



PROPUESTA PEDAGÓGICA UCPR

CODIGO	DINST-23
VERSION	1
FECHA	2003
ACTO ADMINISTRATIVO	No aplica
RESPONSABLE	Vicerrectoría

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

PROPUESTA PEDAGÓGICA

"La Universidad Católica se entiende a sí misma como una institución de Iglesia, y como Iglesia, servidora de la sociedad y del mundo. Forma profesionales, científicos e investigadores para que sean constructores de un mundo mejor y testigos de la verdad, del bien y de Dios"¹

¹ BETANCUR JIMÉNEZ, Alvaro Eduardo (1997). Reflexiones sobre la catolicidad de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Documento. U.C.P.R.

PRESENTACIÓN

La exigencia de calidad, la apertura e internacionalización, el desarrollo acelerado del conocimiento y de los medios de comunicación, presentes en la sociedad contemporánea, llevan a fortalecer en las universidades los fundamentos investigativos, pedagógicos y curriculares, enmarcados en los retos y tendencias que afronta la educación superior², desde un entorno socio-cultural diverso y cambiante.

Estas tendencias explicitan la intención de formación en una triple dimensión³: el hombre íntegro, el ciudadano inteligente y cabal y el profesional competente. La educación en una sociedad como la colombiana se despliega en ese horizonte y aunque recoge en buena medida la tradición, se apoya en el presente para vislumbrar el futuro y prospectarlo, de esta manera incidir en la estructuración de una nueva sociedad.

Para el logro de estos propósitos, la Universidad considera la pedagogía como un factor esencial, especialmente en lo que se refiere a enfoques y posiciones epistemológicas que promuevan cambios en cuanto a las concepciones acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación, que no sólo respondan a las nuevas concepciones de hombre y sociedad actual, sino que también propongan la formación de un ser humano, como el antes mencionado.

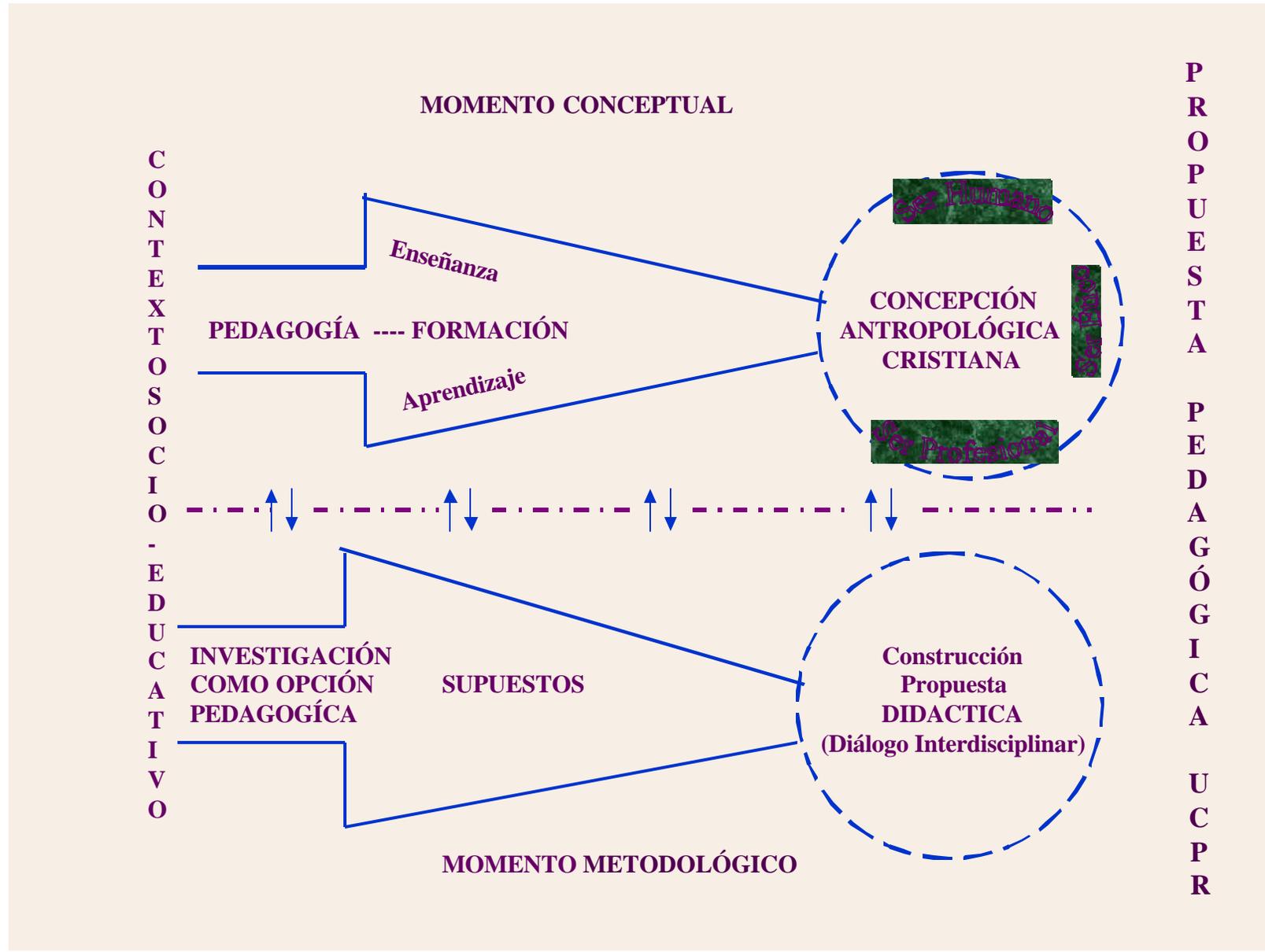
En este contexto, la Universidad Católica Popular del Risaralda presenta una Propuesta Pedagógica que permite reflexionar y proponer cambios en los procesos de formación. La propuesta busca dinamizar la misión y visión institucional, para mejorar la calidad, eficiencia y equidad del proceso de formación humana y profesional con que está comprometida, constituyéndose en la directriz que a nivel pedagógico demarca el quehacer y la unicidad de la

² MONTOYA, Jaime (2000). Tendencias de la Educación Superior. Universidad Católica Popular de Ris aralda. Pereira.

Universidad en cuanto a su propuesta educativa.

El documento contempla dos momentos: uno de carácter conceptual, que da los sustentos teóricos a la Propuesta Pedagógica y otro de carácter metodológico, donde se esbozan unos lineamientos generales, con los cuales se debe posteriormente seguir su proceso de construcción hacia una propuesta didáctica desde el diálogo con los saberes específicos, en los que la Universidad forma a sus estudiantes (ver esquema No. 1).

³ Esta triple dimensión ha sido trabajada por Vladimir Zapata, en sus reflexiones acerca de la Acreditación Previa.



1. CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

Queremos destacar en este punto de partida la relevancia que tiene para todo proceso teórico y práctico de carácter pedagógico el plantearse las necesidades y desafíos del contexto social, y particularmente del contexto educativo, como una de sus principales responsabilidades, en el sentido de incorporar creativa y críticamente las mejores respuestas que se puedan ofrecer a dichas necesidades y desafíos; Allí está la razón social de ser de la universidad. Hemos querido desagregar esta lectura del contexto en seis apartados que denominamos revolución antropológica, contexto formativo, tipo de sociedad en que vivimos, inequidad social, prácticas pedagógicas tradicionales, la región y su desarrollo.

1.1 Revolución Antropológica

El primer desafío consiste en la esperanza que un sector de la sociedad deposita en nosotros en relación con el tipo de hombre que queremos contribuir a formar, de modo que nuestros estudiantes puedan tomarlo como referente para sus proyectos de vida. Ante la pregunta por *quién es* en este nuevo siglo XXI *el ser humano*, nos encontramos con la emergencia de múltiples formas de comprender y de vivenciar nuestra naturaleza humana, fenómeno inscrito dentro de lo que ha venido a denominarse la "*condición posmoderna*"⁴, en la cual los grandes metarrelatos históricos de Occidente no son la única oferta que la persona encuentra como referente para la configuración de su identidad, subjetividad y sensibilidad. Es por ello que podemos afirmar que estamos asistiendo a una auténtica *revolución antropológica*, en virtud de lo cual en la UCPR hemos optado por hacer una lectura pluralista del fenómeno humano,

⁴ LYOTARD, Jean François . La Condición Posmoderna. Un Informe Sobre el Saber.

alimentando dicha reflexión desde diversos referentes antropológicos que beben de la filosofía, la teología católica y la psicología, tomando la categoría "*persona*" como el eje que mejor puede articularlos y darnos una perspectiva de conjunto y una toma de posición en este tema, el cual se encuentra más ampliamente desarrollado en el documento sobre el concepto de "*Desarrollo Humano*" que sustenta la *Línea de Investigación* con el mismo nombre y el Plan Estratégico del Departamento de *Proyecto de Vida*.

1.2 Contexto Formativo

En el pensamiento de Fichte y Jaspers⁵, la educación está estrechamente vinculada con los *procesos de formación*. La misión de la universidad, pues, trasciende el componente científico, proporcionando las condiciones para que cada persona pueda enriquecer su *proyecto de vida* de una manera integral. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior⁶ plantea que "*la Educación Superior debe formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos de bien, informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para que las plantee a la sociedad y asumir responsabilidades sociales*".

La universidad en general y las Universidades Católicas en particular están asumiendo este reto expresado en propuestas de renovación de la concepción pedagógica, que incorporan la reflexión sobre la *formación humana* en los currículos, los métodos, las prácticas, los medios de transmisión del saber y la proyección a la comunidad de referencia. De hecho la Universidad Católica Popular del Risaralda, es consecuente con las exigencias que se le plantean a la Educación Superior, desde su objetivo central: "*Contribuir a la formación humana, ética y científica del ser humano y a la producción y transmisión del conocimiento con el fin de que, en conformidad con su misión y mediante*

⁵ JASPERS, Karl. La Idea de la Universidad. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1996, Pág. 426.

⁶ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Pág. 12.

*el análisis crítico de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, a la luz del evangelio, se promueva la construcción de una nueva sociedad conforme con el designio de Dios sobre el mundo"*⁷.

1.3 Tipo de Sociedad en que Vivimos

El escenario social actual ha sido definido desde algunos enfoques conceptuales como sociedad de control, sociedad informacional y sociedad del conocimiento. La sociedad de control⁸ se caracteriza por una intensificación de los aparatos disciplinadores y porque el control trasciende los sitios de encierro (escuelas, fábricas y hospitales) y anima las prácticas comunes y cotidianas. La forma de poder propia de este orden en formación es el biopoder, que circula por las profundidades de las conciencias y cuerpos de la población y también a través de la totalidad de las relaciones sociales. En palabras de Michael Foucault: "la vida se ha vuelto ahora... un objeto de poder".

La sociedad informacional es, según Manuel Castells, una nueva estructura social de carácter global que sucede en su aparición al industrialismo y cuyas principales fuentes de productividad son la generación del conocimiento, el procesamiento de información y la transmisión de símbolos. Algunos rasgos propios de la sociedad informacional, nacida de la interacción entre revoluciones tecnológicas y reestructuraciones del capitalismo son:

- Su ubicación en una dimensión temporal e histórica que empieza a conocerse como Era de la Información
- El carácter global de la economía informacional
- La lógica de interconexión de donde deriva un concepto de extrema importancia para entender los procesos de comunicación en el mundo contemporáneo: la sociedad en red

⁷ Universidad Católica Popular del Risaralda. Proyecto Educativo Institucional. Pág. 1.

⁸ HARDT, Michael y NEGRI, Toni. Empire, s.l. Harvard University Press, Chicago, 2000.

- La heterogeneidad, diversidad cultural e institucional de las formas sociales que coexisten en la sociedad informacional

La sociedad del conocimiento tiene como base la producción y reproducción del saber. Se caracteriza por un vertiginoso ritmo de desarrollo del conocimiento científico tecnológico, la incidencia de la ciencia en la cotidianidad cada vez más inmediata, haciendo del conocimiento un factor prioritario en los procesos productivos.

1.4 Inequidad Social.

El contexto mundial, pero de manera particular los contextos latinoamericano y colombiano se caracterizan hoy por un agudo fenómeno de exclusión social en todos los órdenes, con un acelerado proceso de concentración de capitales en una pequeña élite y de exportación de capital financiero hacia centros de poder en el norte. “Resurge en varios lugares del mundo una forma de neoliberalismo capitalista que subordina la persona humana y condiciona el desarrollo de los pueblos a las fuerzas ciegas del mercado... se impone a las naciones como condiciones para recibir nuevas ayudas, programas económicos insostenibles”⁹. Dentro de dichas inequidades y exclusiones nos preocupa especialmente aquellas referidas al acceso a la educación¹⁰, lo que ha llevado a la UCPR a plantearse formas de contribuir a ampliar la cobertura en Risaralda, más cuando su misma condición de “Popular” le impele a ofrecer posibilidades a quienes no han encontrado oportunidades en las universidades de la región. Opciones que nos brindan los avances tecnológicos¹¹ y las prácticas universitarias desescolarizadas podrán aproximarnos a municipios y sectores sociales que desean acceder a la Universidad Católica Popular del Risaralda, pero que hoy no encuentran las condiciones favorables para lograrlo.

⁹ Juan Pablo II. Discurso en la Habana, Cuba, 1999.

¹⁰ A pesar de que en las últimas décadas ha mejorado la cobertura en cuanto a educación básica y media, siguen siendo muy bajos los porcentajes de población juvenil que tiene acceso a la educación superior, y entre ellos, el 70 % de la matrícula es el sector privado, mostrando las enormes limitaciones del sector público para responder a esta necesidad.

¹¹ Particularmente lo que ha venido a denominarse “Educación Virtual”.

