

1. EL CURRÍCULO EN UNIÓN AMERICANA

1.1 APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.

Cuando se habla sobre educación y pedagogía, generalmente se piensa que son conceptos con el mismo significado, el cual se conoce suficientemente. Sin embargo, la educación como un fenómeno eminentemente social, requiere de una reflexión epistemológica para poder saber desde donde situarse con el propósito de definirla. De igual manera, sucede con la pedagogía frente a la cual surgen diversas preguntas. Una de ellas, la más recurrente es: La pedagogía, ¿es una ciencia?

De allí que para tener claridad sobre estos tres conceptos, es indispensable conceptualizar sobre ellos.

1.1.1 Educación. Becerril, asume la educación como un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido e históricamente determinado (Becerril, 1999), ya que desde esta perspectiva se hace evidente la realidad de que no existen conceptos predeterminados; en esto subyace la idea de que los conceptos no existen independientemente de los sujetos que los dotan efectivamente de significado.

La educación, en consecuencia, no es neutra, sino que por el contrario es un elemento de la realidad que puede ser utilizado como activación de la promoción humana, de la transformación de las sociedades o también puede transformarse en un elemento de discriminación, de selección.

Para José María Tetay (1995:43-44), la educación es un proceso social, mediante el cual las personas se integran dinámicamente, se socializan y se preparan para crear y recrear pautas, valores y experiencias compartidas por quienes conviven en una determinada sociedad. Este proceso, permite a sus miembros conocer y producir cultura, y contribuye al desarrollo físico e intelectual de cada persona, mediante la acción creadora.

La educación se manifiesta en un proceso educativo mediante el cual se fundamentan y orientan las actividades de la vida escolar completa.

Como elemento socializador, la educación es una forma de orden social en el cual la interacción al interior de la escuela permite diversos procesos de relaciones, entre las cuales, la comunicación y el orden del saber, facilitan la constitución de las personas que interactúan.

El proceso escolarizado es socio-político-cultural; se realiza mediante la acción de agentes que tienen cierto nivel de especialización como son los padres y los maestros, cuya función es coadyuvar a la adquisición, valoración y desarrollo de normas, pautas o actitudes, conocimientos y valores, entre otros, para de esta manera buscar la incorporación de quienes están en estrecho contacto con su función, a la sociedad en la cual todos se encuentran, contando con su dinámica participación.

1.1.2 La pedagogía. En tanto, la pedagogía como disciplina es actualmente objeto de atención desde múltiples niveles de la actividad profesional. Tradicionalmente confinada a la docencia, hoy se concibe operando en diversas dimensiones: investigación, planeación, evaluación, capacitación, entre otros y se le cita en diferentes quehaceres: desarrollo de comunidad, salud, política, cultura.

Respecto al origen de la pedagogía, surgida en el marco de las ciencias sociales en el contexto de la modernidad, éste se asocia con una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica. A diferencia de las ciencias de naturaleza, desde la investigación astronómica de Copérnico, la formalización del método experimental por Galileo y la física newtoniana, que eran explicativas, la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de normatividad social (Hoyos, 1992).

La pedagogía tiene como objeto de su desarrollo lo que se entiende por educación intencionada, y va más allá del enseñar, se manifiesta cuando se reflexiona sobre la educación .cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación, sobre sus cómo, sus porqué, sus hacia dónde. Es una teoría de acción educativa que no se agota en la descripción, ni en la explicación, ni mucho menos en la búsqueda del método más apropiado para dictar una clase, sino que busca algo más allá de lo que se hace para mejorar dentro de un deber ser del hombre.

Lo más importante de la pedagogía no son los métodos que emplea, sino más bien las razones teóricas mediante las cuales encuentra esos métodos, la forma como los organiza y valora.

La pedagogía reflexiona sobre los problemas relativos a los fines, a los métodos y los problemas que tienen que ver directamente con la práctica pedagógica. El para qué de toda pedagogía es la formación de una estructura de ciencia coherente de saberes para comprender, explicar y vivir el mundo; dicha formación es un proceso. (Tetay, 1995:44).

1.1.3 La didáctica. La didáctica es entendida como aquel saber que conceptualiza el proceso instructivo, orienta el método mediante el cual se lleva a cabo en general, y de acuerdo con cada saber, lo que se enseña.

Está sustentada, señala Tetay (1995) en un pensamiento pedagógico y es un aspecto fundamental de la práctica educativa, de aquí la importancia de conocer el aporte de los pedagogos.

Se considera .la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza. (Vasco,1990:5). Por lo tanto, la didáctica no se reduce al método, no existe un único método, existen varios métodos en una misma disciplina.

1.2 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE CURRÍCULO

El término procede del latín y significa recorrido, carrera. Los países anglosajones lo incorporaron al lenguaje pedagógico como sinónimo de planes y programas. Posteriormente, en la década del 30, se amplía el significado del término, pues hay muchos aprendizajes intencionados que los alumnos adquieren sin estar considerados en los planes y programas.

El término currículum tiene y ha tenido numerosas acepciones y por ello muchas definiciones. Al respecto, se podría afirmar que es un término polisémico, lo que hace que abarque desde un diseño global de metas educativas, hasta la totalidad de acontecimientos escolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema. El carácter polisémico de la palabra currículum produce a menudo confusión, conflicto y desorientación. Sin embargo, y a pesar de lo anterior, posee una profunda vitalidad.

De acuerdo con el profesor Pascual (1982) el carácter polisémico se debe a dos problemas íntimamente relacionados e interdependientes uno del otro. En primer lugar, cada uno de los distintos autores en el campo curricular pretende enfatizar en la definición de determinados aspectos que, - ciertamente corresponden al término-; pero que son propios de un momento en la evolución conceptual del campo, o bien, acentuar el peculiar punto de vista del autor.

En segundo lugar- continúa explicando el autor, que el concepto de currículum no es ajeno ni puede serlo a las influencias provenientes de las distintas disciplinas afines al currículum, y que le dan fundamento (Psicología, Sociología, Filosofía, Antropología, etc.). A lo cual se deben agregar las distintas racionalidades desde las cuales se enfrenta el currículum:

A continuación algunas formas de entender el currículum:

El currículo es todo lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje. Es una organización de medios- fines, orientados, a la consecución de objetivos observables, medibles y cuantificables.

El currículo, básicamente es una .una especificación de los resultados que se pretende conseguir mediante el proceso educativo (Antúnez, 1995).

Currículo es un conjunto de elementos o factores que, dentro del sistema educacional, participa en el proceso de enseñanza- aprendizaje intencionado que realiza la escuela dentro o fuera de la sala de clases y dentro y fuera de la escuela, pero bajo la responsabilidad de la escuela..El currículo está compuesto de ciertos elementos o factores que están siempre presentes a la hora de caracterizar cualquier concepción, o enfoque sobre el currículo. Se trata de elementos o factores que actúan dentro de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, con lo cual se circunscribe su campo de acción. Estos son: contenidos, objetivos, actividades educativas de los alumnos/ as y del profesor, técnicas metodológicas, recursos didácticos, instrumentos de evaluación, clima educativo, tiempo y lugar donde se desarrolla el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el currículo viene a ser sinónimo de proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una concepción similar sostiene Cristian Cox, en García-Huidobro (1999) cuando escribe: El currículo es la carta de navegación del viaje educativo. Él organiza la trayectoria de la experiencia educativa de los alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que busca comunicar, donde la carta de navegación y la trayectoria apuntan a la idea de que el currículo es un proceso que se desarrolla en el tiempo y donde la .experiencia educativa. y los valores, se refieren a algunos de los elementos o factores que están presentes en todo proceso curricular.

