante las dificultades, atención a la diversidad e inclusión en el grupo de educandos, etc. Esto significa que cuando entremos en relación con el educando, sea porque él viene, voluntariamente u obligado, lo acogamos de manera oportuna e inmediata por ese gran respeto a su espontaneidad natural, permitiéndole cultivar la toma de razón del sentido de libertad personal, iniciativa, responsabilidad y la búsqueda de la realización de su propia vida desde los ideales franciscanos y marianos.

Ahora bien, mucho más allá de la mera información sobre la relación profesor-educando en el aula, ésta puede ponerse de manifiesto mediante la creatividad de lo cotidiano; en otras palabras, saber valorar el pasado, con profundo respeto de la cultura actual, haciendo uso de la fraternidad franciscana, no como relación funcional sino interpersonal, que posibilite un clima de aula apropiado, alegre y ameno de los actores del proceso educativo, buscando su sana convivencia, respeto y hermandad.

A esto se añade que para la interacción y la creación de un clima positivo en el aula, se requiere de una relación dialógica fraterna como actitud pedagógica que propicie el respeto, la participación, el reconocimiento y la aceptación de los actores educativos, manteniendo relaciones positivas, de apertura y receptividad para cultivar valores, actitudes, perspectivas y experiencias. En fin, el educador en este proceso de interacción será un mediador pedagógico; es decir, su intervención como formador le permitirá al educando crear una conciencia crítica para juzgar y cuestionar su realidad educativa, el respeto y la tolerancia a aceptarse y aceptar al otro con sus diferencias, potencialidades y debilidades en su condición de persona humana.

Un maestro es alguien que te agarra de la mano, te abre la mente y te toca el corazón.

Anónimo

4.3 La Evaluación como práctica pedagógica (fase posactiva de la enseñanza)

La enseñanza posactiva se convierte en una etapa que integra las diversas actividades formativas mediante el uso de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y los resultados del aprendizaje, una vez concluido el período de aprendizaje de los educandos, para evaluar y comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje, dar cuenta de los avances y los progresos del educando y de la propia función docente del profesorado, de tal modo que la evaluación está asociada a prácticas sociales y educativas. Desde las prácticas sociales, porque está ligada con lineamientos sociales, económicos, políticos y el rol que tiene en la sociedad y en los agentes evaluadores, evitando restringirla como un mecanismo político, mientras que desde las prácticas educativas se enfatiza en el sentido y significado propiamente pedagógico y didáctico que debe surgir de la práctica pedagógica evaluativa en el proceso de formación de los educandos.

En virtud de ello, en este apartado, primero se trata las reflexiones y los ámbitos de referencia de la evaluación en la práctica; segundo, se presenta el sentido y significado de lo pedagógico y didáctico de la evaluación; en tercer lugar, los campos de la evaluación; y finalmente, la evaluación del desempeño y la autoevaluación de la función del educador.

4.3.1 Las Reflexiones y los Ámbitos de Referencia de la Evaluación en la Práctica

Las prácticas evaluativas están relacionadas con declaraciones sociales, políticas y económicas, que se traducen en perspectivas referenciales contemporáneas que se asocian, como expresa Cabra-Torres (2007b, p. 23) con “los distintos planteamientos educativos de la política y de la investigación, la formación en la educación superior, y los complejos cambios que tienen lugar en la sociedad actual”, lo cual incide en el sentido de la evaluación.

En este orden de ideas, la evaluación, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, se ha convertido en una herramienta o en un dispositivo potencial de calidad para examinar o comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, la enseñanza posactiva, y la

calidad de un programa y de la universidad, lo cual requiere revisar el sentido y el significado que la evaluación educativa tiene en el ámbito pedagógico y didáctico, con el propósito de optimizar las prácticas evaluativas formativas y formadoras.

Ciertamente, “la evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Abordar su estudio supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (Cardinet, 1986a, citado por Gimeno, 1996, p. 334). Así las cosas, se hace necesario comprender y reconocer la evaluación como una actividad multivariada que trae consigo múltiples enfoques: su identificación como calificación, como medición, su paso como algo neutral, a ubicarla en el campo de la axiología; la evaluación como etapa final y su paso como una actividad puntual, a un proceso de obtención de evidencias para la toma de decisiones. Estos enfoques generan la revisión de una manera concreta de las prácticas evaluativas como una práctica pedagógica, y el sentido y el significado que adquieren en el ámbito pedagógico y didáctico.

4.3.2. El sentido y el significado de lo pedagógico y lo didáctico de la práctica evaluativa

La práctica evaluativa no se puede convertir en un dispositivo de control técnico e instrumental para dar cuenta de una evaluación referida a la norma, o de la eficacia del rendimiento académico de un sujeto que aprende, o de una cultura basada en la aplicación de pruebas (exámenes o parciales), sino que debe pasar a una cultura de la evaluación formativa y de resultados del aprendizaje²⁰. Así que, este hecho de cambio de cultura de evaluación:

... ha supuesto un cambio metodológico en los últimos años: de un enfoque basado en contenidos -focalizado en lo que el profesor enseña-, a otro centrado en resultados -es decir, en lo que el estudiante es capaz de comprender y hacer al terminar con éxito su proceso de aprendizaje. (ANECA, s.f., p. 11).

²⁰ El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (*A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, citado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, s.f., p. 15) define “los resultados del aprendizaje, como declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje”.

Son aspectos educativos de la evaluación que se han convertido en un pilar fundamental del proceso de Bolonia y de las políticas educativas nacionales e internacionales que requieren ser reflexionadas en torno a orientaciones y referentes pedagógicos y didácticos.

En primer lugar, el interés de la práctica pedagógica evaluativa ya no es la medición y la asignación de una calificación por el rendimiento académico del educando, sino que es la de valorar, a partir de la función pedagógica; es decir, comprender el proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje del educando, mientras que desde la capacidad que éste tiene de entender y aplicar el saber al culminar su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias, cumple con la función social de rendición de cuentas o *acreditativa*, en términos de Cabra-Torres (2007b), lo cual supone evaluar el resultado del aprendizaje, funciones pedagógica y acreditativa que están imperando en el mundo académico nacional e internacional.

En segundo lugar, como enfoque contemporáneo, la evaluación se involucra en el campo didáctico, dado que se encuentra como una fase de la enseñanza posactiva en la cual se implica el aprendizaje del educando y la práctica pedagógica del profesorado. La evaluación para el aprendizaje es de tipo cualitativo, referida al proceso evaluador. Este tipo de evaluación está centrado en la evaluación formativa, formadora y continua; se aplica por los educadores en el contexto de aula y los profesionales que trabajan con ellos. Regularmente apunta a procesos evaluadores que suministran a los educadores, información sobre el proceso de aprendizaje del educando y les ayuda a generar programaciones en los procesos de enseñanza. Para la práctica pedagógica evaluativa, les permite la retroalimentación del desempeño del educando, la comprensión que éste hace de sus propósitos de formación, y para organizar actividades formativas acordes con los resultados de aprendizaje y las formas de evaluación. De allí que la evaluación debe ser una acción intencional, planificada, monitoreada y reflexiva que dé cuenta de las buenas prácticas de enseñanza del educador, y de una apreciable comprensión del proceso de aprendizaje de los educandos.

En tercer lugar, la evaluación procesual, la que está preocupada por hacer seguimiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje, debe permitir tomar decisiones para optimizar las prácticas pedagógicas y para favorecer a los educandos. Reitero que hoy en día el educando

es el que debe implicarse en su proceso de aprendizaje, exigirse y autorregularse para retroalimentarse (*feedback* constructivo), como un factor potencial para alcanzar apropiadamente los resultados del aprendizaje. Más aún cuando “el *feedback* o retroalimentación proporciona información sobre la propia conducta que permite modificarla, autorregularse” (Giné y Parcerisa, 2013, p. 97). Además, el proceso de evaluación debe desarrollarse de manera sistemática y organizada, siguiendo una recogida de información ordenada y de credibilidad, definiendo el valor o la cualidad de la información recolectada y la toma de decisiones respectiva. En fín, lo que se busca es dar cuenta del desarrollo del aprendizaje o, como afirma Villardón (2006, p. 61) entender que “el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje. La evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos”. Esto implica que, frente al aprendizaje y a la evaluación, se debe “tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel inicial, su edad, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyección futura” Cabra-Torres (2007b, p. 39).

En último lugar, la evaluación tiene mutua relación con la enseñanza preactiva, interactiva y posactiva; indiscutiblemente, se compagina con la evaluación sumativa o acreditativa, y las funciones formativas y formadoras, y aún más, se relaciona mucho más con las concepciones de una enseñanza centrada en el profesor o en el estudiante en un contexto de aula.

Toda esta visión contemporánea pedagógica y didáctica es gracias a los enfoques de investigación pedagógica centrados en el cambio de las prácticas pedagógicas, en las distintas teorías de enseñanza que presentan implícitas las concepciones de aprendizaje y evaluación, y la perspectiva constructivista humana y social.