1.5 Prácticas Pedagógicas Tradicionales

Aunque las reflexiones¹² e investigaciones pedagógicas contemporáneas muestran innovaciones valiosísimas que resignifican el rol del profesor y del estudiante en los procesos de construcción del conocimiento, perviven significativamente concepciones y prácticas tradicionales en todo el sector educativo, y las universidades no se escapan de dicho fenómeno; siendo incluso el componente del sistema en donde menos han sido transformadas las prácticas pedagógicas. No pocas veces esto se constituye en causa de deserción escolar y de desmotivación entre un sector importante de los estudiantes que ven como poco significativos los saberes alcanzados y los procesos en que participan. Es por ello que urge una autoevaluación crítica del asunto, de modo tal que se movilicen procesos de innovación pedagógica desde paradigmas más acordes a la opción hecha por la Universidad Católica popular del Risaralda en este campo, a fin de que los estudiantes se conciban y comporten como protagonistas principales del acto educativo universitario.

1.6 La Región y su Desarrollo

Cuando hablamos de la pertinencia como uno de los principios orientadores de los procesos curriculares en la UCPR, nos estamos refiriendo al compromiso de toda universidad por atender las necesidades de la sociedad en la que se desenvuelve y de manera particular, al hecho de que la Universidad Católica Popular del Risaralda se ha propuesto ser una institución que impacte significativamente en el desarrollo regional, en vista de lo cual todo currículo y programa debe plantearse el modo de articular en sus procesos de formación, investigación y proyección social, el desafío de un conocimiento geográfica y socialmente situado, con énfasis en las problemáticas acaecidas en dicho contexto, a fin de preguntarse desde los núcleos problémicos por la forma en que podemos contribuir activamente en su solución, constituyéndonos de así en protagonistas de la *construcción social de región*.

2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

La pedagogía es considerada como un constructo teórico esencial en todos los niveles y modalidades del sector educativo. Como saber pedagógico, es un saber elaborado y operacionalizado desde la praxis a través de los métodos de enseñanza, es decir, desde una posición heteroestructural, según la explicación de Lois Not¹³. Por lo tanto, prescindir de la pedagogía en la universidad, es sustraerse del estatus teórico y científico que en la actualidad comienza a aplicarse a la pedagogía como una disciplina autónoma y con problemas básicos propios de las ciencias sociales. En este sentido la práctica pedagógica estaría determinada por el contexto histórico de la universidad misma.

La pedagogía como saber le permite al docente reflexionar acerca del sentido de sus prácticas: qué enseñar, para qué hacerlo y cómo llevar a cabo estos propósitos. Como lo plantea Penagos: "la pedagogía es siempre y necesariamente una reflexión consciente sobre las prácticas, los procesos, las instituciones y los sistemas educativos"¹⁴. Desde esta perspectiva, no se pueden pensar transformaciones serias en los procesos de enseñanza al interior de la Universidad, al margen de la reflexión pedagógica.

En este contexto se aborda la pedagogía, no como un conjunto de estrategias puntuales que son construidas en la práctica cotidiana a través de la didáctica, es decir, la operacionalización del quehacer educativo. Se asume la pedagogía como una saber que tiene fundamentos epistemológicos, visiones de sociedad, según sea el modelo desde el cual se aborde la reflexión acerca de la educación: "...desde que el educador toma cierta distancia de la rutina de

¹² Dentro de la cual destacamos la Propuesta Pedagógica de la U.C.P.R.

⁹ NOT, Lois. (1997). Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México.

¹⁴ AVILA PENAGOS, Rafael. (1990) ¿Qué es pedagogía?. Nueva América. Bogotá.

dictar clases y se pregunta por la naturaleza y las funciones de las prácticas y los procesos educativos, está iniciando el discurso pedagógico, es decir: la reflexión teórica sobre la educación".¹⁵

En la reflexión epistemológica, la discusión sobre la pedagogía como ciencia, como saber o como disciplina ha generado múltiples posiciones que desde el siglo XVIII han llevado a revisar su objeto de estudio, desde las características del conocimiento sistemático, fáctico, metódico y analítico. Sin embargo no son menos las objeciones que este tratamiento ha traído para los epistemólogos de la pedagogía.

La pedagogía, sobre todo cuando se concibe como ciencia de la educación, adquiere un carácter dialéctico¹⁶. En realidad, a pesar de la existencia de unos principios básicos, se considera que dicha ciencia está en permanente construcción; por ello su carácter dialéctico deriva, precisamente, de la propia esencia de la educación, que constituye su objeto de estudio. El carácter temporal y evolutivo que configura el universo educativo obliga a la pedagogía a vivir un proceso paradigmático constante. Frente a esta situación, la pedagogía intenta modelar sus propios constructos sobre la base de las reflexiones metodológicas, que tienen como objeto esencial el estudio de la realidad práctica y el mundo teórico de la educación, así como la relación entre ambos.

De otra parte, la pedagogía como saber se estructura a través del planteamiento de modelos pedagógicos, que son "la organización de la construcción y transmisión cultural que se deriva de una forma particular de entender la educación y que, además, implica una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento"¹⁷.

Sin embargo el problema esencial que todas las teorías pedagógicas han enfrentado y al cual han tenido que dar respuesta, como lo plantea De Zubiría Samper¹⁸ ".....es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de

¹⁵ Ibid. P. 59.

¹⁶ FLÓREZ OCHOA, Rafael. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento: el campo científico de la pedagogía*. McGraw Hill. Bogotá. p.p. 107.

¹⁷ DIAZ, MARIO. Una Caracterización de los Modelos Pedagógicos. En: *Revista Educación y Cultura*. No.

sociedad que se quiere contribuir a formar". En este sentido se puede afirmar que no existen modelos pedagógicos neutros, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción de hombre y de sociedad. Cada teoría ha privilegiado en ello, algún o algunos aspectos generacionales y/o culturales que asumen una postura de lo individual, social y cultural. Desde esta perspectiva social, antropológica y psicológica se entienden los modelos pedagógicos al resolver preguntas relacionadas con el para qué, el con qué y el cuándo, que permiten la reflexión fundamental acerca de la relación: MAESTRO-SABER-ESTUDIANTE.

En este marco conceptual se podría preguntar: **¿Lo esencial es la información o la formación?** Esta pregunta de carácter inicialmente teórico está relacionada con las formulaciones acerca de los términos educación, formación y enseñanza. Desde las perspectivas modernas la educación no puede ir en el sentido de la mera información acerca de los conocimientos obtenidos por el hombre, sino de posibilitar el desarrollo de competencias, los procesos de inferencia y comprensión del mundo a partir de la información y de la formación ética y humana.

La formación humana se convierte en el principio unificador y sistematizador de una pedagogía sustentada en el proceso de humanización, que permite al sujeto desde su interior ir construyendo su propia racionalidad autónoma y universal desde cuatro dimensiones: la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad, que son las que dan contenido a la formación del ser humano.

El concepto de **formación humana** como principio unificador satisface tres condiciones:

- La condición antropológica, en cuanto describe el proceso de humanización en sus principales dimensiones.