De acuerdo con el artículo 76 de la Ley General de Educación el currículo se define como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”

2. MODELO CURRICULAR EN UNIÓN AMERICANA

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, la formación que tiene lugar en Unión Americana a través de sus programas académicos está fundamentada en tres aspectos:

- La reconstrucción del conocimiento.
- La construcción de juicio crítico.
- La formación por competencias

2.1 LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

¿Qué es aprender? ...cuando lo que sabes, lo puedes aplicar en otras circunstanciasy algo más.

Para Unión Americana de Educación Superior, la reconstrucción del conocimiento consiste en la adquisición, apropiación y formación del conocimiento, a partir de su aplicación en la solución de problemas que permitan fortalecer la creatividad y la innovación. La socialización del conocimiento y el aprendizaje son procesos esenciales por medio de los cuales el estudiante encuentra significado, sentido y valor por cuanto el objeto de conocimiento es su propia realidad circundante. Para ello, la Institución forma al estudiante en el pensamiento crítico y la noción de ciencia para establecer una diferencia radical entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, empírico y aparente.

El proceso de mediación del aprendizaje de construcción y reconstrucción del conocimiento se enmarca, primordialmente, dentro de una posición epistemológica constructivista. Por la vinculación con las diversas disciplinas, involucra tanto procesos deductivos como inductivos. Gimeno Sacristán plantea que “la reconstrucción del conocimiento es el proceso que se lleva a cabo en campos de interrelación, de negociación común a partir de los cuales se negocia y se dialoga sobre el nuevo conocimiento para que este forme parte del campo de la experiencia vivencial, la semántica experiencial. Es una reconstrucción de lo vivencial en función de lo académico, antes inconexo con la experiencia. Se supone que, para evitar que el conocimiento se concrete únicamente a lo académico, debe construirse sobre la base de lo que el alumno conoce de su experiencia.

En el caso de la reconstrucción del conocimiento, la información, incluso la operacional, es sólo un instrumento intelectual para analizar la realidad, más allá de las impresiones empíricas de la configuración superficial para indagar el

sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias. De allí que se plantean dos condiciones para llevarlo a cabo de una manera adecuada:

a) Partir de la cultura experiencial del alumno. "El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambios y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser un proceso de construcción y no de yuxtaposición". Sería yuxtaponer cuando va paralela al conocimiento producto de la vivencia.

b) Que existan los espacios de conocimiento compartido: La función del docente será crear los espacios de comprensión común con participación de las partes, que sirva para aportar y compartir experiencias conocimientos, intereses y preocupaciones. El debate abierto en el aula implica a todos y la función del docente es facilitar la participación de todos".

De acuerdo con lo anterior la reconstrucción del conocimiento conlleva necesariamente un aprendizaje significativo.

2.1.1 Aprendizaje Significativo. *"El nuevo horizonte educativo se sintetiza en dos frases: aprender a aprender y enseñar a pensar." (Ontoria, 1992 p. 9). Según las teorías psicolingüísticas que abordan el aprendizaje, este proceso de la definición aristotélica no lo hace el cerebro en forma natural, siendo la estructura de conocimiento producto de ella, adquirida, (hay que enseñarla); por lo tanto, es un proceso que a veces cuesta en el sistema de enseñanza - aprendizaje.*

David Ausubel y otros (Ausubel 1963; 1968; Ausubel, Novak and Hanesian 1978) formularon una teoría de aprendizaje que ha mostrado grandes promesas para la discusión sobre la práctica educativa, la cual se fundamenta en los siguientes principios:

- El aprendizaje del nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe. En otras palabras, construir el conocimiento comienza con una observación y reconocimiento de eventos y objetos a través de los conceptos que ya se poseen. Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregando nuevos conceptos a ellas.

- Para aprender significativamente, las personas deben relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya se conocen. El nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. El aprendizaje significativo puede ser contrastado con el aprendizaje memorístico que también puede incorporar nueva información a la estructura de conocimiento,

pero sin interacción. La memoria es apropiada por recordar secuencias y objetos pero no ayuda al aprendiz a entender las relaciones entre los objetos. El aprendizaje significativo, por lo tanto, puede adquirirse independientemente de la estrategia instruccional utilizada. Para que ocurra aprendizaje significativo lo importante es la forma como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente y no cómo se presenta la información.

- Los conceptos tienen diferente profundidad. Quiere decir que los conceptos pueden ir de lo más general a lo más específico. Es una puesta de largo de la comprensión, factor relevante del aprendizaje. Potenciar, educar habilidades intelectuales, no como semipasiva acumulación de materiales, más o menos ordenados y sistematizados, sino como una activa estructura de relacional significatividad. La inteligencia es una red expansiva de significaciones.

- La propuesta del aprendizaje significativo es un avance hacia el entrenamiento intelectual constructivo, relacional y autónomo. La última finalidad del planteamiento significativo puede definirse como una perspectiva de la inteligencia como habilidad para la autonomía: aprender comprendiendo la realidad e integrarla en mundos de significatividad.

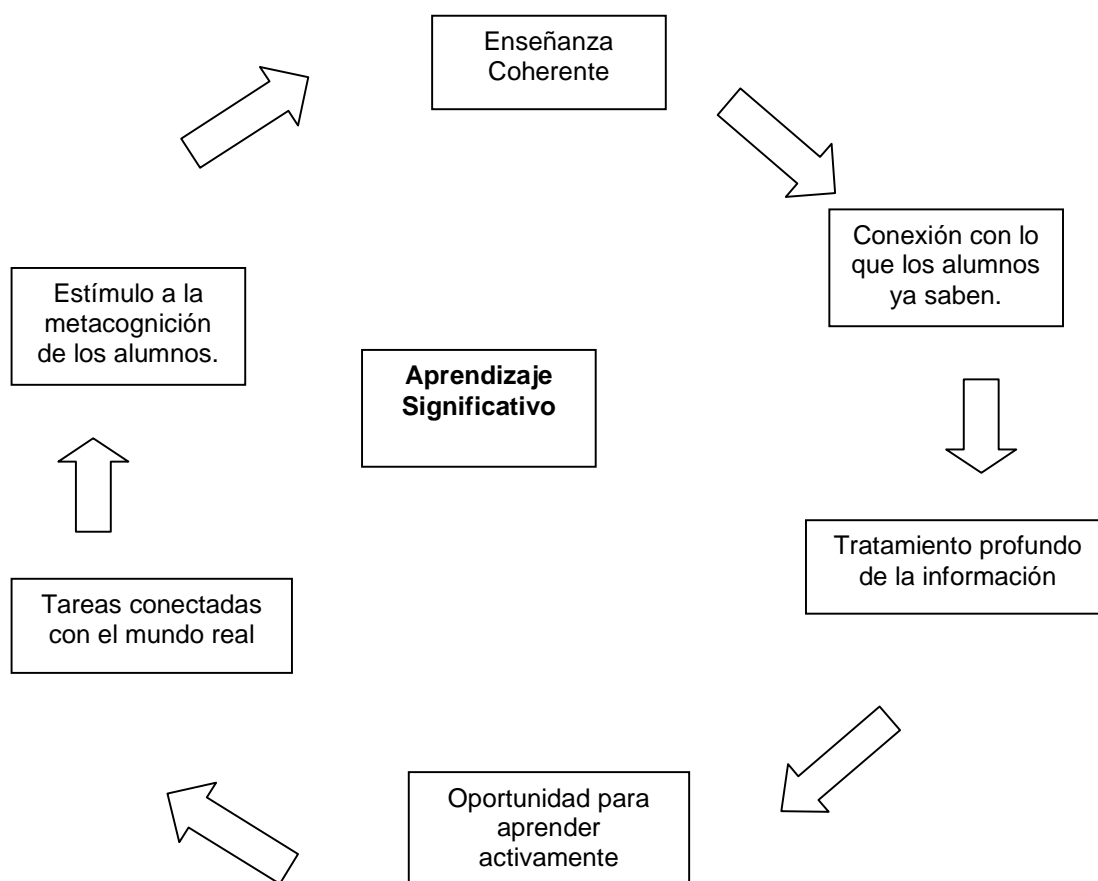
El aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica; es decir, el aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información se ancla en conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva. O sea, nuevas ideas, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente (y retenidos) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, relevantes e inclusivos, estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen, de esta forma, como punto de anclaje de los primeros. (Moreira, 2000)¹.