Pues bien, desde estas posturas más naturalistas y la constructivista humana y social, se encuentra que se debe salir de la evaluación-retrospectiva actual, referida a la norma, al paso de una evaluación alternativa-prospectiva, auténtica, coherente, continua, formativa, formadora y de resultados de aprendizaje. Añadamos, pues, que la concepción de competencia como resultado de aprendizaje, tiene una

serie de implicaciones para la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes.

Lo que sabemos, es una gota de agua; lo que ignoramos, es el océano.

Isaac Newton

4.3.3 Los campos o dimensiones de la evaluación

La evaluación es un elemento clave en los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios, porque evaluar es valorar lo que piensan, dicen y hacen los educandos en el aprendizaje. A partir de estas constataciones se hace necesario que se trate sobre algunos aspectos claves para tener una visión general de cómo evaluar en la perspectiva franciscana, constructivista y social. Por todo esto, creo que es necesario adaptar “los campos o dimensiones de la evaluación, que se configuran como categorías fundamentales, y sirven para comprender y analizar los campos axiológico, teórico y metodológico” (Glazman, 2001, citado por Cabra-Torres, 2007b, p. 14).

4.3.3.1 El campo axiológico en la evaluación para el aprendizaje: ¿para qué evalúa? ¿quién evalúa?

“Lo axiológico en la evaluación de los aprendizajes se refiere a reconocer y expresar de manera conciente los valores y la posición desde la cual se emite los juicios y las recomendaciones en las acciones evaluativas” (Cabra-Torres, 2007b, p. 14). Prosigamos nuestro análisis respondiendo a las dos preguntas concretas: para qué evaluar y quién evalúa.

La evaluación es un componente valioso de la enseñanza posactiva y la práctica pedagógica del educador universitario, la cual se debe reflexionar cuestionándose acerca de por qué y para qué se realiza lo que se realiza y qué se logra con todo lo que hacemos en los contextos de aula. Es éste el significado que hay que darle y reflexionar **para qué se evalúa**; es decir, la finalidad y las razones o motivos de la evaluación. Entonces, por un lado, diremos que se evalúa para ir más allá de lo *acreditativo* o de la evaluación sumativa; en otras palabras, de acreditar la apropiación de algunos aprendizajes al final del proceso de aprendizaje, aunque en la vida universitaria esta función acreditativa coincide con el concepto de medida del rendimiento académico. Sin embargo, esta función muy restrictiva y de poder en el contexto de aula, se complementa con una evaluación cuya finalidad es “ayudar a

mejorar de una manera continuada el currículum o programa, además de los resultados del aprendizaje” (Giné y Parcerisa, 2013, p. 94).

De todo esto, resulta que surgen nuevas propuestas de evaluación como las naturalistas o constructivistas, cuya finalidad es revisar cómo avanzan progresivamente los educandos en el aprendizaje, de qué manera el educador mejora el oficio de enseñanza; y conocer las implicaciones que se tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje para una toma de decisiones efectiva acerca de un programa o de un período de aprendizaje. Es así que, sí se cumple con la función acreditativa y la toma de decisiones constante en procura de la mejora del proceso de aprendizaje, de generar una retroalimentación constructiva, de un progreso en la comprensión de los errores como oportunidades de aprendizaje, de ayudarlos a aplicar su saberes en contextos específicos y lograr que se involucren en aprendizajes significativos que les permitan descubrir el potencial que tienen como educandos, se podrá haber alcanzado la finalidad de la valoración. Sin embargo, se necesita que las valoraciones del aprendizaje definan “criterios de la evaluación y fines de la educación, basados en *valores e ideologías personales, profesionales e institucionales*” (Cabra-Torres, 2007b, p. 15).

Pero más todavía: la evaluación sirve, fundamentalmente, para mejorar la calidad de la enseñanza y para estipular las decisiones relativas al aprendizaje de cada uno de los educandos que participan. La calidad de la enseñanza depende de la pertinencia de la tarea/actividad y del valor significativo de las relaciones entre el educador y el educando. Por otra parte, no hay que olvidar la función informativa en la cual se proporciona al educando y a su familia, información sobre el proceso de aprendizaje, ofreciéndoles ayuda para organizarlo y mejorarlo. Al educador y a la institución les proporciona información sobre el uso apropiado de las estrategias de enseñanza-aprendizaje (metodología empleada, credibilidad en la programación seguida y en el modelo de organización adoptado), y del resultado del aprendizaje (competencias), con el fin de orientar la introducción de las medidas correctoras oportunas.

Asimismo, respecto a la pregunta ¿quién evalúa?, se reconoce a diversos actores educativos: educandos, tutores, educadores y administrativos, quienes son acompañantes responsables en el proceso y establecen un consenso en las construcciones, emitiendo un juicio de valor acerca del proceso pedagógico y del resultado del aprendizaje del educando. Sin embargo, en el contexto de aula es el educador el

que emite la valoración correspondiente, pero con previos acuerdos básicos entre educandos y educadores según directrices, reglas, formas de trabajo presencial e independiente y criterios de valoración durante el desarrollo de adquisición de las competencias y para alcanzar los resultados de aprendizaje (competencias).

4.3.3.2 El campo teórico en la evaluación para el aprendizaje: concepto, objeto y características

El campo teórico se refiere a la teoría, conceptos y características que orientan e informan acerca del objeto de la evaluación para aprender, las concepciones relativas al campo de conocimiento disciplinario o del ejercicio profesional, precisando algunas características o propiedades de modelos de evaluación contemporáneas (constructivistas, evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación de ejecución, resultados de aprendizaje).

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

Para entender la esencia de la valoración, que para unos es el proceso y para otros el momento final del proceso, hay que definir el concepto de valor. De allí por qué una correcta evaluación, tanto de los propósitos como de los logros del trabajo académico individual y grupal, adquiere sentido en relación con el concepto de valor. El valor se concibe como el “acto de atribuir una valoración a un producto humano; es decir, reconocer los méritos y las cualidades en un proceso desarrollado por una persona” (Cerde, 2000, p. 86).

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

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

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

Por ello, la Universidad Mariana centra su interés en la evaluación en competencias, entendiéndola como:

... la valoración del desempeño integral del educando en contextos problemáticos propuestos de la respectiva disciplina o profesión y, por consiguiente, abarca la valoración de manera integrada de conocimientos, habilidades, valores, destrezas, métodos, estrategias, técnicas, procedimientos y protocolos, de las capacidades de comprensión, raciocinio, interpretación, argumentación y creatividad, y de las actitudes hacia el trabajo autónomo y en equipo, entre otras dimensiones del desempeño competente. (Universidad Mariana, 2011, p. 25).

Sin embargo, las concepciones acerca de la evaluación han ido cambiando, adaptándose nuevas perspectivas denominadas: alternativa, auténtica y de juicios, que nos conduce, como dice Villardón (2006):

... a revisar el objetivo formativo de las competencias; por tanto, se presume la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones o contextos que se presente. (p. 60).

De tal modo que esta noción de competencia, como resultado de aprendizaje, tiene algunos alcances para la evaluación, afirma Villardón (2006) como: -valorar los tres tipos de adquisiciones; -activar

estratégicamente los conocimientos, habilidades y valores como recursos que permitan resolver un problema; -“la competencia se demuestra *haciendo*” (p. 61), lo que implica, el desempeño del educando en actividades y tareas concretas en una determinada situación y -“el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje” (p. 61).

Todo esto parece confirmar que, desde un enfoque constructivista centrado en el aprendizaje universitario, la evaluación se concibe como un proceso de levantamiento y análisis de la información de diversas fuentes para efectuar una comprensión “de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje” (ANECA, s.f., p. 16). Esto indica que las innumerables actividades y procesos realizados por los educandos son susceptibles de evaluación, como: los propósitos de formación, las competencias, las unidades de aprendizaje, las metodologías, los recursos y las prácticas pedagógicas. Esta diversidad de actividades involucra “diversos objetos de evaluación: competencias, conocimientos, habilidades, desempeños, actitudes y valores referidos al mundo personal, disciplinar y/o profesional” (Cabra-Torres, 2007b, p. 18).

Considerando así el asunto, el objeto de evaluación en la Institución es el desempeño integral mediante el desarrollo del aprendizaje a través de la “tarea/actividad”²¹ o actividades formativas y el resultado del aprendizaje, ya sea por el trabajo académico presencial e independiente, de forma individual o de grupo. Se considera central, entonces, hablar de:

...tarea como trabajo intelectual y muscular en sus múltiples formas, niveles y ramificaciones. De manera que ese trabajo central genera, durante todo el proceso de transformación, tareas complementarias que son importantes al evaluar lo que el educando o el grupo aprendió. (Menin, 2002, p. 179).

La tarea/actividad genera, como es natural, actitudes, aptitudes, comportamientos, debates, reflexiones, intereses, cuyo significado varía entre los educadores y las instituciones. Si la tarea/actividad es generadora

²¹ Se utiliza el término ‘tarea’ como la propuesta de trabajo que realiza, normalmente, un educador a un estudiante, para organizar un proceso de enseñanza. La tarea es potencialmente generadora de aprendizaje, pero siempre que se organice todo su desarrollo de manera efectiva y se asegure que las actividades que realizan los educandos sirvan para que la potencialidad se convierta en realidad. La actividad, en cambio, es el trabajo académico que realiza un estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje.

de estos múltiples factores que intervienen en el proceso de aprendizaje (o desarrollo de las competencias), cabe preguntarse, ¿qué se evalúa?