¹⁸ DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián (1994). Los modelos pedagógicos. Vega impresos. Bogotá

- La condición teleológica que da sentido a toda reflexión sobre el hombre y que agudiza y se vuelve esencial en la pedagogía (a qué tipo de ser humano apuntan los procesos de formación y en este sentido hacia qué tipo de sociedad se proyecta.)
- La condición metodológica orientando o direccionando los procesos reales de aprendizaje y enseñanza para lograr el ideal de ser humano (condición teleológica) con que se compromete, es decir qué tipo de prácticas pedagógicas serían las ideales, en el contexto universitario para lograr la formación humana¹⁹.

Estas condiciones tienen íntima relación con la reflexión que en torno a la formación se viene haciendo a nivel universitario²⁰, en aspectos que son importantes para nuestra Universidad, como:

- **Dignidad de la persona:** tanto del alumno como del profesor y en general de cualquier persona. En el ámbito educativo ello supone un trato consecuente con la idea de que la persona es en todos los casos un fin y nunca un medio, de allí la necesidad del respeto. Igualmente esta actitud remite a un orden fundamental en la acción dialógica donde la pregunta por excelencia y de la cual se deriva una respuesta plena de sentido, será por el ser.
- **Opción por la estrategia de componer al hombre para arreglar el mundo:** el énfasis del trabajo educativo estará en las personas para que ellas incidan luego o a la vez en las estructuras sociales. En este camino puede adquirir sentido la utopía de un hombre nuevo a cuya medida se hará un mundo nuevo.

¹⁹ FLOREZ, Rafael (1992). Objeto, métodos y lugar de la Pedagogía

²⁰ Uno de cuyos exponentes es Vladimir Zapata, en sus reflexiones acerca de la Acreditación Previa.

- **Convicción acerca de que toda propuesta pedagógica supone el cumplimiento de un prerequisite:** la conversión pedagógica del docente desde nuevas visiones de pedagogía, de formación, de prácticas pedagógicas, de apostarle a transformarse a sí mismo para poder contribuir a la transformación humana y social.
- **Vocación:** entendida como más que el gusto o inclinación. Es la voluntad de ser y de habilitarse, de ser competente, es tarea y esfuerzo constructivo, de este modo el docente asume la educación como una opción de vida (en él se unifican dos profesiones: la disciplinar y la pedagógica).
- **Amor y conocimiento:** amor que se traduce en cuidado, responsabilidad, atención y respeto frente al otro, por parte tanto del estudiante como del profesor, y una actitud de continua búsqueda frente al saber.

Es por ello que una educación para la **formación** requiere de cambios en la estructura pedagógica de la Universidad, donde se parta de lo conocido para llegar a su problematización, desde el supuesto de que los saberes están siempre en construcción (enseñabilidad ²¹); es decir, concebir la educación como un proceso para el desarrollo del ser humano que se reestructura continuamente a través de la reorganización de las operaciones del conocimiento (educabilidad ²²).

²¹ “No hay evidencia de que la enseñabilidad sea idéntica a la lógica del desarrollo científico” (Flórez Ochoa, p. 76). Sin embargo, los procesos de desarrollo científico posibilitan la comprensión para la enseñanza de las ciencias. Éstas desde su naturaleza, desde su objeto formal y material, indican los elementos para ser enseñada. “la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de cada ciencia” (Flórez Ochoa. P.77).

Los referentes teóricos de cada ciencia, llevan a reflexionar acerca de los mismos procesos para conceptuar desde la asimilación, la acomodación y la significación de la realidad, es decir, cada ciencia permite la lectura y la interpretación que le es propia.

²² La pedagogía se convierte en el proceso más adecuado para formar un ser humano integral, pues es a través de ella como se recrean los modos de pensar, de sentir y de actuar de las personas.

El contenido desde donde se ha de pensar la formación está caracterizado por una problemática humana: social, económica y cultural. Por lo tanto, la educabilidad debe pensarse desde la relación ciencia y desarrollo humano.

Para conjugarlas es necesario el trabajo en equipo (docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante), además de relaciones de respeto y escucha, de tal manera que es sólo desde la búsqueda permanente de nuevas alternativas por parte de los actores del proceso educativo, como se logra una formación verdaderamente humana y profesional.

Esta concepción plantea un reto enorme a los docentes: la transformación de sus concepciones pedagógicas y por ende de sus prácticas, es decir, pasar de ser transmisores de conocimientos a ser mediadores en la construcción y reconstrucción de los saberes de los estudiantes; acercarlos no sólo a los conocimientos elaborados por la humanidad, sino al conocimiento de sus propias habilidades de aprendizaje (metacognición), para que ellos a su vez transformen los roles de receptores de conocimientos ya elaborados a ser actores en permanente búsqueda, indagación y proposición de alternativas, siempre desde la reflexión del sentido para sí mismos y su entorno. Todo lo cual podría resumirse en enseñarle a los estudiantes a "aprender a aprender".

Sin embargo, tampoco es posible tener claridad acerca de cómo cumplir con este propósito sin abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje y su concepción desde la Propuesta.

2.1 LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Gran parte de los docentes universitarios tienen un profundo y amplio conocimiento de su disciplina, pero no fueron formados para enseñarla (de hecho no es éste su objeto de estudio). Por otra parte, los pedagogos teorizan sobre la educación y elaboran modelos de enseñanza que son generales, pero que requieren ser discutidos desde las disciplinas. Por ello se hace necesario que los profesionales que se dediquen al campo de la docencia, además de ser profundos conocedores del saber disciplinar, cuenten con la formación pedagógica que los habilite como las personas socialmente responsables de los procesos de formación de los estudiantes.

Se propone una formación integral, tomando como eje articulador el desarrollo humano, un compromiso social, responsabilidad y criterios éticos, además de una fundamentación antropológica, para contribuir a la construcción de los principios de justicia y equidad, de procesos creativos, de fomento a la autonomía, autoestima y procesos de socialización que

Desde esta perspectiva, la práctica del ejercicio docente se enfrenta a dos retos: el primero de ellos, hace referencia a cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos para posibilitar el desarrollo humano y ético, y apropiarse de los saberes previstos en el currículo o específicamente en los programas de cada curso; el segundo se refiere a cuáles serán los procesos de enseñanza, no sólo para lograr este propósito, sino también para generar procesos de **aprendizaje autónomo**, que den al futuro profesional la flexibilidad suficiente para enfrentarse a situaciones no previstas, apropiarse de nuevos saberes, generar soluciones que no están escritas en ningún texto ni fueron explicadas por el profesor. Son estos retos los que justifican en esencia el saber pedagógico para el docente universitario.

Para responder a estos retos, la pedagogía se ha apoyado en las teorías modernas del aprendizaje (sustentadas en gran parte en los avances de la psicología cognitiva) a partir del supuesto de que la comprensión de un saber es un proceso activo, donde la persona que conoce parte de la acción, luego reflexiona sobre ésta y a partir de dicha reflexión articula los elementos de la acción, construyendo los conceptos que de un lado le permitirán comprender el mundo y de otro estar en posibilidad de transformarlo. Es necesario aclarar que la acción no hace referencia únicamente a manipulación directa sobre los objetos; como lo plantea Brunner,²³ la acción puede ser representada y simbolizada.