La enseñanza más eficiente es aquella que involucra activamente a los estudiantes en forma individual o en grupo, la que trata de mostrar más las interconexiones entre las áreas de conocimiento que sus límites demarcatorios y al mismo tiempo la que trata de establecer conexiones entre lo que se aprende, lo que ya se sabe y el mundo real.

¹ Moreira, Marco Antonio (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Visor, Madrid

Desde esta perspectiva se puede señalar una serie de principios que, manejados prudentemente, facilitarían formas de enseñanza orientados a aprendizajes significativos y a una evaluación al servicio de esos aprendizajes.

Principios que fundamentan el aprendizaje significativo²



De acuerdo con la figura anterior el aprendizaje significativo de los estudiantes dependerá de que:

1) **La enseñanza sea coherente.** Coherencia implica interconexión. Es la pasta que aglutina los pedazos de información y las ideas y evita que aparezcan fragmentados y aleatorios. Es lo que permite que alguien pueda recordar y comprender lo que aprende.

² CASTRO RUBILAR, Fancy y otros. Curriculum y evaluación. Texto guía. Chillan. 2004

2) **Relacionar el conocimiento a lo que los alumnos ya saben.** Investigaciones recientes sobre el cerebro revelan lo que desde hace tiempo se sospechaba: mientras más conexiones se puedan hacer respecto a un tópico determinado más son las posibilidades de recordar y utilizar ese conocimiento. Las vías que existen en el cerebro para transmitir información y conocimiento tienen distinto grosor. Las más gruesas, llamadas neurotransmisoras, forman una red ricamente interconectada de experiencia y conocimiento, y las más delgadas y dispersas representan fragmentos superficiales y desconectados de conocimientos . pedacitos.

3) **Se trabajen los temas de estudio de manera profunda.** La simple oferta de información no permite comprenderla o usarla. Lo que se necesitan son experiencias que permitan conocer con un nivel mayor de profundidad que el que suele aparecer en algunos textos o lineamientos programáticos. Para ellos se necesita destinar más tiempo a los temas importantes y enseñarlos con variadas formas de explicación. Esto significa también que no se pueden cubrir muchos tópicos.

Gardner y Boix-Mansilla (1994) señalan que el enemigo mayor del aprendizaje con comprensión es la cobertura. Tratar a toda costa de cubrir mayor contenido a expensas de enseñar en forma más profunda y variada un número menor de temas, sólo redundará en que los alumnos entiendan poco de lo que se enseña.

4) **Ofrecer oportunidades para un aprendizaje activo.** Mientras más variadas sean las oportunidades de aprender (hablar, discutir, actuar, construir modelos y simulaciones, conversar sobre conexiones entre tópicos, escribir cuentos e informes), mayor será la posibilidad que los alumnos establezcan conexiones entre los temas y conceptos que se les enseña. Mientras más sean los sentidos que se ponen en acción mayores serán las conexiones que podrán establecerse entre el conocimiento anterior y el conocimiento nuevo.

5) **Realizar tareas que se relacionen con el mundo real.** Se considera que alguien es capaz cuando puede usar sus conocimientos apropiadamente en situaciones para las cuales esa capacidad es necesaria. Por ejemplo, si una alumna de primero medio, encargada por su madre de hacer un depósito en el banco, enfrenta dificultades al tener que escribir la cifra correspondiente al monto que debe depositar y necesita pedir ayuda, hemos de suponer que no es capaz debiendo serlo; y podríamos pensar que ello se debe a que algo no anduvo bien en la forma como aprendió los numerales en la escuela. Por eso, es importante que tanto profesores, como textos y exámenes acentúen la aplicación y transferencia del conocimiento a una variedad de situaciones.

6) **Guiar a los estudiantes en la reflexión sobre su aprendizaje. a que sean Metacognitivos.** Si se quiere que los estudiantes entiendan y usen la información que se les proporciona, es importante que puedan examinar lo que sienten que saben o no saben, y además cuáles son sus estilos y sus dificultades para aprender. Escribir o hablar sobre algo ayuda a hacer consciente lo que se piensa o siente respecto a los procesos de aprendizaje. La mayoría de las preconcepciones o simplificaciones que uno tiene son tácitas; el poder hablar y escribir sobre ellas ayuda a examinarlas y si es necesario, a corregirlas.

Para Ausubel (1978), lo fundamental del aprendizaje significativo como proceso consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Este proceso, pues, es un proceso activo y personal.

2.1.2 El proceso de enseñanza aprendizaje y la construcción de la autonomía. El proceso de enseñanza- aprendizaje que apunta a la construcción de aprendizajes significativos es el único capaz de propiciar el desarrollo de una personalidad autónoma.

Es fundamental recordar que el aprendizaje no es un proceso lineal sino que incluye las fases avance- crisis- retorno- avance.

En la formación de un sujeto autónomo el retroceso se contemplará como una fase del aprendizaje, no como un fracaso. Por ende el docente debe estar atento al surgimiento de obstáculos que se le oponen al sujeto en la apropiación del objeto para ofrecerle la ayuda necesaria y contingente, para que pueda resolverlo y continúe así su aprendizaje.

2.1.3 Función del docente. Desde esta perspectiva vemos la función del docente como una guía que le permite al estudiante apropiarse de un determinado contenido cultural. En este marco para que dicha apropiación sea efectiva el docente deberá incidir en la necesidad y actividad mental del sujeto que aprende. Bruner destaca que es la activación de los motivos intrínsecos, curiosidad, competencia y reciprocidad, lo que lleva al sujeto a realizar un abordaje con profundidad y por ende una construcción significativa de los contenidos culturales.

El docente asume, una función de sostén, un apoyo en el aprendizaje que el estudiante realiza. Dado el aprendizaje se da en un ámbito social el docente necesita desarrollar una actividad afectiva, comprometida, es decir, que no es suficiente con una organizada demostración del objetivo de conocimiento como modo de iniciación del proceso de aprendizaje, sino que además deberá estar atento a las fases del mismo, descifrar y reconocer tempranamente los obstáculos y brindar la ayuda contingente.