Desde esta perspectiva, el educador profesional debe procurar focalizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción o elaboración del aprendizaje (desarrollo de competencias) y el resultado de aprendizaje (competencia) que espera alcanzar con los educandos en el desarrollo de su tarea/actividad.

En el proceso de construcción del aprendizaje se privilegia la revisión de las condiciones inherentes a 'los procesos mentales'; las ideas previas, el encuentro con el nuevo concepto, el proceso de acomodación, la construcción y apropiación del conocimiento, y la construcción social de conocimiento y su transferencia, proceso y operaciones caracterizados por su visión integradora del aprendizaje significativo, entendido como un proceso que favorece la asimilación de nuevos conocimientos de manera clara, consciente y estable, a contextos productivos y con pertinencia social. Aún más: se considera un proceso de formación que establece interacciones entre los conocimientos previos de un educando, sus intereses, expectativas, ganas y necesidades de un contexto; se hace necesario y relevante la valoración y el grado de adquisición de una competencia o resultado del aprendizaje²² y del desarrollo de la tarea/actividad propuestas en un programa o microcurrículo.

De esta manera, la evaluación del grado de adquisición de un resultado de aprendizaje (o competencia) determinado se hace "evaluando el aprendizaje de saberes necesarios, en situaciones parecidas y la manera cómo moviliza o integra los aprendizajes para resolver situaciones-problema" (Giné y Parcerisa, 2013, p. 109). El logro de la adquisición de la competencia (resultado del aprendizaje) se adquiere con los recursos de aprendizaje o contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal que deben ser valoradas integralmente en el proceso de aprendizaje (desarrollo del aprendizaje).

Pero, antes de seguir adelante, precisemos y diferencemos la concepción de contenidos de la concepción de contenidos de

²² Giné y Parcerisa (2013, p. 109) entienden el grado de adquisición de una competencia o resultado del aprendizaje como el grado de progreso en la consecución de propósitos y la adquisición de los contenidos de aprendizaje.

aprendizaje; pues bien, Gimeno (1988, citado por Gargallo, 2000, pp. 22-23) afirma que “tradicionalmente los contenidos han sido entendidos como conocimientos seleccionados de entre los ámbitos del saber elaborado y formalizado, vinculado, por tanto a las disciplinas académicas”, mientras que el contenido de aprendizaje es “un conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, 1992, citado por Gargallo, 2000, p. 13). Resulta, pues, que el contenido de aprendizaje se convierte en un eje central de la unidad de aprendizaje; es decir, de la unidad básica de programación que organiza los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal, y las actividades formativas afines en torno a un tema teórico, que sirve para alcanzar los resultados del aprendizaje (competencias).

Aclaremos, antes de proseguir, que el contenido de aprendizaje conceptual es el conjunto de resultados concretos, obtenido del desempeño logrado por el dominio de conceptos, teorías y hechos relacionados con la formación científica y el pensamiento, que permiten reconocer y apropiarse de conocimientos básicos a través de la abstracción, simbolización y conceptualización. Los grados de la adquisición de las competencias o de los resultados del aprendizaje son: el aprender a saber y el aprender a conocer.

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

El contenido de aprendizaje actitudinal es el conjunto de resultados concretos obtenidos del desempeño logrado por el dominio de las interacciones personales, inherentes al desempeño social, valorativas y del desarrollo físico, en donde el saber, el saber hacer, el saber emprender sólo tienen sentido en el ser. El grado de

adquisición de la competencia está centrado en la responsabilidad, el trabajo en equipo, sensibilidad social, el respeto, y la calidad de vida física y emocional.

Los contenidos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal son alcanzados en el contexto de una tarea/actividad integrada; es decir, de una evaluación como componente de la secuencia formativa y formadora, que va desde el inicio, en el proceso (desarrollo) y hacia la finalización (síntesis) del aprendizaje. Lo mejor sería que todo el proceso de ‘enseñanza-aprendizaje-evaluación’ estuviera integrado y relacionado lógicamente. Al respecto, Goñi (2005) afirma que:

Si los alumnos deben memorizar información, la tarea debería incluir, además de exposiciones, algún cuestionario, más o menos abierto, que se trabaje en clase como parte de la tarea y, en ese caso la evaluación se realizaría sobre un cuestionario similar al trabajado en clase. En este caso, la enseñanza y el aprendizaje estarían conectados y la evaluación respondería a la misma lógica. (p. 164).

Lo más importante no es si se hace examen o si no se hace; lo importante es si existe o no, una coherencia lógica entre las competencias o el resultado del aprendizaje a evaluar y el desarrollo completo del proceso de ‘enseñanza-aprendizaje-evaluación’.

Por tanto, durante el proceso de ‘enseñanza-aprendizaje-evaluación’ con “un componente de la secuencia formativa y de forma continuada” (Giné y Parcerisa, 2013, p. 101) se debe valorar las tareas de inicio, del proceso y de síntesis. Las tareas de inicio son aquéllas que, como su nombre lo indica, se hacen al comienzo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas tareas suelen tener como propósito presentar el curso o módulo y comentar la propuesta curricular, motivar al educando, detectar sus conocimientos previos sobre las cuestiones a abordar, posteriormente y en general, todas aquellas que se considere necesarias para emprender correctamente el inicio de un nuevo proceso de aprendizaje y establecer el ‘contrato didáctico’.

Tareas de desarrollo son aquéllas que se propone con la intención de conseguir las competencias propuestas en el plan de educadores. Las tareas síntesis son las que se realiza al final del proceso pedagógico y

tienen por función repasar y resumir lo más importante de lo aprendido en el período de tiempo que abarca el citado proceso.

En consecuencia, las tareas son un instrumento necesario para la adquisición de las competencias deseadas o resultados del aprendizaje y, como ya hemos dicho, su interés reside en la relación directa entre 'enseñanza-aprendizaje-evaluación'.

De las Características. En el contexto de una propuesta de evaluación, como sostienen Giné y Parcerisa (2013) de "un componente de la secuencia formativa universitaria y de evaluación continuada" (p. 101), la evaluación de los procesos de aprendizaje (desarrollo de competencias) se caracteriza por una perspectiva formativa, formadora, continuada, procesual, integral y criterial que, a continuación se pasa a describir:

Formativa: se refiere a las decisiones que toman los educadores en relación con la información recolectada, analizada y valorada, con el propósito de optimizar sus prácticas pedagógicas y utilizar los resultados a fin de retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Formadora: es un dispositivo que permite el aprendizaje autónomo del educando para aprender a aprender y autorregular el propio aprendizaje.

Continuada: porque su acción se extiende sin interrupción a lo largo de todo el proceso educativo, sin ser espontánea, improvisada, ni un acto único (una sola prueba o examen).

Procesual o de procesos: se preocupa de hacer seguimiento al trabajo durante el desarrollo del aprendizaje o desarrollo de las competencias, interviniendo en el avance progresivo del día, la tarea desarrollada en el trabajo académico, y el valor de la información y comunicación en las interacciones realizadas.

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

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

Alternativa: enfatiza en el uso de los métodos que favorecen la observación directa del trabajo académico del educando y de sus habilidades y destrezas.

Auténtica: es el compromiso que asume el educando en la ejecución o realización de tareas a través de las actividades formativas que pertenecen a la vida real.

De Ejecución: es la que requiere que el educando, con evidencias concretas y en un momento determinado, explique, construya y desarrolle un producto, o solucione un problema de acuerdo con unas situaciones y unas pautas o criterios de referencia.

No hay que confundir nunca el conocimiento con la sabiduría. El primero nos sirve para ganarnos la vida; la sabiduría nos ayuda a vivir.

Sorcha Carey

4.3.3.3 El Campo metodológico ¿cuándo se evalúa? y ¿cómo se evalúa?

Como lo expresa Cabra-Torres (2007b) el campo metodológico o dimensión metodológica “se refiere al método como conjunto de estrategias y acciones sistemáticas a fin de obtener unas conclusiones” (p. 20). También dice esta autora, que al valorar se pone en juego tres acciones: “verificar, situar y juzgar” y que se requiere de un “pluralismo metodológico”; es decir, de una variedad de estrategias y alternativas para evaluar el desarrollo del aprendizaje (desarrollo de competencias) y los resultados del aprendizaje (competencias).

Visto de esta manera, y dando respuesta al ¿cuándo se evalúa?, se requiere según Giné y Parcerisa (2013) de “un componente de la secuencia formativa universitaria y de evaluación continuada” (p. 101), el cual se caracteriza por una evaluación formativa, formadora y continuada, de tal modo que la secuencia pueda dividirse en tres momentos: al inicio, al desarrollo y al cierre o síntesis. Al comenzar el proceso (momento inicial), para proporcionar información sobre la situación de partida de los educandos o detectar problemas de comprensión y las causas del fracaso, y en consecuencia, orientarlos. Para este caso, se puede desarrollar las tareas de inicio, en donde,

define tanto al educando como al educador el grado de adquisición esperada y establecido en la planificación del microcurrículo.