El conocimiento de un saber se convierte de esta manera en algo que se reconstruye dentro de la persona y no simplemente que se recibe y se acumula.

El principio fundamental de la apropiación del conocimiento sólo es posible, si se hace una reconstrucción activa de él, es decir, si quien aprende construye (mental o prácticamente) dichos conocimientos. Después de esta reconstrucción activa se puede abstraer más fácilmente lo fundamental, sus relaciones internas y entonces los conceptos. Es así

propicien la comunicación y la convivencia.

²³ BRUNNER, J. Y HASTE, Helen (1990). La elaboración del sentido. Ediciones Paidós. Barcelona

como éstos representan el saber en un momento determinado, convirtiéndose en herramientas útiles para comprender el mundo, pero debe ser claro para quien enseña que son provisionales. El conocimiento sigue reconstruyéndose y los conceptos elaborándose cada vez más, en la medida en que son confrontados con pares, comunidades expertas o con otros de mayor experiencia.

Es aquí donde se clarifican los dos elementos fundamentales de la educación, desde la función de docencia: Considerar la educación como un proceso de mediación permanente en la formación de un ser humano que está construyéndose y aprendiendo constantemente (educabilidad), y el saber como un proceso de reconstrucción permanente, que permite su comprensión, análisis crítico y transformación (enseñabilidad).

Por ello, para lograr la comprensión del conocimiento y no su acumulación, es necesario un proceso de **permanente indagación**, que no es otra cosa que una actitud investigativa del docente, que problematiza los saberes que conforman su disciplina y del estudiante que inicia una búsqueda continua de alternativas para resolver los problemas que se plantean en el aula, en la cotidianidad, consultando en diversas fuentes, argumentando sus hallazgos, trabajando en equipo con sus compañeros, para llegar a la comprensión no sólo del problema, sino también de las maneras como se construye el saber.

El docente en este sentido se convierte en un mediador, que a la vez es fuente de información y de confrontación del estudiante, buscando desequilibrios, aprendizajes significativos, nuevas comprensiones del saber y de cómo los estudiantes construyen este saber, es decir, posibilitar que ellos desarrollen habilidades metacognitivas. De esta manera ambos (docentes y estudiantes) estarán en la búsqueda y construcción permanente del sentido de los saberes y de sus actuaciones en la vida misma (trascendencia).

La función de docencia no podría limitarse a la simple transmisión mecánica del saber científico acumulado socialmente, ni siquiera al saber científico que se prevé será necesario para el ejercicio de determinada carrera profesional. La

docencia, desde los supuestos mencionados, consiste más bien en proporcionar al futuro profesional las herramientas intelectuales para que pueda reconstruir activamente un saber determinado y, además, para que pueda reflexionar sobre el mecanismo de esta reconstrucción, a fin de que esté en capacidad por su cuenta y en situaciones nuevas, de construir y reconstruir nuevos saberes, nuevos conceptos, nuevas operaciones para desenvolverse en el mundo cambiante del conocimiento y de la vida.

De esta manera puede concretarse **una didáctica que debe articularse con la extensión y la investigación**, pues no es posible pensar los procesos de formación en la universidad desde contextos aislados del mundo, la sociedad, la cultura, la empresa. De otra parte el generar una actitud de permanente reconstrucción del propio saber y de búsqueda de conocimiento objetivo, se constituye en la base sobre la cual se puede impulsar y desarrollar posteriores propuestas de investigación con los estudiantes.

El aprender a aprender permite superar el problema contemporáneo de la educación, que se manifiesta en la dicotomía entre el tiempo que se dedica a aprender, entendido como "recibir los contenidos temáticos" y otro dedicado a producir (para lo cual se espera hasta la práctica profesional). Superar esta dicotomía implica plantear y desarrollar nuevos modelos imaginativos y flexibles de hacer docencia.

2.2 EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO: APRENDER A APRENDER

Como se viene planteando, es cierto que los procesos de formación deben transformarse, pasando de procesos de recepción a procesos de construcción y reconstrucción permanente de los saberes; también es cierto que del énfasis en la enseñanza se pasa al énfasis en el aprendizaje, y específicamente en esta Propuesta, al aprendizaje autónomo. Por ello aprender a aprender se convierte en una de las claves de la autoformación; en el ámbito didáctico esto significa utilizar estrategias que ayuden a los estudiantes a ser protagonistas activos en el proceso de aprendizaje, a ser cada vez más responsables del propio proceso de conocimiento, a abrirse a un diálogo con la realidad, la historia y el trabajo.

Cuando se hace referencia al aprendizaje autónomo existe un acuerdo desde la perspectiva pedagógica: éste es un aprendizaje del aprendizaje, es decir, que el énfasis no radica en la enseñanza de los contenidos, sino en el desarrollo de aquellas habilidades de pensamiento que le posibiliten al estudiante acceder posteriormente a cualquier tipo de conocimiento, a través de estrategias como:

- Establecer contacto por sí mismo con los fenómenos e ideas que son objeto de estudio.
- Elaborarse cuestionamientos acerca de estos fenómenos (Problematización).
- Planear acciones para resolver dichos cuestionamientos.
- Hacer uso eficaz de la información.
- Llevar a cabo acciones para la solución de los cuestionamientos realizados.²⁴

Esto implica ir teniendo cada vez mayor conocimiento de sí mismo, saber sobre el sentido del conocimiento, sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades. De otra parte, implica una labor de monitoreo constante, en términos de los logros esperados por el propio estudiante y de sus motivaciones frente a lo que está aprendiendo (metacognición), además del sentido que tiene para su formación profesional y humana.

Podría pensarse entonces que el aprendizaje autónomo es, de por sí, un aprendizaje aislado. Por el contrario, quien se encuentra en situación de aprendizaje, debe lograr inicialmente algunos rendimientos que implican competencia social y motivación, establecer contacto con los demás miembros del grupo, indagar acerca de sus avances y a la vez confrontar los que cada uno ha logrado, saber lo que se puede hacer solo y lo que se está en capacidad de hacer con ayuda de los demás. A este proceso Vygotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P.), que es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del profesor o de otro

²⁴ AEBLI, Hans. (1991). Factores que favorecen el aprendizaje autónomo. Narcea. Madrid.

compañero más capaz²⁵; es por ello que los procesos de confrontación permitirán desarrollar las potencialidades del estudiante.

Se considera por lo tanto que una persona desarrolla un aprendizaje autónomo en la medida en que se capacita y motiva a tomar parte y a trabajar en grupo; en esa medida también experimenta y aprende el significado del trabajo interdisciplinario, no como un discurso sino como una práctica cotidiana.

Componentes del aprendizaje autónomo:

Aebli plantea tres componentes básicos para el desarrollo del aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer:

- El saber: referido al conocimiento de sí mismo, de lo que sabe, del sentido que encuentra en lo que aprende y al conocimiento de sus procesos de aprendizaje. Conocer sus fortalezas y debilidades como ser humano y como aprendiz (metacognición).
- Saber hacer: este componente hace referencia a las estrategias que se utilizan para obtener los logros de aprendizaje. Diseñar procedimientos, ejercitarlos, y aplicarlos de diferente manera.
- Querer: hace referencia al convencimiento que cada ser humano tiene de la utilidad de lo que aprende, no sólo en términos del saber sino también de lo que le aporta a su vida, lo cual contribuye a aumentar su motivación intrínseca por el aprendizaje.²⁶

²⁵ VYGOTSKY, L. S. (1989). El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona.