2.2 LA CONSTRUCCIÓN DE JUICIO CRÍTICO

Visto como la capacidad argumentativa, autoestima y respeto por las ideas de los demás, son elementos para la formación de personas independientes, con deseos de seguir aprendiendo, respetuosas de las ideas de los demás pero seguras de sí mismas, de tal manera que puedan ejercer su autonomía responsablemente.

Para dar cumplimiento a este fundamento es importante tomar como referente conceptual, los enfoques curriculares que se trabajan en la actualidad.

2.2.1 Enfoques curriculares actuales. Los especialistas pedagógicos de los últimos años Carr, Grundy y Kemmis, han analizado las complejas relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza y han caracterizado al respecto tres posibles enfoques: técnico, práctico y crítico.³

2.2.1.1 La perspectiva técnica: En esta propuesta se pone fuerte énfasis en las teorías o principios científicos sobre la enseñanza, el currículo y el aprendizaje. La competencia profesional se juzga con respecto a las destrezas técnicas para aplicar esas teorías y obtener los resultados preestablecidos. La teoría dirige la acción en la enseñanza. El docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos. La evaluación aparece como un control de la medida en que el estudiante se ajusta a las prescripciones teóricas. Si la habilidad del docente ha sido defectuosa, el estudiante no logrará alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto la responsabilidad se deriva hacia la ineficacia del docente para seleccionar los medios adecuados, y no hacia la misma elaboración teórica prescrita por los especialistas en los diseños curriculares. Las construcciones teóricas quedan así fuera del sistema evaluador concentradas en los medios usados y los productos alcanzados.

Aunque se presente a la evaluación como parte del proceso curricular, en estos modelos de currículo orientados por una perspectiva técnica, está separada del proceso de enseñanza, del mismo modo que el diseño curricular está separado del proceso de enseñanza . aprendizaje. Así mismo la evaluación, como el diseño curricular, pueden realizarse por personas distintas al profesor y al alumno. De este modo, el valor subyacente en un ejercicio de la evaluación técnicamente informado es el del control y no el de la mejora.

2.2.1.2 La perspectiva práctica. En contraposición con la mirada técnica, el currículo y la enseñanza pueden concebirse como prácticas. La anterior perspectiva confía en que una teoría científicamente probada puede ser utilizada

³ Tomada de Vilma Pruzzo (1999) en : Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje.

en la práctica para alcanzar metas preestablecidas. En cambio, en la perspectiva práctica, la profesionalización del docente no deriva de la aplicación de principios teóricos, ni de las destrezas en el uso de técnicas, sino que implica la búsqueda de fines esencialmente morales. Su interés está dirigido a la comprensión de las situaciones humanas de interacción, pone énfasis en la deliberación ante las situaciones concretas de las prácticas de enseñar y de aprender, en lugar de centrarlo en aspectos teóricos. La acción práctica depende del ejercicio del juicio deliberativo del docente; se trata del juicio que, por ejemplo, emite un juez que delibera sobre cuándo aplicar o cuándo liberar del máximo rigor de la ley, a partir de la interpretación de la situación.

Mientras que en el enfoque técnico la importancia se centra en el conocimiento teórico, en este caso la importancia se traslada hacia la acción que es interacción (docente . alumno, alumno . alumno) en la que el práctico delibera, intenta la comprensión de la situación y emite juicios. Ya no interesa tanto la medida de los resultados del aprendizaje como la comprensión del proceso de aprendizaje, se preocupa más de la forma en que se construyen significados y se da sentido a las cosas y acciones, que de los productos obtenidos. En este caso, la evaluación es la forma en que va analizándose en el proceso de enseñanza, los juicios prácticos adoptados en el contexto de instituciones educativas reales sobre los contenidos seleccionados, por ejemplo, las actividades planteadas, los valores promovidos, etc. De ahí que el eje de la tarea se desplaza desde las técnicas y medios hacia la deliberación informada y prudente para interpretar la situación. La enseñanza no se contempla como un sistema que puede controlarse desde el exterior del aula.

Para el enfoque práctico el mundo social es demasiado fluido para permitir tales previsiones. La práctica no se deja reducir al control técnico, está permanentemente impactada por situaciones contextuales en las que el docente se ve obligado a tomar decisiones que implican cuestiones de responsabilidad moral.

Mientras que en el anterior enfoque, la evaluación se centra en la medición de los resultados, en la visión práctica, el eje se desplaza hacia la interpretación de las situaciones concretas que se producen en las interrelaciones sociales del aula, a fin de tomar decisiones prudentes, por ejemplo, para brindar ayuda contingente ante dificultades detectadas en la apropiación del saber, para cambiar el apoyo bibliográfico brindado, para proponer innovaciones, etc.

La búsqueda de la calidad educativa se centra en el mismo proceso de enseñanza. aprendizaje y no en los resultados logrados; la profesionalización del docente, ya no concebido como artesano aplicador de las ideas de otros, se concentra en su capacidad de autorreflexión para juzgar e incluso cambiar su propia práctica si en el proceso de deliberación así lo considera.

2.2.1.3 La perspectiva crítica. Comparte con la propuesta práctica, la necesidad de que el profesional docente someta sus valores y objetivos educativos a una reflexión autocrítica. Sin embargo, percibe que esa misma deliberación puede estar distorsionada por representaciones sociales de sentido común e incluso impedida por las propias estructuras institucionales..

El fracaso escolar puede ser analizado por el docente desde representaciones sociales distorsionadas que lo explican como resultante de problemas individuales centrados en carencias de esfuerzo, dedicación o capacidades y de esta manera le sería difícil autorreflexionar sobre la incidencia de su propia práctica en la legitimación de una situación de injusticia social.

La enseñanza en esta perspectiva no puede limitarse al juicio práctico bien informado, sino debe incluir las interpretaciones teóricas como base para el análisis de las decisiones y de las distorsiones que puedan afectarlas. Se valora el aporte de la teoría, pero no se la concibe como cuerpo científicamente verificado sino como interpretaciones que puedan validarse a través de la autorreflexión en condiciones abiertas y de diálogo, en las que se incluyen los mecanismos sociales y políticos que distorsionan o limitan la enseñanza. La perspectiva crítica intenta resolver la oposición teoría - práctica a través del espacio de la praxis, como actividad informada desde la teoría, que en virtud de la autorreflexión modifica la base de conocimiento que la informa y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder.

La propuesta curricular crítica atiende a la creación de significados, pero pone su eje en la potenciación de la emancipación de los seres humanos, en la capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente, concibe la enseñanza como praxis. Y esta no significa una relación unilateral entre teoría y práctica en la que una determina a la otra sino se la entiende como una actividad reflexiva que entrama acción y reflexión.

Esquema comparativo sobre los enfoques curriculares actuales^{4*}

PERSPECTIVA TÉCNICA	PERSPECTIVA PRÁCTICA	PERSPECTIVA CRÍTICA
Impresión sobre el Currículo		
Buena salud, la que le proporcionan los diseñadores expertos.	En estado moribundo, por haber huido del campo de la práctica.	No satisfactoria. Se necesita un cambio profundo del currículo que colabore con la transformación social.
Tipo de racionalidad		
Interés Técnico	Interés Práctico	Interés emancipador
Positivista	Interpretativa o hermenéutica	Dialéctica
Instrumental	Humanista	Problematizadora
Burocrática	Liberal	Contextualizadora
Explicativa	Interactiva	Discursiva y negociadora
Cientificista	Teórico – práctica	
	Utiliza la comprensión, no la explicación.	
Valores		
Prescritos	Se consideran los prescritos, pero se relativizan	Compartidos
Los imperantes	Interpretables	Cooperativos
Los filtra la Administración para Escolarizarlos	Explícitos	Crítica de la ideología
Absolutos	Se reconoce su influjo en la praxis docente	Emancipadores o liberadores
La axiología no es ciencia.	La axiología existe como ciencia social.	Solidarios
		Intersubjetivos
Relación teoría / práctica		
Entidades distintas	Relacionadas	Responsabilidad con el entorno
La teoría es norma de la práctica	Retroalimentación mutua	Relación dialéctica
		La práctica es teoría en acción.