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

Al finalizar la secuencia formativa está la fase de síntesis del proceso de aprendizaje (evaluación final) para valorar el grado de desarrollo de adquisición de las competencias o el resultado del aprendizaje, definidos al inicio en el microcurrículo, el grado de acomodación, asimilación y transferencia de los diversos tipos de contenidos de aprendizaje y del aprendizaje realizado.

Al respecto de ¿cuándo se evalúa?, Cabrales (2008) afirma:

Ésta es la pregunta que nos surge del punto anterior y que aparentemente tenemos resuelta los docentes cuando en el programa de cada semestre encontramos las fechas del primero, segundo y tercer corte. En tal sentido, a veces tomamos la actitud de apurar o reducir el ritmo para que dichos cortes coincidan con lo programado y lo que se ha avanzado hasta el momento. Cada uno de los cortes es acumulativo y tiene un valor porcentual que suma la nota definitiva del semestre. Un error que se comete en nuestras universidades, es que muchos docentes asumen, que por estar dichos cortes institucionalizados, deben ser los únicos momentos en los que se aplique una prueba... (p. 151).

Así que, la evaluación no debe ser acumulativa ni supeditada a los cortes, sino a los tres momentos de la perspectiva de secuencia formativa y continuada, representada en la evaluación del proceso de aprendizaje, donde se debe valorar con un juicio razonable y no arbitrario, de forma continuada; es decir, de forma procesual y con un *feedback* o retroalimentación constructiva que va recibiendo el educando a lo largo del desarrollo del aprendizaje, incluyendo las habilitaciones y los cursos de recuperación como una forma de cerrar la perspectiva de secuencia formativa y formadora. Como se indicó, en este proceso el juicio razonable es aquél en el cual el educador evalúa siguiendo

unos criterios de los que es capaz de dar razón y, en caso contrario, mientras que es un juicio arbitrario que se asemeja a la situación en la que un educador califica sin atenerse a criterios explícitamente establecidos. La reflexión que se trae a lo largo del texto ha llevado a un nuevo concepto que no se ha tratado previamente y que es necesario aclarar. El criterio de evaluación, que se puede definir como una “competencia de grado menor (sub-competencia)” (Goñi, 2005), de orden más concreto y con relación a la cual, la valoración que harán diferentes educadores, será previsiblemente más homogénea.

Por tanto, aunque se debe calificar o certificar el grado de adquisición de las competencias o del resultado del aprendizaje alcanzados por el educando al final de un período de ‘enseñanza-aprendizaje-evaluación’, la evaluación debe abarcar a las competencias programadas en el microcurrículo del curso o módulo y basarse en un juicio razonable del educador, fundado en criterios de evaluación del proceso de aprendizaje significativo y suficientemente comentado.

Por último, respondamos ¿Cómo se evalúa? Se evalúa tomando como referente los criterios de evaluación previamente establecidos y que son conocidos y comprendidos por los educandos, utilizando una amplia gama de instrumentos, donde se exige una variedad de estrategias, mecanismos o técnicas, y alternativas, promoviendo un pluralismo metodológico, con el objeto de recoger toda la información que se precisa. Al respecto, como dice Fernández-Pérez (1994, citado por Rodríguez, 2003):

Se entiende pues, que todos los instrumentos y técnicas de evaluación a los que, como alternativas disponibles puede recurrir el profesor (junto a otras que él pueda elaborar, adaptadas a las concreciones de su práctica), no son más que eso: alternativas disponibles para la investigación del profesor sobre su propia práctica docente (en nuestro caso, su práctica educativa), al servicio de la mejora y adaptación óptima permanente a los alumnos y/o grupos de alumnos que tiene cada año. (p. 172).

De acuerdo con este punto de vista, son muchos los procedimientos o técnicas disponibles según la evaluación de contenidos de aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal. A continuación se describe

algunos de ellos según las clases de evaluación, bajo el criterio de los instrumentos de cada sistema.

En primer término, **por respuesta a un conjunto de cuestiones problemáticas (reactivos)**, se ha clasificado todas aquellas pruebas específicas especialmente dirigidas a la evaluación de contenidos de aprendizaje mayoritariamente conceptuales, sintetizando para ello varias aportaciones de diversos autores, entre ellos Beltrán, Fernández Huerta, Ibáñez Martín, citados por Rodríguez (2003, p.173), las cuales son:

a) Pruebas de papel y lápiz:

a.1 De base no estructurada

- Tema propuesto por el educador.
- Tema elegido entre varios propuestos.
- Tema por sorteo.
- Preguntas propuestas por el profesor.
- Cuestiones cortas.
- Tema, permitiéndose el uso de material.
- Problema a resolver con material.
- Tema elegido por el alumno y preparado con material.
- Comentario de texto.
- Bosquejo esquemático, mapa conceptual.

a.2 De base semiestructura

- Pruebas de respuestas guiadas.

a.3 De base estructurada

a.3.1 Reconocimiento

- Selección: simple, múltiple o compleja, de la mejor respuesta.
- De gráficos: de reconocimiento, de memoria.

- De enlace de columnas: de dos columnas, de tres columnas.
- De verdadero-falso.
- Ordenamiento: temporal, espacial, causal, artificial y lógico.
- Clasificación.

a.3.2 Memoria

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

a.3.3 Razonamiento

b) Pruebas orales

b.1 Desarrollo oral de un tema propuesto

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

b.2 Interrogatorio realizado por el profesor

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

b.3 Debate entre los educandos

En segundo término, **los instrumentos por observación, y análisis de actuaciones y tareas y productos**. En este apartado se describe todos los instrumentos que exigen solamente la observación por parte del educando y educador, fruto de los productos (objetos apreciables y perceptibles hechos por los universitarios en la realización de una tarea, agrupación de acciones cuyo resultado final es observable y medible) en el contexto de aula. Al respecto de estos tipos de instrumentos por observación, Nieto (2005, p. 19) describe que están los “rúbricos, las guías de evaluación, las listas de comprobación o control (*Check*

List, Check Bric), las escalas de producción, escalas de calificación (*Rating Scale*), los portafolios, las entrevistas cualitativas y los mapas conceptuales". De igual forma, Rodríguez (2003) complementa otros procedimientos e instrumentos de evaluación como:

La observación sistemática, agrupada por las escalas de valoración, listas de control, registro anecdótico, diarios de clase. Para *el análisis de las producciones de educandos*: las monografías, resúmenes, cuadernos de campo, textos escritos, producciones orales, producciones plásticas o musicales, investigaciones, juegos de simulación y dramáticos y expresión corporal. Para *los intercambios orales con los educandos*: el diálogo, entrevistas, debates, asamblea y la puesta en común. (p. 172).

Por su parte, Angelo y Cross (1993, citados por Rodríguez, 2003, p.173) proponen una serie de técnicas de evaluación de carácter formativo dirigidas a conocer en el momento adecuado del proceso:

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

En tercer término, **las estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y las competencias, según el tipo de variables: entrada, presagio, proceso y resultado**. Para este caso se puede comentar, según Verdejo, Encinas y Trigos (2010) que la evaluación por evidencias requiere de:

Manifestaciones claras del elemento a evaluar para verificar que cumple con las características y criterios acordados en los contextos académicos y profesionales, considerados como referentes. En algunos casos, las

evidencias se definen por la experiencia de la práctica profesional y/o por validación estadística. (p. 24).

Al respecto, se tiene estrategias de evaluación de evidencias que estos mismos autores enuncian, como la evaluación en: situaciones reales y auténticas; con simulaciones; mediante procesos de investigación o con base en problemas; de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas; con múltiples instrumentos y en varios momentos; con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras; la autoevaluación y coevaluación, y la e-evaluación o evaluación con base en las TIC, como: “por proyecto, la auténtica, por procesos de entrenamiento, por análisis de interacción, táctica y usabilidad de la plataforma de teleformación” (Capacho, 2011, pp. 209-216).

Ahora se comprende porqué Colombia, mediante el ICFES, adoptó para la elaboración de la prueba Saber Pro aplicada a los egresados de los programas académicos de las universidades, la metodología denominada diseño de especificaciones a partir del **Modelo Basado en Evidencias (MBE)**, el cual especifica las competencias o resultados del aprendizaje a evaluar en cualquiera de sus pruebas o módulos, dado que comprende que “la competencia es una evidencia de un conocimiento aplicado en contextos reales y posibles, de interpretación y actuación” (Roveda, 2013, p. 16). De allí que el modelo basado en evidencias examina la operacionalización del objeto de evaluación en tres niveles o categorías jerárquicas: afirmaciones, evidencias y tareas. Este mismo autor expresa que:

Las afirmaciones son enunciados generales y englobantes que se hacen acerca de lo que pueden hacer los educandos; *las evidencias* son enunciados que representan conductas o productos observables con los cuales se puede verificar los desempeños enunciados en las afirmaciones, y *las tareas* representan lo que se le pide a un educando que realice en una prueba. (pp. 28-29).