²⁶ AEBLI, HANS (1991). Factores de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Editorial Narcea. Madrid.

Propuestas posteriores como la de Delors²⁷ y la de Faure²⁸, plantean otros componentes como el aprender a ser y a convivir. Estas propuestas insisten en que para los nuevos tiempos la utopía tiene que ver con la preservación y la promoción de la especie. En este sentido lo fundamental de la educación es que sirva al cumplimiento de la vocación universal: ser plenamente humanos, es decir, se trata finalmente de la reivindicación de la persona.

Específicamente Delors dice que para ello es urgente desplegar los aprenderes así:

"Lo primero, **aprender a conocer**. Teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de las ciencias y las nuevas formas de la actividad económica y social.... También, **aprender a hacer**, sin limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas impredecibles, y que faciliten el trabajo en equipo, dimensión olvidada en los métodos de enseñanza actuales.... **Aprender a vivir juntos** conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a la comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro... Por último, y sobre todo, **aprender a ser**, desde la opción de un mundo del hombre y para el hombre"²⁹.

Es así como los "aprenderes" se convierten en una tarea que debe ser abordada desde cada área del saber, partiendo siempre del supuesto de que cada una privilegia ciertas estructuras del pensamiento, aborda de diferente manera la solución de problemas y sobre todo tiene formas de aprendizaje específicas, pero que todas tienen el compromiso ineludible de **la formación**.

Tanto el estudiante como el profesor deben ser conscientes de estas formas de pensamiento y aprendizaje de las disciplinas particulares, aprender cómo se piensa en el ámbito de las matemáticas, el diseño, la administración, la historia, la lingüística, entre otras, es indispensable para abordar su enseñanza.

²⁷ DELORS, JACQUES y Otros(1996). La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones Unesco. Madrid.

²⁸ FAURE, EDGAR (1980). Aprender a ser. Alianza Universidad. Unesco. Madrid.

²⁹ Ibid, Págs. 22 y 23.

Pero, ¿cómo lograr que el estudiante desarrolle este tipo de aprendizaje?, ¿cuál podría ser la propuesta que además pueda permitir el desarrollo de una actitud investigativa?

En este punto es necesario describir el Perfil del Ser Humano al que la Universidad dirige el proceso formativo, pues es desde los supuestos antes mencionados que se puede contribuir de manera efectiva y real a su construcción.

3. CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA EN LA U.C.P.R.

La pregunta sobre el tipo de hombre que se pretende formar se constituye en la piedra angular del trabajo educativo y sólo podrá ser respondida, al menos teóricamente, cuando se tenga claridad sobre qué es el hombre en cuanto humano y en cuanto entidad nuclear del proceso social, cuya dinámica sólo se entiende en la medida en que se comprendan los procesos psicológicos que median sus acciones, sin olvidar las implicaciones de su pertenencia a una cultura específica que crea, recrea y transforma y por la cual es transformado.

Reflexionar sobre el hombre es un asunto tan problemático como problemático resulta el hombre mismo; basta con pensar qué es un ser inacabado, que vive en el presente, pero hace parte del pasado y es alguien en devenir; como dijera Escámez (1986): "el hombre de hoy no es una meta, sino un camino, una encrucijada, un puente, una promesa"³⁰

Sin embargo, aún no se ha encontrado una respuesta que satisfaga en profundidad la pregunta sobre la naturaleza humana, como afirma Scheler (1967). "a pesar de haber sido estudiado desde tantos aspectos diferentes, no poseemos una idea unitaria de él". Pese a este obstáculo, para la práctica educativa sigue siendo importante

³⁰ ESCAMEZ (1986), citado por ROLDAN, Ofelia (1997). Bases epistemológicas y conceptuales de la Educación. CINDE. Manizales.

aventurarse a construir una concepción de ser humano, articulada y coherente. La Universidad Católica Popular del Risaralda desde su filosofía ha construido esta concepción, por ello entiende al Ser Humano como aquel que:

"... Posee autonomía para tomar decisiones, para actuar sobre su propio desarrollo, para trascender con capacidad de asombro y admiración, que busca permanentemente su crecimiento y el de los demás.

En la dimensión personal cada ser humano es singular y como "persona" posee una identidad y subjetividad irreductibles que lo distinguen de los demás y lo abren a realizar su proyecto original en el transcurso de su existencia.

... es consciente de su dignidad, de su valor y su diferencia, que asume su vida con alegría y satisfacción, y es capaz de aprender de sus errores. Que en correspondencia con su dignidad, asume un estilo de vida, unos comportamientos y actividades edificantes. Quien es capaz de asumir sus éxitos y sus fracasos.

Una persona que esclarece cada vez más lo que quiere llegar a ser y diseña con dedicación y responsabilidad su propio proyecto de vida.

Un ser humano que busca decididamente el bien personal y el bien de los que lo rodean, construyendo su vida sobre principios éticos sólidos y coherentes.³¹

En este sentido el Ser Humano es Gente, y la comunidad educativa dentro de su misión asume el compromiso de ser apoyo para que además de llegar a ser gente "con calidad humana", sea gente comprometida con la búsqueda del bien.

La vida misma para este ser humano, se constituye en un proceso de continuo aprendizaje, para llegar a ser "gente de bien"; es esencialmente por esta razón que la educación toma un cariz de permanente, pues si se considera al ser humano como un proyecto en continua construcción, y si la sociedad es dinámica y él es parte integrante y activa en ella, entonces el proyecto de llegar a ser Gente de bien implica un proceso de formación en búsqueda del

³¹ Proyecto Educativo Institucional. Universidad Católica Popular del Risaralda. P.9: Éste es un texto resumen; en el PEI. se encuentra una exposición más extensa. El horizonte en el que la universidad hace su reflexión antropológica es "la visión del hombre de Jesús de Nazareth".

perfeccionamiento, lo cual lleva implícito el reconocimiento de la capacidad humana de aprender en todo momento (aprender a aprender).

Este aprendizaje está referido a su condición de llegar a "ser Gente de Bien" y también al desarrollo de competencias profesionales, es decir a poseer la preparación necesaria para ser un profesional creativo, propositivo, comprometido éticamente con su saber y con el medio social, buscando siempre el bien común.

Por lo tanto, para este Ser Humano no puede existir un conocimiento acabado, sino la continua posibilidad de reconstruirlo, comprenderlo y generarlo, desde la claridad por su sentido personal y profesional.

Se trata entonces de aprender a aprender para la vida como ser humano y como profesional, como lo plantea la Conferencia Mundial sobre Educación Superior "...enseñar a aprender y a tomar iniciativas".³²

Se retoma entonces el interrogante: ¿Cómo lograr este tipo de aprendizaje? Desde esta concepción de ser humano y desde los supuestos presentados, se plantea la propuesta pedagógica.