2.3 FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Considerada por Unión Americana de Educación Superior como la forma en que el estudiante trasciende la simple adquisición de conceptos y definiciones, para

⁴ Rodríguez Rojo, Martín (1997). En : Hacia una didáctica crítica.

construir aprendizajes significativos, toma una actitud ante sus aplicaciones posibles, y es consciente de las implicaciones y consecuencias de las mismas.

Las competencias se refieren a la capacidad de un individuo para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral: “vale la pena resaltar que al hablar de competencias nos hallamos frente a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legitima cuáles son las competencias esperadas y de mayor reconocimiento”.

El desarrollo integral de un estudiante debe atender todas sus dimensiones, de ahí que en la actualidad se otorgue especial énfasis a la formación y evaluación de competencias de distinto tipo: **básicas** (relacionadas con el lenguaje, la matemática y las ciencias), **ciudadanas** (referidas a la capacidad de actuar en sociedad) y **laborales** (necesarias para actuar como ser productivo).

2.3.1 Las competencias básicas están relacionadas con el pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas, que son la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico provisto por las distintas disciplinas, tanto sociales como naturales. Son el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua y realizar diferentes actividades en los ámbitos personal, laboral, cultural y social. De igual manera, permiten el desarrollo de las ciudadanas y las laborales.

En el contexto laboral, las competencias básicas permiten que un individuo entienda instrucciones escritas y verbales, produzca textos con distintos propósitos, interprete información registrada en cuadros y gráficos, analice problemas y sus posibles soluciones, comprenda y comunique sentidos diversos con otras personas.

2.3.2 Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuya al bienestar común y al desarrollo de su localidad o región.

Están referidas a la capacidad de ejercer la ciudadanía y de actuar con base en los principios concertados por una sociedad y validados universalmente. Además de relacionarse con la actuación de un individuo, las competencias ciudadanas implican la capacidad para efectuar juicios morales, conocer el funcionamiento del Estado y comportarse e interactuar con otros y consigo mismo.

El desarrollo de estas competencias permite que los estudiantes participen activamente no sólo en la institución educativa, sino también en la esfera pública y

en las organizaciones a las que se vinculen, para promover intereses colectivos, defender derechos y cumplir deberes como ciudadanos y miembros de una comunidad o grupo. Igualmente, les posibilita la reflexión y la crítica frente a su comportamiento y el de los demás, el manejo de conflictos y la asunción de posiciones argumentadas sobre los hechos importantes de la vida local, regional, nacional e internacional.

La formación de competencias ciudadanas está relacionada con la apropiación de mecanismos de regulación del comportamiento, tales como la ley, principios, valores, normas, reglamentos, creados para convivir en armonía con otros diversos, regular los acuerdos y respetarlos.

2.3.3 La competencia laboral es una pieza central de un enfoque integral de formación que, desde su diseño y operación, conecta el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad.

En Colombia el SENA ha promovido el enfoque de competencias laborales, el cual empieza a ser adoptado de forma amplia por los empresarios para la gestión de su talento humano. Dadas las ventajas del enfoque en relación con su fuerte vínculo con el sector productivo, la generación de referentes comunes para la formación y evaluación de las personas, actualmente las instituciones de educación media están volcando su atención sobre las competencias para definir la formación laboral que ofrecen a sus estudiantes.

Al mismo tiempo, las organizaciones empresariales están incluyendo dentro de sus políticas institucionales el desarrollo de sus procesos de gestión humana – selección, formación, evaluación, plan de carrera, promoción – con base en competencias laborales tanto generales como específicas.

2.3.3.1 Competencias laborales generales. Las competencias laborales generales se caracterizan por no estar ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad productiva, pero habilitan a las personas para ingresar al trabajo, mantenerse en él y aprender. Junto con las competencias básicas y ciudadanas, facilitan la empleabilidad de las personas. La empleabilidad es la capacidad de una persona para conseguir un trabajo, mantenerse en él y aprender posteriormente los elementos específicos propios de la actividad.

Estas competencias son transferibles, es decir, se aplican en cualquier ambiente donde existe una organización productiva: la familia, la comunidad, la empresa; generan el desarrollo continuo de nuevas capacidades y son observables y

medibles, lo cual significa que es posible evaluarlas y certificar que una persona cuenta con ellas.

Las competencias laborales generales, no están ligadas a una ocupación particular; son transversales, son necesarias en todo tipo de empleo; son transferibles, se adquieren en procesos de enseñanza aprendizaje; son generativas: permiten el desarrollo continuo de nuevas capacidades y son medibles, su adquisición y desempeño es evaluable

Estas competencias se clasifican en: **intelectuales**, condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad; **personales**, condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio; **interpersonales**, capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo; **organizacionales**, capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros; **tecnológicas**, capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías; **empresariales (emprendedoras) o para la generación de empresa**, capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.

2.3.3.2 Competencias laborales específicas. Las competencias laborales específicas son aquellas necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo. Poseerlas significa tener el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que conllevan al logro de resultados de calidad en el cumplimiento de una ocupación y, por tanto, facilitan el alcance de las metas organizacionales.

Las competencias laborales específicas están relacionadas con las funciones productivas, es decir, con el “conjunto de actividades laborales necesarias para lograr resultados específicos de trabajo, en relación con el propósito clave de un área objeto de análisis”. Estas competencias habilitan a las personas para desempeñar una ocupación o un grupo de ocupaciones. Una ocupación es un conjunto de puestos de trabajo con funciones productivas afines cuyo desempeño requiere competencias comunes relacionadas con los resultados que se obtienen.

3. Proyecto educativo institucional y competencias

Las competencias en Unión Americana de Educación Superior se trabajarán desde la Institución, desde la Facultad y desde el programa.

3.1. Desde la Institución:

Se busca fortalecer el SER Y EL CONVIVIR

Para fortalecer el SER: autoconfianza, autodesarrollo, automotivación, responsabilidad, dominio del lenguaje no verbal, persistencia, adaptación al cambio, iniciativa.

Para fortalecer el CONVIVIR: comunicación interpersonal, disponibilidad, gestión de conflictos, integridad, aceptación de normas y políticas, trabajo en equipo.

De acuerdo con la misión Institucional “UNIÓN AMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR define como su razón de ser la responsabilidad social a partir de una formación integral construida por competencias que fortalezcan el ser, el saber, el hacer y el convivir ...” De allí que las competencias que se deben desarrollar en todo el estamento educativo son:

Competencias básicas: competencias comunicativas: interpretar, argumentar, proponer.