Aunque la Universidad opta por diversas formas de evaluación de forma plurimetódica, retoma instrumentos por respuesta a un conjunto de cuestiones problemáticas (reactivos), por observación y análisis de actuaciones y productos, y se tiene que incursionar con el modelo basado en evidencias, es decir, aquéllas que permiten obtener valoraciones que son directamente interpretables en términos del grado de adquisición de las competencias o del resultado del aprendizaje que

cada educando particular es capaz de dominar o no. Aquí “no interesa el rendimiento promedio del grupo para evaluar el rendimiento de un cierto alumno, sino, precisamente, el nivel de su dominio de un conjunto de habilidades de aprendizaje que le han sido propuestas” (Briones, 1993, p. 47).

Los que se enamoran de la práctica sin la teoría, son como los pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a dónde van.

Leonardo Da Vinci

4.3.4 Evaluación del Desempeño y Autoevaluación de la función del Educador

La evaluación involucra la evaluación del desempeño y la autoevaluación de los educadores, por cuanto el uso de los diversos modos de utilizar estrategias, métodos o técnicas para evaluar, incide en el grado en que los educandos alcanzan los propósitos de aprendizaje previstos y el modo de proporcionar información a las personas interesadas. A los educandos les permite analizar sus competencias o resultados del aprendizaje en virtud de sus desempeños, indagar acerca de qué unidades han aprendido y cuáles no, dónde hay puntos débiles y fuertes, qué pueden hacer para mejorarlos, qué capacidades, habilidades, destrezas y valores han desarrollado, entre otros aspectos valorados. Por su parte, el educador recibe un *feedback* constructivo al trabajo académico de docencia y enseñanza desarrollado en su práctica pedagógica.

Por lo tanto, en este apartado se proporciona información sobre dos cosas fundamentales: la evaluación de desempeño y la autoevaluación de la función del educador.

4.3.4.1 Evaluación del Desempeño del Educador

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

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

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

De esta manera, la docencia buscará alcanzar el denominador de “calificada”, con trascendencia en su quehacer y centrada en la formación. Sus competencias pedagógicas, disciplinares y otras competencias profesionales están llamadas a impactar en la estructura intelectual, ética y social de los educandos, lo que promueve una evaluación profesoral centrada en la interpretación de su práctica pedagógica cotidiana y ‘la vocación de progreso’ para un mejoramiento en la planificación, interacción y evaluación asignada en su plan de trabajo.

4.3.4.2 Autoevaluación de la función del educador

La autoevaluación de la función docente tiene que ver con la reflexión de los profesores acerca de su práctica de enseñanza como aspecto fundamental para la mejora y transformación de su quehacer cotidiano y, en consecuencia, del aprendizaje. Este proceso de autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de la intervención pedagógica (antes, durante, después), lo que permitirá realizar acciones de mejoramiento y de sostenibilidad de las prácticas de enseñanza (enseñanza preactiva, interactiva y posactiva). La reflexión sistemática y estructurada de la revisión de las acciones docentes, del análisis de

los puntos fuertes y débiles de la intervención pedagógica, permitirá a los educadores emprender procesos de mejora, ser más conscientes de posibles causas, capaces de explicar innumerables aspectos y transformar las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizadas, más auténticas y coherentes para autorregular la práctica pedagógica y retroalimentar constructivamente el trabajo académico del educando.

La base de la pedagogía de la Madre Caridad fue educar en “la Responsabilidad” con fuertes raíces en el Amor.

Hna. Mariela Villegas

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (s.f.). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Recuperado de <https://www.uclm.es/CU/periodismo/pdf/1415/guiaapoyoresultadosaprendizaje.pdf>
- Briones, G. (1993). *Evaluación Educativa: formación de docentes en investigación educativa* (2ª ed.). Santafé de Bogotá, Colombia: SECAB.
- Cabra-Torres, F. (2007b). *La Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Bogotá, Colombia: Editorial U. Javeriana.
- Cabral, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165.
- Capacho, J. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales - TIC*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Norte Editorial y ECOE Ediciones.
- Cerda, H. (2000). *La Evaluación como Experiencia Total. Logros-objetivos-procesos, competencias y desempeño*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Duhalde, E. y González, M. (1996). *Encuentros cercanos con la matemática* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Nomos S.A.
- Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmoderna*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- García, I. y Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En G. Bautista y A. Escofet (coord), *Enseñar y aprender en la Universidad* (pp. 9-45). Barcelona, España: Octaedro-ICE-UB.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos, estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición* (1ª ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Gimeno, J. (1996). La Evaluación en la Enseñanza. En: J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª. ed., pp. 78-114). Madrid, España: Editorial Morata.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2013). Evaluar y Aprender. En: G. Bautista y A. Escofet (coord.), *Enseñar y aprender en la universidad* (pp. 91-118). Barcelona, España: Editorial Octaedro- ICE-UB.
- Goñi, J. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona, España: OCTAEDRO/ICE-UB.
- Marimón, M. (2013). Colaborar para aprender. En: G. Bautista y A. Escofet (coord.), *Enseñar y aprender en la Universidad* (pp. 47-72). Barcelona, España: Editorial Octaedro- ICE-UB.
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Noguera, E. y Meza, M. (2015). *La práctica pedagógica reflexiva del docente de la escuela básica venezolana: una vía para la construcción de saberes*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>
- Nieto, J. (2005). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender* (3ª. ed.). México: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, J. (2003). La Evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En: C. Mayor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 161-179). Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- Roveda, A. (2013). Modelo basado en evidencias. Modelo de preguntas basado en evidencias. Recuperado de <https://prezi.com/ryr9fjvpupng/modelo-basado-en-evidencias/>
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2011). *Reglamento de Educandos*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Valverde, O. (2007). Hacia una metodología del aprendizaje y de la enseñanza de las humanidades. *Revista Unimar*, 25(2), 11-19.

- Valverde, O. (2012). *Las creencias de Autoeficiencia en la Práctica Pedagógica del Docente Universitario*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Verdejo, P., Encinas, M. y Trigos, L. (2010). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. Ponencia Innova Acesal, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public_docs01_innova/ic_publicaciones_2012/pubs_ic/pub_03_doc03.pdf
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 57-76.

Bibliografía

- Acosta, S. (2012). *Pedagogía por competencias. Aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el Aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (s.f.). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Recuperado de <https://www.uclm.es/CU/periodismo/pdf/1415/guiaapoyoresultadosaprendizaje.pdf>
- Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N. y Díaz, M. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Alzate, M. y Gómez, M. (2009). *Enseñanza y Didáctica Universitaria*. Santafé de Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Aranda, J. y Salgado, E. (2005). La formación de valores en el ser humano. *Innovación educativa* 5(28), 33-43.
- Arboleda, N. y Rama, C. (eds.). (2013). *La educación superior, a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá, Colombia: ACESAD / VIRTUAL EDUCA.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. (s.f.). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (2ª. ed.). México: Editorial Trillas.
- Aznar, P., Martínez, B., Bellver, M., Paz, L., Garfella, P., Gargallo, B. et al. (1999). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.

- Bellina, M. (2013). La emergencia del paradigma constructivista en educación a distancia. Sus aportes para renovar las propuestas de enseñanza. *Argonautas*, 3, 113-125.
- Bello, I. (s.f.). El Seminario investigativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos7/sein/sein.shtml>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En: M. A. Contreras, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. España: Ediciones Aljibe.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (eds.). (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.127
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1998). *Psicología de la instrucción I: Variables y procesos básicos*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.
- Briones, G. (1993). *Evaluación Educacional: formación de docentes en investigación educativa* (2ª. ed.). Santafe de Bogotá, Colombia: SECAB.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/books/199234.aspx>
- Brown, A. & Palincsar, A. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En J. Day & J. Borkowski (eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions in theory, assessment and instructional practices* (pp. 81-132). Norwood, NJ: Ablex.
- Cabra-Torres, F. (2007a). La evaluación como práctica educativa: Pensando en el evaluador como educador. En: *Observatorio Nacional de Políticas en Educación ONPE* (pp. 39-55). Bogotá, Colombia: Editorial Javegraf.
- _____. (2007b). *La Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Bogotá, Colombia: Editorial U. Javeriana.
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165.