Es así como el compromiso de la Universidad Católica Popular del Risaralda como institución educativa, es la Formación Integral, unificando sus dimensiones humana y profesional, promoviendo la autonomía académica y ética de sus miembros, permitiéndole al estudiante desarrollarse efectivamente para que llegue a ser una persona feliz, comprometida con el bien en toda circunstancia. En resumen, permitiéndole mejorar y cualificar sus conocimientos en un ambiente dialéctico de enriquecimiento personal y desarrollo del pensamiento.

4. PROPUESTA: LA INVESTIGACIÓN COMO OPCIÓN PEDAGÓGICA

Los avances científicos y tecnológicos reclaman un cambio en los modelos educativos teniendo como punto de partida los avances de la pedagogía y la didáctica, específicamente en asuntos como la educabilidad, la enseñabilidad y en general los procesos de formación de los estudiantes.

Se plantea por lo tanto la necesidad de apertura, una actitud de cambio, en la cual se deben mantener prácticas reflexivas frente al quehacer del docente. Una actitud epistemológica de cambio debe estar necesariamente precedida por la reflexión y la autorreflexión desde unas prácticas pedagógicas que permitan al estudiante acceder a la investigación y comprender el conocimiento científico.

Por ello se propone un enfoque sustentado en la investigación, entendida como una manera de acercarse a la comprensión de la realidad, explicar el mundo y transformar las condiciones personales del conocimiento y del sentido de éste para la propia existencia.

El enfoque investigativo asume dos perspectivas: en primer lugar aquella que concibe que el sujeto reconstruye los saberes en su interacción con lo otro y con los otros, en segundo lugar que es a partir de la reconstrucción activa y participativa del sujeto como éste transforma sus concepciones (Elliot y Stenhouse).

Es el sujeto que se pregunta e interroga acerca de los saberes, indaga y problematiza la realidad, en ese sentido busca diversas alternativas para su comprensión, entendiendo que las explicaciones no se reducen a una sola y que existe diversidad en ellas.

³² Ibid. P.

¿Por qué se propone un enfoque investigativo como principal elemento de la Propuesta Pedagógica?

Básicamente porque el estudiante universitario debe aprender a aprender, a ser y a convivir con los demás, más que a acumular teorías elaboradas por otros, enfoque este último que ha dado como resultado que el estudiante no tenga claridad de dónde provienen, a qué problemática corresponde o cómo ha sido su proceso de construcción teórica.

Lo que realmente se quiere lograr es que a través de la Investigación en el aula, se forme:

- Una actitud investigativa, como manifestación de permanente interés frente al conocimiento. La Universidad debe propiciar el desarrollo de la capacidad de conocer y asombrarse ante lo real, de problematizar la cotidianidad desde el saber, de aprender a seleccionar la información relevante, de proponer soluciones, esto es, investigar.
- Competencias en lectura, escritura y argumentación que permitan la participación activa, no sólo para formar al estudiante como un virtual investigador, sino esencialmente como una persona responsable y autónoma, de tal manera que la investigación no se reduzca al procedimiento más eficiente para acumular conocimientos, sino que además le permita formarse a sí mismo como sujeto que puede y debe conocer de modo diferente, como sujeto que ha iniciado un proceso permanente de autoconocimiento: **aprender a aprender**.
- Al estudiante como una persona que ha iniciado un proceso de formación permanente; de esta manera la investigación como opción pedagógica contribuye a la formación del estudiante como Ser Humano.

Pensar la pedagogía desde la problematización de la realidad y los saberes conduce necesariamente a la **flexibilidad curricular** y por ende al replanteamiento de las metodologías utilizadas dentro del proceso de formación en la Universidad. Una propuesta pedagógica centrada en los procesos de investigación en el aula permitirá que los

estudiantes tengan la oportunidad de confrontar y ampliar sus conocimientos a través de la articulación entre teoría y práctica.

La Investigación como opción pedagógica está determinada por la pregunta, la duda y la comparación como principios propios del ser humano. Es a partir del aprendizaje asignado por el planteamiento del problema como se desarrollan las estructuras mentales de los estudiantes, lo que implica desestabilizar formatos curriculares y romper con discursos pedagógicos "tradicionales" y heterónomos.

Por ello se enfatiza en una **"Conversión Pedagógica"**, donde se intente reconstruir las competencias pedagógicas de los educadores y las competencias de aprendizaje de los estudiantes, es decir, que asuman un rol activo desde el aprendizaje como protagonistas desde el cuestionamiento permanente.

La relación pedagogía e investigación como opción en los procesos de aprendizaje, no es un requerimiento nuevo frente a los múltiples paradigmas pedagógicos presentados actualmente para formar seres humanos con aptitudes para la invención y capaces de impulsar el progreso de la sociedad del mañana. Pedagogos como Dewey y Ferreire han sugerido siempre el protagonismo del estudiante en los procesos de aprendizaje.

La docencia universitaria requiere de la polémica y ante todo del desplazamiento de una mente conservadora, para fortalecer la aparición de un espíritu creador, como una manera de enriquecer la experiencia a través de métodos nuevos, procesos renovadores y cambios en la pedagogía universitaria.

4.1 PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS

La propuesta de Investigación como Opción Pedagógica tiene sus raíces epistemológicas en la tradición interpretativa, que se centra en la importancia del significado construido por los sujetos en sus intentos de dar sentido al mundo.

Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre la información nueva procedente del medio y la que el sujeto ya posee, a partir de la cual inician los nuevos conocimientos.

Los principios básicos de esta propuesta podrían resumirse así:

- El conocimiento es el resultado de un proceso reestructurativo que realiza el propio sujeto.
- La actividad constructiva del sujeto no es una tarea individual, sino interpersonal (que luego será intrapersonal), en la que interactúan el maestro, los compañeros, la comunidad y la cultura social e históricamente construida.
- Lo que el sujeto puede aprender del medio y de la experiencia educativa depende de sus estructuras cognitivas, pues desde ellas interpreta, asimila, comprende y explica la realidad. Estas estructuras no son estáticas, tienen períodos de evolución cualitativamente diferenciados, que suponen "tipos de inteligencia" diferentes, es decir, distintas formas de abordar la realidad, resolver problemas, interactuar con el medio y ello se traduce en diferentes posibilidades de razonamiento y aprendizaje.
- La construcción del conocimiento se realiza en un proceso de interacción entre el sujeto con el medio, su propia experiencia, los objetos y los otros.³³

Sólo cuando hay modificación de los esquemas de conocimiento y de sus estructuras cognitivas hay aprendizaje, por lo cual el docente debe procurar el desajuste o la insatisfacción de las ideas y conceptos que posee el estudiante, para que se acerque a los que ha venido elaborando la comunidad científica.

³³ VASCO, Carlos Eduardo. Documento de Trabajo. Maestría en Pedagogía. CINDE. Manizales.

Este proceso de aprendizaje requiere una intensa actividad por parte del estudiante que debe establecer múltiples relaciones. Pedagógicamente esto se traduce en una concepción participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que no sólo el estudiante es el centro, sino que esencialmente es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger y construir su información, explorar el medio, y proponer y escoger las mejores alternativas.