Competencias ciudadanas: teniendo en cuenta éstas son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuya al bienestar común y al desarrollo de su localidad o región. La institución las trabajará desde su razón de ser: **la responsabilidad social.**

Adicionalmente, la institución considera que para formar individuos integrales se debe incentivar el aprendizaje autónomo y desarrollar habilidades de pensamiento, en el aula y fuera de ella, que lleven al estudiante a fortalecer competencias en:

Toma de decisiones
Creatividad

Análisis
Emprendimiento

Síntesis
Liderazgo

3.2 Desde las Facultades

Se busca fortalecer el saber y el hacer.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente en los componentes de los planes de estudio, cada componente de formación debe desarrollar una serie de competencias; en el caso de la Facultad debe definir desde la disciplina las competencias laborales generales y las específicas de cada programa que está adscrito a ésta.

Competencias laborales generales y específicas

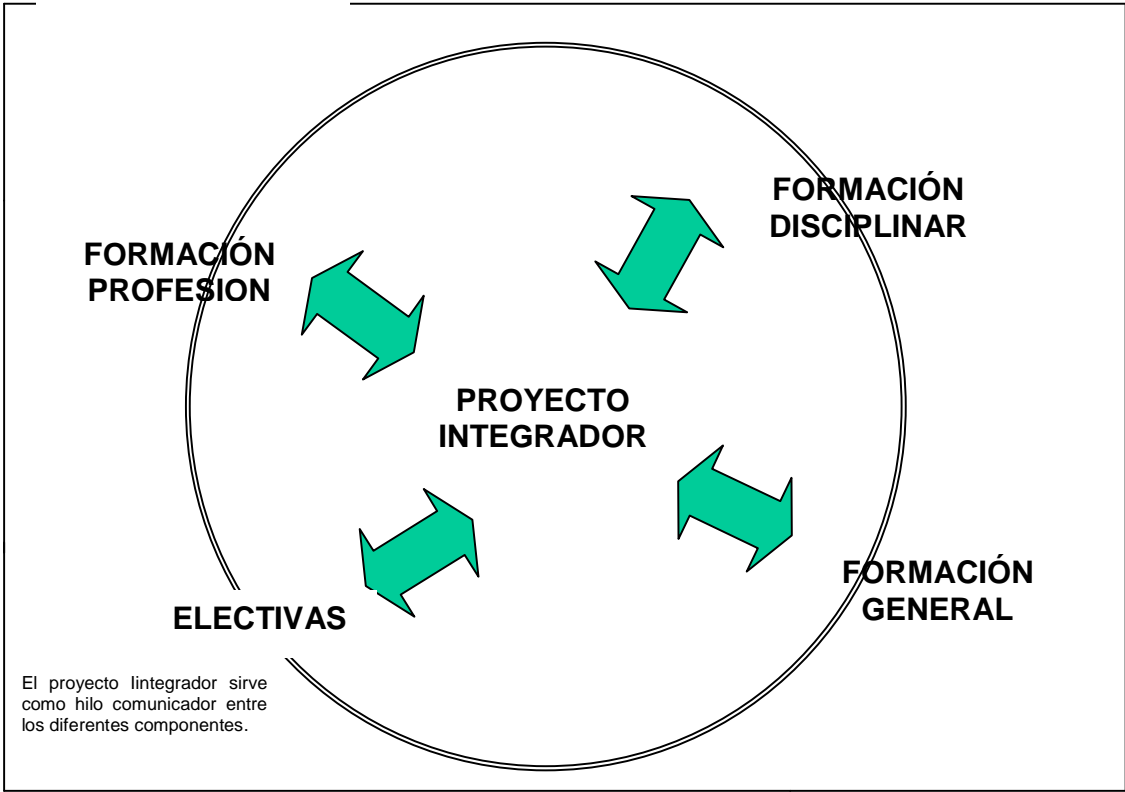
Las competencias laborales generales se definen desde cada facultad y las competencias laborales específicas se definen desde cada uno de los programas académicos. El SENA clasifica las competencias laborales generales en: intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, tecnológicas, empresariales (emprendedoras) o para la generación de empresa

Las competencias laborales específicas son aquellas necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo.

3.3 Articulación de los fundamentos institucionales, componentes del plan de estudio y competencias

Con el propósito de que el estudiante pueda desarrollar adecuadamente todas las asignaturas de su plan de estudio y adicionalmente integrar lo aprendido en el aula de clase con sus experiencias laborales, la institución plantea la elaboración de proyectos integradores por semestre; en los cuales deben confluir las asignaturas de los diferentes componentes del plan de estudio.

El proyecto integrador debe constituirse en el hilo conductor de los diferentes saberes en cada uno de los semestres; éste estará soportado en una asignatura eje, desde la cual se darán los lineamientos específicos del proyecto.



4. MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

4.1 EL MODELO PEDAGÓGICO DESARROLLISTA O CONSTRUCTIVISTA, SUS MEDIACIONES CURRICULARES Y SUS ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS⁵

“Si se entiende por currículum un conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias en el alumno, o una serie de experiencias recreadas por los alumnos a través de las que pueden desarrollarse, o incluso, una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos, o también, un modo de organizar una serie de prácticas educativas, o, además, un proyecto flexible, general vertebrado en torno a principios que hay que moldear en situaciones concretas; nos encontramos ante una concepción de materia de las teorías curriculares inscritas en el modelo pedagógico tradicional, como un concepto de Objetivos Instruccionales de las teorías curriculares inscritas en el modelo pedagógico conductista.

Las categorías de experiencia, práctica, re-crear, desarrollarse, serie, proyecto, flexibilidad, situaciones concretas, posibilitan una gama de teorías curriculares convergentes, a saber: El Diseño Curricular por procesos (Stenhouse, 1987) y el currículum para el desarrollo de las habilidades del pensamiento (Eiser y Vallance, 1974).

El Currículo Práctico es una teoría edificada en contraposición con la teoría Curricular Técnica, Schwab reacciona en contra de la concepción técnica aristotélica, la técnica es una teoría que se antepone y reglamenta la práctica, es instrumental. Schwab, en entonces privilegia la práctica sobre la teoría, asignándole una forma de razonamiento, de producir juicios, de enfrentarse a situaciones complejas concretas para tomar decisiones, decisiones que no se deben guiar por la técnica, sino por los valores naturales, humanos y sociales, valores trascendentales.

La teoría del “currículo práctico”, propone construir un currículum desde lo ya existente, detectando problemas y dificultades desde lo que está ahí, en la escuela, y no fuera de ella, para construir sobre ello y mejorarlo a través de soluciones alternas, pensadas y desarrolladas por las personas que habitan en la institución escolar. El método a seguir es denominado por Schwab deliberación práctica, en él, tanto los medios como los fines, son concebidos como problemas, problemas concretos, valorados en costos y beneficios con una multiplicidad de alternativas para seleccionar el mejor camino rumbo a la acción pero no el único camino correcto. Es lo que Walker denominó “método naturalista del currículum” (1917).

⁵ Elvia María González Agudelo. Una visión holística de la pedagogía contemporánea

*Esta teoría propone, entonces, un currículo dinámico, mutable, donde la práctica busca **desarrollar** el entendimiento humano en la acción; donde la filosofía, a través de los sistemas axiológicos, presta sus servicios a la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones, de emitir juicios de valor; donde las políticas educativas del estado son discutidas por los maestros en beneficio de las instituciones escolares.*

En esta misma perspectiva se desarrolla la teoría del diseño curricular por procesos de Stenhouse. La elaboración de currículo por procesos genera estructuras de procedimientos, modelos de descubrimiento más que técnicos de instrucción. Ello implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

Un paso diferenciador de esta teoría es su visión sobre la evaluación, pues propone una mirada juiciosa y crítica del profesor hacia sus aprendiz sobre la asignación de una calificación. Se empieza a conceptualizar sobre la autoevaluación desde la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que los resultados cuantificados productos del acto terminal de lo aprendido. La cualificación del estudiante adquiere valor. Stenhouse propone pasar de un diseño curricular por objetivos. Ir desde lo previsto, lo rígido, lo específico, lo único, lo seguro, los test, la calificación, lo autoritario, lo repetitivo, hacia lo imprevisto, lo flexible, lo difuso, lo opcional, lo riesgoso, lo compartido, lo compartido, lo convenido, lo auto evaluable, los ensayos, lo comprensible, es decir, desde la información hacia el conocimiento.