- Cajiao, F. (2005). Educación, escuela y diversidad. *Pensamiento Educativo*, 37, 27-37.
- Camacho, C. y Díaz, S. (2013). *Formación por competencias: Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Capacho, J. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales - TIC*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Norte Editorial y ECOE Ediciones.
- Cárdenas, J. y Tovar, C. (2012). Educación superior a distancia-virtual en Colombia: un modelo en construcción. Recuperado de <https://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/viewFile/150/153>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Editorial Luis Vives.
- Casanova, H. (2002). *Nuevas políticas de la educación superior*. Serie Universidad Contemporánea. Coruña, España: Netbiblo S.L.
- Cerda, H. (2000). *La Evaluación como Experiencia Total. Logros-objetivos-procesos, competencias y desempeño*. Santafe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Claret, A. (1996). El Constructivismo según Ausubel, Driver y Vygotsky. *Actualidad Educativa*, 3(12).
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo xxi presidida por Jacques Delors. Santillana: Ediciones UNESCO.
- De Miguel-Díaz, M. (coord.). (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- De Zubiría, J. (2010). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (3ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Díaz, J. (2011). Modelos pedagógicos en educación a distancia. Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/971/3002>
- Duhalde, E. y González, M. (1996). *Encuentros cercanos con la matemática* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Espinosa, L. (1997). *Metodología de la labor educativa* (2ª. ed.). Pereira, Colombia: Fundación Universitaria para la Cultura FUC.
- Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Flórez, R. (1993). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- _____. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- _____. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- _____. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.
- Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmoderna*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Gaitán, C., Cabra-Torres, F., Jaramillo, J. y Reyes, R. (2005). *Prácticas educativas*

- y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Editorial Javegraf.
- Gaitán, R. (2007). Práctica reflexiva e investigación. Aportes de la investigación educativa para transformación de las prácticas pedagógicas. En: C. Blanco, F. Cabra, C. Gaitán, L. Granados y J. Jaramillo, *Reflexiones en torno a la cultura, la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiante universitario* (pp. 17-26). Bogotá: Javegraf.
- Gallego, R. (1992). *Saber Pedagógico* (2a. ed.). Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (2008). *Competencias cognitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico* (2ª. ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gallego, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 49(189), 287-326.
- García, I. y Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En: G. Bautista y A. Escofet (coord), *Enseñar y aprender en la Universidad* (pp. 9-45). Barcelona, España: Octaedro-ICE-UB.
- García-Cabrero, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/127/3/4/es/la-evaluacion-de-la-docencia-en-el-nivel-universitario>
- García-Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193-208). México: CESU-UAM.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Gardner, H. (1986). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- _____. (2001). *Estructura de la mente* (6ª. ed.). Santafé de Bogotá, D.C., Colombia: Fondo de Cultura Económica, Ltda.

- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos, Estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- _____. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. Recuperado de <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>
- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Revista Teoría de la Educación*, 19, 167-189.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición* (1a. ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gil, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, (64), 19-30.
- Gimeno, J. (1996). La Evaluación en la Enseñanza. En: J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (5a. ed., pp. 78-114). Madrid, España: Editorial Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.) (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6a. ed.). Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2013). Evaluar y Aprender. En: G. Bautista y A. Escofet (coord.), *Enseñar y aprender en la universidad* (pp. 91-118). Barcelona, España: Editorial Octaedro- ICE-UB.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gómez, P. (1995). *Profesor: no entiendo. Reflexiones alrededor de una experiencia en docencia de las matemáticas*. México, D.F.: Grupo Editorial Iberoamérica.
- González, F. (1998). Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/2645>
- González, J. (2010). Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición. *Revista de Psicología*. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17101/17831>
- Goñi, J. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona, España: OCTAEDRO/ICE-UB.
- Grandas, L., Quiroga, J. y Rosales, H. (s.f.). Competencia comunicativa, ejercicio de la ciudadanía y resolución de problemas en un curso de estática

de la UIS. Recuperado de revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/.../179

Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria* (1a. ed.). Barcelona, España: Ediciones Octaedro S.L.

Guerrero, L., Mora, A., Daza, C., Pantoja, C., Viteri, F., Guerrero, J. et al. (2011). *Construcción curricular por competencias en la educación superior*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.

Heredia, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación de los profesores*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández, C., Niño, V., Escobar, M., Bernal, E. y López, J. (2013). *Seis temas centrales asociados a las condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior*. Bogotá D.C., Colombia: ACVDO Publicidad y Medios Impresos.

Herrmann, N. (2012). Prueba de multidominancia de Ned Herrmann. Recuperado de <http://creatividad-luisguillen.blogspot.com.co/2012/04/mapa-mental-de-mis-habilidades.html>

Iafrancesco, G. (1997). *Aportes a la didáctica constructivista de las ciencias naturales*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Libros y Libres S.A.

ICFES. (1999). *Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior. Cambios para el siglo xxi. Ciencias Naturales*. Bogotá: ICFES

----- (2015). *Módulo de Formulación de proyectos de ingeniería Saber Pro 2015-2. Guía de Orientación*. Recuperado de www.icfes.gov.co/.../saber-pro.../modulos-saber-pro-2015-2/modulos...g

Jiménez, C. (2007). *Neuropedagogía lúdica y competencias*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

La Santa Sede. (s.f.). Catecismo de la Iglesia Católica. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3s1c1_sp.html. No. 1700.

----- (1891). Carta encíclica *Rerum Novarum* del Sumo Pontífice León XIII sobre la situación de los obreros. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html

----- (1964). Constitución Dogmática sobre la Iglesia. Lumen Gentium, Capítulo 1, El misterio de la Iglesia. Recuperado de <http://www.vatican.va/ar->

chive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html

----- (1965). Declaración *Gravissimum Educationis* sobre la educación cristiana. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html58

La Santa Sede. (2014). Congregación para la Educación Católica. Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. Instrumentum laboris. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html#top

----- (1979). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los universitarios católicos de México. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1979/january/documents/hf_jp-ii_spe_19790131_messico-guadalupe-univ-catt.html

Law, N. & Chow, A. (2008). Teachers' characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. En N. Law, W. Pelgrum & T. Plomp (Eds.). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Nueva York: Springer.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Editorial De la Torre.

Lleras, C. (1997). La sociedad civil y su agenda por Colombia. Recuperado de <https://www.taringa.net/posts/ciencia-educacion/12967234/La-Sociedad-Civil-y-su-Agenda-por-Colombia.html>

Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. *Universidad de la Salle, Año XI*, 17(35-46). Recuperado de <https://palabrillosa.files.wordpress.com/2011/03/educacic3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf>

Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid, España: Editorial Cátedra.

Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, 26, 173-200.

----- (2005). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Santiago, Chile: Librería Especializada Olejnik.

Marimón, M. (2013). Colaborar para aprender. En: G. Bautista y A. Escofet (coord.), *Enseñar y aprender en la Universidad* (pp. 47-72). Barcelona, España: Editorial Octaedro- ICE-UB.

- Marsh, G., McFadden, A. & Price, B. (2003). Blended instruction: Adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4). Recuperado de <http://bit.ly/1VxyI2z>
- Marroquín, M. (2010). *Evaluación de procesos constructivistas de aprendizaje. Reflexión en torno a una práctica docente*. Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- (2011). *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Compartir es multiplicar*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2013). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta pedagógica para el trabajo de aula*. Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo en el aula*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mayor, J., Suengas, A. y González, M. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Medina, A. (1980). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel.
- Meneses, G. (2007). Universidad: NTIC, Interacción y Aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 29, 49-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/368/36802904.pdf>
- Menin, O. (2002). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Merino, J. (1982). *Humanismo Franciscano. Franciscanismo y mundo actual*. Madrid, España: Editorial Cristiandad.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1983). Decreto 1820 de Junio 28 de 1983 “por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia”. Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-103622.html>
- (2005). Decreto 2170 “por el cual se modifica el artículo 4° del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003”. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103325_archivo_pdf.pdf

- (2006). *Indicadores de Logro Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- (2009). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- (2010). Decreto 1295 de abril 20 de 2010 “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-229430.html>
- (2010). Lineamientos para la Educación Virtual en la Educación Superior. Recuperado de <http://bit.ly/1S4ELpj>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje* 30, 3-25.
- (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Education and Psychology. Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 13, 5(3), 497-534.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6ª. ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coord.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Montes, Z. y Montes, L. (2004). *Mapas mentales paso a paso*. Colombia: Alfaomega.
- Morales, G. (1997). *El giro cualitativo de la Educación*. Cali, Colombia: Editorial Gonzalo Morales Gómez.
- Morales, P. (2008). Nuevos Roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. En: L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (17-29). Barcelona, España. Ediciones Octaedro/ICE-UB.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Nieto, J. (2005). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Noguera, E. y Meza, M. (2015). *La práctica pedagógica reflexiva del docente de la escuela básica venezolana: una vía para la construcción de saberes*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>
- Novak, J. (1989). *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador*. Artículo presentado en la inauguración del III Congreso sobre Investigación y Enseñanza de las ciencias y las Matemáticas, Universidad de Compostela. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/39895/93142
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1371>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2000). Educación y Cultura. Boletín de Novedades CREDI-OEI 43. Recuperado de <http://www.oei.es/n4311.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: Visión y Acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia: Ediciones UNESCO.
- Ortega, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ortiz, B., García, B. y Santana, L. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, D. (s.f.). Aprendizaje Autónomo. Toma de conciencia de cómo es mi aprendizaje. Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones. Recuperado de <http://saestuc.ucol.mx/Documentos/Estrategias%20de%20>

Orientacion%20Procesos%20de%20Aprendizaje/L%20%203_Como_es_mi_aprendizaje.pdf

Pérez, R. y Gallego-Badillo, R. (2003). *Corrientes Constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender* (3ª. ed.). México: Editorial Pearson Prentice Hall.

Pinchao, L. (2007). Utopías de formación humana y humanística en la Universidad Mariana, inspiradas en San Francisco de Asís. *Revista Unimar* 42, 77-80. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.

Porlán, R., García, E. y Cañal, P. (1995). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Editorial Diada Editora.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (5ª. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

----- (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Ediciones Morata.

----- (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Madrid, Aula XXI, Santillana.

Pozo, J., Sanz, A., Gómez, M. y Limón, M. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la Psicología Cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 83-94.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 26 de Mayo de 2015 "por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación". Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Radio Vaticano. (2015). "No se puede hablar de educación católica, sin hablar de humanidad" el Papa a los educadores católicos. Recuperado de http://es.radiovaticana.va/news/2015/11/21/no_se_puede_hablar_de_educaci%C3%B3n_cat%C3%B3lica,_sin_hablar_de_hum/1188557

- Remolina, G. (2005). La formación en valores. Recuperado de <http://www3.ucn.cl/ofec/VALORES.pdf>
- Rodríguez, J. (2003). La Evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En: C. Mayor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 161-179). Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- Rodríguez, A. y De Martins, D. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 73-85.
- Roveda, A. (2013). Modelo basado en evidencias. Modelo de preguntas basado en evidencias. Recuperado de <https://prezi.com/ryr9fjvpupng/modelo-basado-en-evidencias/>
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Savater, F. (1997). *El Valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.59
- Soler, J. y Alfonso, B. (1996). *Estrategias de aprendizaje humano*. Valencia, España: Promolibro. Recuperado de <http://www.libreriapedagogica.com/libros/estrategias-de-aprendizaje-humano/9788479861384/>
- Sternberg, R. (1985). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona, España: Labor.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-61.
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Díaz-García, M. y Fernández-Piqueras, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309.
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.
- Tax, J. (2013). Autores del pensamiento crítico. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO#scribd>
- Tobón, S. (2007). *Lineamientos básicos para el diseño del currículum por competencias*. Bogotá, Colombia: CIFE.

- (2008). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrado, M. (2003). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá: ICFES.
- Torres, G. (2012). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Editorial Trillas.
- Totus Tuus Secular Association. (2012). Construyendo la civilización del amor. Recuperado de http://www.totustuusonline.org/page/index.php?option=com_content&view=article&id=127:construyendo-la-civilizacion-del-amor&catid=46:espanol&Itemid=77
- Trejo, H. (2006). Aportes Cristológicos y Mariológicos al Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Investigación profesoral. (Inédito).
- (2008). Formación humana y cristiana de la Universidad Mariana. En Universidad Mariana (Ed.), *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana* (pp. 11-28). San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2009). *Filosofía Institucional Mariana*. Cuaderno docente. (Inédito).
- Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Universidad de Zaragoza. (2004). Programa de Mejora e Innovación de la Docencia. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/InnovDocencia2004-2009.pdf>
- Universidad Mariana. (2003). *Estatuto General Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2006). *Reglamento General*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2007). *Plan de Desarrollo, 2006-2012*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.

- . (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- . (2011). *Reglamento de Educandos*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- . (2014). *Plan de Desarrollo Institucional. Carta de navegación 2014-2020*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Uribe, F. (2001). El proceso vocacional de Francisco de Asís. Los seis encuentros que determinaron su vida. *Selecciones de Franciscanismo*, 30(88), 44-69.
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (1997). Motivación y Pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *R.E.M.E. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28).
- Valverde, O. (2007). Hacia una metodología del aprendizaje y de la enseñanza de las humanidades. *Revista Unimar*, 25(2), 11-19.
- . (2008). Elementos del currículo. En: Universidad Mariana (eds.), *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana* (pp. 113- 142). San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 145-167.
- Vasco, C. (s.f.). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Vasco3/publication/267962137_ALGUNAS_REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGIA Y LA DIDACTICA/links/55d5f0c808aec156b9a6dcf8.pdf
- Verdejo, P., Encinas, M. y Trigos, L. (2010). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. Ponencia Innova Acesal, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public_docs01_innova/ic_publicaciones_2012/pubs_ic/pub_03_doc03.pdf
- Vaughn, J. (1990). La formación franciscana durante el tiempo de la profesión temporal. *Revista Selecciones de Franciscanismo*, 19(57), 349-374.
- Vera, F. (2008). La modalidad blended-learning en la educación superior. Recuperado de <http://bit.ly/1SIpn7M>

- Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales, Colombia: Sintagma Editorial.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo xxi*, (24), 57-76.
- Vivas, J. (2008). Psicología y nuevas tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en educación a distancia. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(3), 256-266.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2ª. ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Yanez, P. (2015). E-learning, M-learning y B-learning. *Revista ICAliá*. Recuperado de <http://bit.ly/1Qx3Bfw>
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª. ed.). Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H. y Restrepo, S. (2003). Educación y Pedagogía: Una Diferencia Necesaria. En: O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Alvarez, *Pedagogía y Epistemología* (pp. 21-40). Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Índice Temático

Académico(a): 28, 31, 35, 37, 38, 52, 55, 62, 75, 77, 81, 87, 93, 95, 108, 110, 113, 116, 119, 120, 131, 132, 133, 141, 142, 143, 145, 146, 150, 152, 157, 164, 165, 168, 169, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 186, 187, 189, 191, 193, 195, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 207

Afectivo(a): 43, 67, 69, 78, 109, 139, 141, 146, 181

Aprendizaje(s): 20, 23, 27, 28, 30, 31, 34, 40, 53, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207

Aula(s): 30, 37, 51, 61, 63, 64, 66, 68, 72, 76, 82, 85, 91, 93, 97, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 135, 162, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 202

Autonomía: 36, 53, 72, 73, 75, 105, 106, 141, 156, 158, 159, 175

Axiológico: 22, 24, 29, 34, 36, 37, 56, 106, 111, 139, 189

Competencia(s): 20, 32, 94, 106, 110,

111, 112, 113, 114, 117, 119, 122, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 176, 177, 178, 181, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206

Conocimiento(s): 28, 29, 33, 34, 43, 61, 62, 63, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 99, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 203, 204, 206

Construcción curricular: 132, 148, 168, 169, 170, 176

Cristiana(a): 19, 21, 22, 29, 30, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 147, 150, 176

Desempeño(s): 71, 92, 118, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 149, 151, 152, 154, 164, 169, 177, 183, 185, 187, 192, 193, 195, 204, 205, 206

Didáctica(s): 54, 67, 93, 97, 107, 132, 133, 153, 160, 161, 162, 167, 170, 178, 180, 181, 812, 188

Docencia: 61, 62, 63, 64, 70, 72, 73, 82, 94, 96, 108, 110, 111, 120, 141, 142, 152, 153, 154, 157, 158, 164, 165, 175, 205, 206

Docente(s): 19, 21, 22, 26, 40, 41, 52, 61, 62, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 133, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 176, 185, 199, 200, 206

Educación: 19, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 66, 72, 79, 82, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 131, 132, 136, 138, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 169, 170, 175, 176, 185, 186, 190, 192

Estudiante(s): 19, 21, 22, 23, 26, 28, 40, 41, 45, 52, 55, 62, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 133, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 16, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 183, 186, 188, 193

Evaluación: 71, 80, 88, 96, 97, 99, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 118, 131, 132, 133, 136, 149, 150, 155, 161, 164, 165, 166, 168, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207

Formación humana: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 51, 54, 55, 56, 175, 176

Humanística: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 51, 55, 56, 144

Humanismo cristiano: 20, 23, 26, 36, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Humanismo franciscano: 42, 43, 44, 45

Institucional(es): 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 50, 55, 56, 66, 70, 73, 95, 107, 112, 113, 118, 120, 131, 132, 141, 145, 148, 150, 156, 160, 166, 168, 169, 170, 176, 177, 178, 181, 190

Metacognición: 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 106, 110

Metodología: 61, 62, 63, 107, 114, 118, 119, 142, 152, 155, 156, 167, 181, 190, 193, 204

Modelo: 19, 20, 23, 24, 27, 30, 31, 332, 42, 45, 46, 56, 61, 63, 70, 72, 81, 85, 90, 91, 92, 99, 106, 107, 110, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 121, 134, 139, 159, 167, 168, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 190, 191, 192, 204

Motivacional(es): 69, 70, 87, 139, 141

Pedagógico: 19, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 44, 55, 63, 70, 72, 81, 93, 107, 118, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 131, 140, 151, 153, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 196, 205, 206

Pedagogía: 24, 31, 35, 43, 44, 54, 57, 61, 64, 120, 130, 131, 145, 158, 160, 162, 167, 175, 176, 177, 186, 207

Profesor(es): 55, 73, 92, 93, 95, 96, 111, 112, 115, 116, 134, 141, 146, 154, 156, 159, 162, 164, 169, 179, 180, 183, 184, 186, 187, 188, 192, 200, 201, 202, 206

Psicología: 41, 54, 64, 65, 76, 84, 98, 121

Saber(es): 23, 24, 33, 75, 109, 137, 140, 141, 142, 150, 151, 157, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 180, 190, 194, 195, 206

Sentido: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 56, 65, 69, 70, 73, 76, 86, 92, 110, 135, 138, 145, 149, 152, 153, 154, 156, 159, 161, 177, 184, 185, 186, 191, 195, 199

Significado(s): 71, 79, 81, 82, 89, 97, 98, 103, 108, 161, 163, 185, 186, 189, 193