Ahora bien, la propuesta teórica de Eisner y Vallance sobre el currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, abandona los contenidos tradicionales y diseña proyectos educativos focalizados en las habilidades del pensamiento, en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas a solucionar por los alumnos, en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. Es todo el pensamiento de las ciencias cognitivas en cabeza de Piaget, Bruner, Gardner, Not y Novak.

*Tanto la teoría del Currículo Práctico, el Diseño Curricular por Procesos y el Currículo para el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento se inscriben en un **Modelo Pedagógico Desarrollista** cuyo eje fundamental es **aprender haciendo**, la experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados.*

El Currículo proporciona un trayecto no lineal, un espacio amplio que se bifurca y se expande para proyectar un hombre capaz de construirse su propia vida. El

mundo de la escuela construye sus propios intereses, enseñar a pensar para formar a las personas en la vivencia del mundo real.

El proceso educativo y las estrategias didácticas, necesitan responder a la era del desarrollo tecnológico producto de los avances científicos y del desarrollo económico de los pueblos, lo cual se constituye en un reto para la educación, por ello, el objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos para hacerlos partícipes del mundo de hoy, el mundo de las ciencias. Los contenidos son, entonces, immanentes al desarrollo de las ciencias: cuadros, teorías, leyes, conceptos; los métodos serán aquellos que estructuran la configuración de la lógica de las ciencias; en la forma el proceso de aprendizaje prima sobre el de enseñanza, el alumno es el centro del proceso y se formará en el “aprender a pensar”, mientras el docente será una guía que le facilite al estudiante el desarrollo de sus estructuras de pensamiento; en los medios priman aquellas herramientas derivadas del proceso de hacer ciencia, y la evaluación se desarrolla por procesos y es cualitativa.

El Modelo Pedagógico Desarrollista tiene sus orígenes en la escuela nueva o El Modelo Pedagógico Activo, el cual se fundamenta, en primer lugar, en los avances de la Psicología Infantil, especialmente los aportes realizados por el psicoanálisis Freudiano: la infancia es un período del desarrollo evolutivo del hombre con características propias. En segundo lugar, en las corrientes empiristas y en la pragmática de las ciencias donde se concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real y donde se asume como el criterio de verdad la utilidad.

Pedagogos como Dewey y su aprender haciendo, Freinet y su imprenta infantil, Montessori y sus cosas de niño, Decroly y sus centros de interés, son los principales gestores de la pedagogía activa, la cual concibe la enseñanza como un acto puro de acción. Los estudiantes realizan actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directas con los objetos a conocer y situaciones concretas, para plantearse un problema auténtico que estimule su pensamiento y lo resuelva según la información que posea y según sus propias ocurrencias, además, debe tener la posibilidad de comprobar sus ideas por medio de sus aplicaciones, descubriendo por sí mismo su validez. He ahí el método por descubrimiento.

*El Modelo Pedagógico Desarrollista genera varias corrientes pedagógicas contemporáneas como el **constructivismo** que se fundamenta en la construcción o reconstrucción de los conceptos de las ciencias por parte de los estudiantes. La **pedagogía conceptual** que se fundamenta en la aprehensión de los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre éstos para comprender el mundo de la vida, y la **pedagogía cibernética** que se fundamenta en la analogía entre el hombre y los ordenadores como sistemas que procesan información para resolver tareas intelectuales”.*

4.2 MODELO DE PEDAGOGÍA CONCEPTUAL⁶

“El modelo es colombiano. Miguel y Julián de Zubiría y un amplio número de colaboradores han dedicado estos últimos años a investigar en la Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia y el Instituto Alberto Merani que tiene como característica el aceptar estudiantes con coeficientes intelectuales excepcionales, el cómo aprenden hoy los niños, adolescentes y adultos en general, pero teniendo en cuenta las características de los colombianos en particular.

La Pedagogía conceptual nace como respuesta a los interrogantes dejados por el Movimiento Pedagógico de FECODE, las sugerencias de la Misión de los Sabios y la búsqueda intensa de los maestros colombianos por hallar aquellos horizontes que resignifiquen la enseñanza.

Parte de un gran compendio de investigaciones bajo el marco de la Psicología Cognitiva, el rescate de la filosofía aristotélica y los mejores autores en los temas de valores y la lógica del pensamiento.

Está fundamentada en tres ejes básicos que son: Desarrollo del pensamiento, lectura comprensiva y formación valorativa, lo que significa que es importante el componente cognoscitivo tanto como el formativo o en palabras cortas que se necesitan estudiantes con altos niveles de pensamiento y con altos niveles de humanismo.

La pedagogía conceptual asume como postulado científico que la inteligencia humana es un conjunto binario conformado por: instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales.

Se entienden los instrumentos de conocimiento como: nociones (Bueno, grande, etc.), proposiciones (Todo colombiano es suramericano, Algunos compañeros son mis amigos, etc.), conceptos (País, animal, economía, etc) y categorías (sistema político, democracia, etc.) que van de lo simple y fácil a lo complejo, abstracto y difícil y que serán finalmente las herramientas con las que el ser humano trasciende en el conocimiento.

Las operaciones intelectuales que realiza el ser humano durante su vida están clasificadas según la etapa del pensamiento en que se encuentre el ser humano, así:

⁶ Alba Nelly Gutiérrez C. Un acercamiento a la pedagogía conceptual.

ETAPAS DEL PENSAMIENTO	OPERACIONES INTELLECTUALES
Nocional	Introyección, Proyección, Comprehensión y Nominación
Proposicional	Proposicionalización, Ejemplificación Codificación y Decodificación
Conceptual	Supraordinación, Infraordinación, Isoordinación y exclusión
Formal	Inducción y Deducción
Categorial	Derivación, Argumentación y Definición

Clasificadas las operaciones intelectuales, es claro que la tarea del docente será desarrollar las etapas del pensamiento con actividades que contribuyan a potenciar dichas operaciones en los estudiantes.

El modelo de Pedagogía Conceptual solicita al docente preguntarse y dar respuesta a las preguntas del hexágono siguiente que constituyen el deber ser del currículo:



Las tareas de docentes y estudiantes cambian porque aunque se reconoce que el modelo tradicional ha sido bueno, tan bueno que es difícil cambiar lo que se ha hecho durante los últimos cien años y lo que se pretende no es erradicarlo completamente pues bondades tiene, lo que se quiere es cambiar los roles que

han mantenido tan estática la educación y que no tienen actualmente contextualización ni proyección hacia el siglo XXI. Los docentes no son pozos de saber sino acompañantes de un proceso en el que también aprenden, también investigan y también producen conocimiento y cuya misión primordial es desarrollar las operaciones intelectuales correspondientes a cada etapa del pensamiento del ser humano. Los alumnos no son recipientes vacíos y pasivos del proceso, ahora colaboran en la potenciación de sus habilidades, construyen junto con sus compañeros y la ayuda de los adultos el conocimiento pero además lo trascienden y redimensionan, además tienen como deber el comprobar y falsear tesis, conocer dónde está la información y aunque trabaja utilizando la memoria, ella no es el factor primordial de su desarrollo. Los padres de familia pierden su función pasiva y ahora colaboran con el proceso de manera activa y continua tanto en el hogar como con la institución.”