Índice Onomástico

Acosta: 131

Aebli: 72, 74, 84, 106

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA): 186

Alfonso: 68, 70, 82, 87, 88, 103

Aliaga: 111, 112

Almerich: 111, 112

Amagi: 31, 153

Aranda: 38

Arboleda N.: 119

Arredondo: 94

Ausubel: 76, 81, 82, 83, 98, 109

Aznar: 66, 79

Bellver: 66, 79

Barrón: 155

Bellina: 122

Bello: 95

Beltrán: 61, 62, 68, 69, 71, 76, 80, 85, 87, 89

Bernal: 142, 143

Boisvert: 41

Briones: 205

Brooks: 121

Brown: 91

Bueno: 87

Cabrales: 199

Cabra-Torres: 185, 187, 188, 189, 190, 193, 194

Cajiao: 34

Canclini: 32

Cañal: 61, 78, 79, 83, 92

Capacho: 204

Cárdenas: 121

Carneiro: 31, 153

Carretero: 66, 67, 78, 79, 82

Castelló: 68

Cerda: 191

Chow: 111

Chung: 31, 153

Clariana: 68

Congreso de Colombia: 118

Daza: 19, 26, 169, 170

Delors: 31, 153

De Martins: 117

De Zubiría: 61, 93, 140

Díaz: 111, 112

Díaz-García: 111

Duhalde: 177

Encinas: 203

Ennis: 41
Escobar: 142, 143
Esquivel: 36
Fenstermacher: 183
Fernández-Piqueras: 111
Flórez: 61, 63, 77, 82, 158, 159, 161, 162, 163, 175
Francis: 156
Fullat: 175
Gallego: 136
Gallego-Badillo: 81, 92, 96, 98, 99, 100, 103
García E.: 61, 78, 79, 83, 92
García I.: 181
Gardner: 93, 138, 139
Garfella: 66, 79
Gargallo: 66, 70, 79, 93, 94, 111, 112, 195
Garton: 177
Genovard: 62, 68, 69, 71, 76, 85, 89
Geremek: 31, 153
Gil: 113
Gimeno: 186, 196
Giné: 188, 190, 194, 196, 197, 198
Goleman: 139
Gómez M.: 109
Gómez P.: 141
González J.: 85
González M.: 84, 85, 86, 89, 90, 91, 177
González-Pienda: 87, 92
Goñi: 196, 200
Gowin: 97, 99, 100, 101, 102
Grandas: 135
Gros: 181
Guerrero L.: 19, 26, 169, 170
Guerrero J. et al.: 19, 26, 169, 170
Hanesian: 76, 81, 82, 98, 109
Hernández: 142, 143
ICFES: 147, 148, 151, 152
Jiménez: 134
La Santa Sede: 47, 48, 49, 54, 55, 144
Law: 111
Limón: 109
Lipman: 41
López: 142, 143
Lucio: 82
Magendzo: 32
Marimón: 181
Marsh: 114
Martínez: 66, 79
Marroquín: 20, 28, 30, 56, 69, 90, 91,

108, 110, 159, 183
Mas: 156
Mayor: 84, 85, 86, 89, 90, 91
McFadden: 114
Meneses: 121
Menin: 193
Merino: 43, 44
Meza: 176
Ministerio de Educación Nacional (MEN): 115, 119, 120, 138, 148, 159
Monereo: 68, 77, 82, 93, 181
Montes: 83
Mora: 19, 26, 169, 170
Morales: 32
Morin: 32
Mufti: 31, 153
Nickerson: 137
Nieto: 41, 202
Niño: 142, 143
Noguera: 176
Novak: 76, 81, 82, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109,
Núñez: 87, 92
Orellana: 111, 112
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): 20, 30, 132, 141, 153
Ortega: 175
Palincsar: 91
Palma: 68
Pantoja: 19, 26, 169, 170
Parcerisa: 188, 190, 194, 196, 197, 198
Paz: 66, 79
Pérez: 68
Pérez: 81, 92, 96, 98, 99, 100, 103
Perkins: 137
Pimienta: 183
Pinchao: 44
Porlán: 61, 78, 79, 83, 92
Pozo: 61, 64, 65, 68, 69, 77, 82, 83, 109
Presidencia de la República de Colombia: 131
Price: 114
Quiroga: 135
Radio Vaticano: 42, 46, 56
Rama: 119
Remolina: 33, 50
Rodríguez A.: 117
Rodríguez J.: 200, 201, 203
Rosales: 135

Rosário: 87, 92
Roveda: 204
Rué: 72, 73
Salgado: 38
Sanz: 109
Savater: 33, 158
Smith: 137
Solano: 87, 92
Soler: 68, 70, 82, 87, 88, 103
Sternberg: 91
Suárez: 111, 112
Suárez-Rodríguez: 111
Suengas: 84, 85, 86, 89, 90, 91
Tax: 41
Tobón: 132
Totus Tuus Secular Association: 53
Tovar: 121
Trejo: 19, 22, 24, 28, 33, 53
Trigos: 203
Universidad de Deusto: 132, 150
Universidad de Zaragoza: 154
Universidad Mariana: 19, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 140, 159, 183, 192
Uribe: 45
Valenzuela: 41
Valverde: 175, 183
Vargas: 35
Vaughn: 43
Vera: 114
Verdejo: 203
Villada: 135, 146
Villardón: 188, 192
Viteri: 19, 26, 169, 170
Vygotsky: 82
Yanez: 116
Zabalza: 154, 155



Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Doctora en Estudios sociales y políticos – Universidad de Valencia, España, Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Licenciada en Filosofía y Teología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia, Maestra Superior, Normal de la Unión, Nariño, Colombia. Docente titular de la Universidad Mariana, Directora del Centro de Investigaciones de la Universidad Mariana – Pasto, Líder del Grupo Praxis – Colciencias, Directora del Seminario Permanente de cualificación Pedagógica de la Universidad Mariana – Pasto, miembro del Grupo Pedagógico de la Universidad Mariana. Autora del II Capítulo del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana – Pasto, Docente asociado de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad Mariana.



Oscar Olmedo Valverde Riascos

Doctor en Educación y Pedagogía de la Universidad de Valencia-España, Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Mariana, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemática de la Universidad Mariana, Economista de la Universidad de Nariño y Maestro Bachiller de la Normal Nacional de Pasto. Desde hace más de 23 años está vinculado a la Universidad Mariana.

Ex rector y ex vicerrector académico, actualmente decano y profesor de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Profesor y Asesor de investigación invitado de las Universidades: CES-Medellín, de la ESAP-Pasto, de la UMECIT-Panamá y de la Plata-Argentina y par evaluador de las Universidades de Antioquia y de Pamplona-Bucaramanga. Investigador Asociado reconocido por Colciencias, vinculado al Grupo Praxis. Experto en Pedagogía, Currículo, Didáctica, Evaluación, Gestión de Calidad, Investigación, Educación Comparada, Asesor de tesis de maestría y doctorado, y ha presentado varios libros y artículos científicos nacionales e internacionales.



Héctor Medardo Trejo Chamorro

Magíster en Educación de Adultos, Universidad Mariana; Especialista en Educación – Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Director del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana. Integrante Grupo de Investigación INDAGAR, Maestría en Pedagogía, Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Universidad Mariana.



Luis Alfredo Guerrero Torres

El profesor Luis Alfredo Guerrero Torres es licenciado en Educación, Economista y magíster en Docencia Universitaria. Se ha desempeñado como docente de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y de las maestrías en Educación y en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Desempeño el cargo de Vicerrector Administrativo de la Universidad de Nariño y también el de Director del Liceo de la Universidad de Nariño; en la Universidad Mariana ha estado al frente de los siguientes cargos: Coordinador Académico de los Posgrados, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Vicerrector Académico, Director de la Oficina de Autoevaluación y Calidad, y docente de la Maestría en Pedagogía. Es autor de las siguientes obras: Filosofía de las Ciencias Naturales, Filosofía de las Ciencias Sociales, Currículo y Evaluación de la Calidad, y Construcción Curricular por Competencias en la Educación Básica y Media. También es coautor de los libros Elementos Teóricos de un Currículo para la Modernidad, y Construcción Curricular por Competencias en la Educación Superior.

Los autores de los cuatro capítulos aceptaron la propuesta de las directivas para ofrecer un texto actualizado y que sirviera de orientación a docentes y estudiantes en el reconocimiento de las dimensiones y valores de las personas que forma la universidad; de igual manera, plasmar las orientaciones referidas a 'procesos de aprendizaje - cómo enseñar - como aprender', atendiendo al enfoque constructivista adoptado institucionalmente desde el año 2007. Se acepta esta tendencia pedagógica, por considerar su validez para acercar a docentes y estudiantes en un diálogo de saberes, desarrollo de las estructuras mentales y fortalecimiento de la autonomía para la construcción del conocimiento. Además, en el tercer capítulo se presenta la reflexión sobre "elementos para una pedagogía de las competencias" proponiendo el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje orientados al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso de los programas académicos, y las estipuladas en cada una de las unidades de organización curricular. Lo anterior se complementa con las orientaciones sobre la 'práctica pedagógica' que se pretende seguir mejorando en la Universidad.

Ph. D. Hna. **Amanda Lucero Vallejo**, f.m.i.
Rectora
Universidad Mariana



Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>