4.3 CARACTERIZACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE UNIÓN AMERICANA

UNIÓN AMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR adopta el modelo de pedagogía conceptual puesto que consciente de que la educación del siglo XXI apunta cada vez más al aprendizaje autónomo y al aprendizaje por comprensión, éste modelo cumple con estos dos fundamentos educativos y se acerca a los fundamentos institucionales (reconstrucción del conocimiento, juicio crítico y formación por competencias; además otra fortaleza adicional está en el hecho de que es un modelo colombiano concebido sobre nuestra realidad.

4.3.1 Referente Internacional. *La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, en su artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, expone:

- a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso para recoger a categorías de personas, cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.
- b) Las Instituciones de Educación Superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien formados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los

problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

- c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, **la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales**, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. **Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país.** La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en los planes de estudio.
- d) Los nuevos métodos pedagógicos, también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán asociarse a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba, no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

4.3.2 Referente Institucional. “El modelo pedagógico se materializa en el currículo educativo, el cual es un plan de **construcción y formación** que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, ejecutándose en un proceso real y efectivo llamado enseñanza. Por tanto los modelos pedagógicos exigen tomar una postura ante el currículo, para que puedan ser analizados desde sus diferentes **elementos**: los propósitos, los contenidos, la secuencia, el método, los recursos y la evaluación.

Los propósitos atañen al sentido y la finalidad de la educación; los contenidos, a los aspectos que van a ser trabajados; la secuencia, a su ordenamiento y concatenación; el método, a la relación maestro-saber-alumno; los recursos didácticos, a los materiales y medios empleados en el proceso y la evaluación, al diagnóstico. El orden no es arbitrario y, si bien, cada elemento resuelve una pregunta pedagógica distinta, se encuentran jerarquizados y relacionados entre sí. El currículo representa así, un hexágono determinado secuencialmente, en donde

los propósitos tienen el mayor nivel de autonomía y determinación, y la evaluación, el menor.”⁷

Aceptando como primera referencia del constructivismo los conceptos de asimilación y acomodación definidos en la teoría de Piaget, la naturaleza de este proceso de construcción no es simplemente pasiva, como se desprende de la integración de los nuevos conocimientos que proporciona la asimilación, sino que en la medida en que se produce la acomodación, como reestructuración y reconstrucción de los esquemas anteriores, es un proceso activo que, como se decía antes, obliga a redefinir las posiciones de los sujetos que intervienen en el mismo.

Construir significados es ampliar, enriquecer, diversificar los esquemas que se poseen o, en palabras de Ausubel, aprender es establecer relaciones sustantivas entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos, de forma que atribuimos significados a lo que aprendemos en función de los significados que poseemos. En este aspecto, los aportes de la teoría de Piaget son importantes en la medida en que llama la atención sobre el sujeto de aprendizaje y la necesidad de favorecer su actividad para que vaya descubriendo -y construyendo, por tanto- la realidad.

Por ello se concluye que quien aprende no se somete pasivamente a la influencia de la realidad, como ocurriría si simplemente la copiara, sino que crea su propia visión de la misma. Y puesto que no copia sino que reconstruye su conocimiento previo, lleva a cabo una actividad interior. Esto es lo que confiere su identidad a la inteligencia humana, sea lo que sea la inteligencia. Precisamente lo que hace el ser humano es poner todo el conocimiento que posee al servicio de una meta.

Desde este punto de vista, no hay separación entre *conducta y conocimiento*, ni puede contraponerse *actividad y pasividad*, ni relacionarse entre sí, estos cuatro elementos de manera lineal. En la medida en que la conducta es inteligente, la actividad reconstructiva del conocimiento es lo que sirve para caracterizar el intercambio que se produce entre el individuo y el medio.

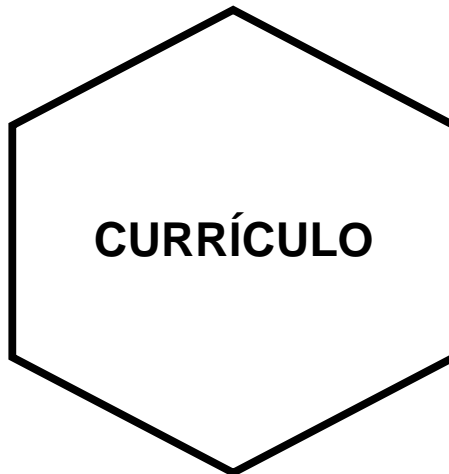
⁷ DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado de pedagogía conceptual. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994.

EL PEI Y EL CURRÍCULO FUNDAMENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

PROPÓSITOS. Formar individuos integrales con responsabilidad social y competentes en el ser el hacer el saber y el convivir.

EVALUACIÓN. Debe cumplir con las siguientes funciones: Retroinformación, reforzamiento, toma de decisiones, autoconciencia. La cual se caracteriza por ser: integral, permanente, participativa y contextual.

RECURSOS. Permiten la manipulación y la experimentación; contribuyen a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales.



CONTENIDOS. Potencializar el aprendizaje autónomo acorde con los fundamentos institucionales y el sistemas de créditos:
La reconstrucción del conocimiento.
La construcción de juicio crítico
La formación por competencias.

DIDÁCTICA. Los contenidos se desarrollarán de acuerdo con:

- Formación en una flexibilidad cognitiva.
- Formación en un contexto
- Formación aplicada a situaciones reales.

SECUENCIA. Construcción de competencias cognitivas mediante el desarrollo de tres momentos:

- Conceptualización.
- Solución de problemas desde la teoría.
- Solución de problemas desde la experiencia propia del estudiante.

Fundamentos institucionales, créditos académicos y estrategias metodológicas

FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES	CRÉDITOS ACADÉMICOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
La reconstrucción del conocimiento	Acompañamiento directo del docente	Formación en una flexibilidad cognitiva	Conceptualización
La construcción de juicio crítico	Trabajo asistido (tutorías o asesoría)	Formación en un contexto real	solución de problemas desde la teoría
La formación por competencias	Trabajo independiente del estudiante	Formación aplicada a situaciones reales	solución de problemas desde la experiencia del estudiante
Contenidos		Didáctica	Secuencia

5. BIBLIOGRAFÍA

- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Educación: La agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. (Programa de Naciones Unidas para el desarrollo).
- SAVATER, Fernando. El valor de educar. Bogotá: Ariel, 1998
- FORERO PINEDA, Clemente y otros. Planeación participativa. Estrategias de paz. Consejo Nacional de Planeación. Bogotá: Tercer mundo, 1999
- MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París: Unesco, 1999
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Medellín, 1998
- GONZALÉZ AGUDELO, Elvia María. Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas. México, 2001
- VASCO, Eloisa. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Tratado de pedagogía conceptual. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994
- Servicio Nacional de Aprendizaje. Teorías del aprendizaje. Mesa sectorial de educación del SENA.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. Serie documentos laborales ocupacionales. Bogotá marzo de 2005.