La enseñanza y el aprendizaje orientados desde esta perspectiva apuntan a concebir **la autonomía** como finalidad de la formación.

4.2 EL APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación en el aula se basa fundamentalmente en el tratamiento de problemas según lo proponen Eduardo y Francisco García³⁴. Resulta evidente que la resolución de problemas tiene gran importancia para el conocimiento y la intervención en la realidad. En este sentido podríamos decir que "aprendemos en cuanto resolvemos los problemas que se originan en un entorno siempre diverso y cambiante"³⁵.

Existe una correlación entre la solución de problemas, el aprendizaje y la enseñanza, que bien vale la pena ser tenida en cuenta según los esquemas de pensamiento que se presentan en los procesos de aprendizaje:

- Conflicto entre los esquemas anteriores y una nueva situación: el asombro, la admiración y la curiosidad llevan al desarrollo de conductas exploratorias, a la indagación de lo desconocido y a una actitud activa que nos sitúa continuamente ante situaciones-problema.

³⁴ GARCIA, Eduardo y GARCIA, Francisco (1993) Aprender Investigando. Diada editorial. Sevilla

³⁵ Ibid. Pág. 394.

- Fijación de una meta de trabajo mediante la definición del problema: tanto en los problemas de aprendizaje como en la investigación, la delimitación del problema y la fijación de las metas a donde se desea llegar se hacen necesarias y fundamentales.
- Desarrollo e inicio de posibles soluciones: acercamiento a respuestas teóricas y manifestaciones hipotéticas que aproximan a las realidades explícitas y a los primeros niveles de elaboración.
- Desarrollo de las consecuencias previsibles de estas posibles soluciones: imponiéndose rigurosamente el análisis de las soluciones, el rechazo de algunas formas y la aceptación de otras, conforme a un criterio eminentemente científico. Desde este momento es necesaria la confrontación con lo que las comunidades académicas han validado hasta el momento como saber aceptado.
- Aplicación de las posibles soluciones a la situación real: Verificación. Se insiste en este esquema en que tanto el aprender como el enseñar son procesos que parten del conocimiento y la intervención en la realidad.

El siguiente esquema resume lo que podríamos llamar el primer acercamiento metodológico; sin embargo su validez y aceptación dentro de la comunidad universitaria debe estar supeditada a procesos de confrontación y diálogo interdisciplinar, pues de otra manera lo Propuesta misma sería incongruente con sus planteamientos.

4.3.1 DE LA PROBLEMATIZACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN

No es posible pensar la investigación sin un interrogante o problema que se pretenda resolver. Cualquiera sea la concepción que de investigación se tenga, el punto de partida es el problema. Por ello se analizará de manera detallada cómo se entiende la problematización desde la propuesta pedagógica, quién plantea el problema y desde esta perspectiva, cuál es el desarrollo mismo de una propuesta sustentada en la investigación.

El punto de partida del proceso de investigación ha de ser la apropiación por parte del alumno de la temática a trabajar como auténtico "objeto de estudio", es decir, como algo que le interese realmente, que estimule en él actitudes de curiosidad (en un sentido amplio) lo que Escobedo³⁶, basado en Perkins, ha llamado "Tópicos Generativos"³⁷, que tengan potencialidad para desencadenar un proceso que desemboque en la construcción de nuevos conocimientos.

Una metodología de carácter investigativo tiene que contemplar como pauta inicial de la secuencia de actividades, el interesar al alumno en el objeto de estudio, es decir, en el problema. Plantear la secuencia de aprendizaje a partir de problemas tiene las siguientes ventajas:

- Es un mecanismo eficaz para interesar al alumno en la temática a trabajar dando sentido, desde el comienzo, a la secuencia de actividades.

³⁶ ESCOBEDO, Hernán (1997). Bases Epistemológicas y conceptuales de la enseñanza de la Ciencias. CINDE. Manizales.

³⁷ Trabajados por PERKINS, David; estos se refieren a aquellas ideas y preguntas centrales que establecen múltiples relaciones entre unos temas y otros, y entre estos temas y la vida de los estudiantes, por lo cual genera un auténtico interés por conocer acerca de ellos. Se han llamado Tópicos generativos porque este nombre evoca su poder para generar conocimientos, relaciones, un interés y necesidad y por ende un compromiso auténtico por indagar sobre el asunto que se requiere entender.³⁷

- Posibilita la explicitación y el cuestionamiento de las concepciones de los alumnos acerca de la citada temática, iniciando el proceso de reestructuración de esas concepciones.
- Evita partir de planteamientos demasiado abstractos para los alumnos, de esta manera se ajustan las propuestas de estudios al nivel intelectual y a las características de los mismos.

Partir de problemas constituye un paso decisivo en la metodología. Pero ¿qué entendemos por "problema"? Podemos considerar como "problema" algo (un hecho, una situación, un planteamiento...) que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige movilización de diversos recursos intelectuales.

El problema no tiene por qué ser una pregunta explícitamente formulada (aunque, en último término, siempre sería reductible a alguna modalidad de pregunta) sino que puede ser una situación novedosa que estimula la curiosidad "científica", un conjunto de datos difíciles de casar con conclusiones anteriores y que, por ello, obliga a buscar mecanismos de reajuste o de compatibilidad, o un simple acontecimiento con características tales que presente dificultades para integrarse, por los mecanismos habituales, en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

El problema tampoco debe proponerse sólo como una situación inicial, sino que debe considerarse a lo largo de todo el proceso didáctico, de forma que las características de dificultad, inherentes al problema, han de mantenerse y aun reforzarse a lo largo del trabajo posterior. En este sentido, se puede decir que el problema es un proceso que se va desarrollando, reformulando y diversificando dando lugar a nuevos problemas posibles.

Es necesario precisar que partir de un problema no implica, automáticamente, elaborar al final la solución correcta del mismo. En primer lugar, habría que establecer que no siempre existe una única y correcta solución para el problema,

siendo ésta una de las mayores conveniencias de esta metodología. Este es un proceso intelectual complejo, que ofrece multitud de posibilidades de aprendizaje y de encadenamiento de nuevos cuestionamientos, de forma que, en torno al eje que constituye el tratamiento del problema, se articulan nuevos interrogantes y temáticas que puedan guiar el proceso de aprendizaje del alumno.

¿Quién plantea el problema? Lo fundamental es que el problema sea asumido como tal por los estudiantes y, en ese sentido, resulta realmente secundario el hecho de que el planteamiento o la formulación proceda del docente o de los propios estudiantes, reconociendo siempre, que el docente tiene un recorrido teórico y epistemológico en el saber que enseña y desde esta perspectiva puede proponer problemas que sean estimulantes para los estudiantes. Ellos dependerán del nivel de enseñanza y de las características del saber mismo.

De hecho los problemas pueden ser planteados por el profesor o por los alumnos (individualmente o en grupo), o bien surgir de una investigación anterior. En cualquier caso, algún tipo de actividad inicial, introductora o desencadenante (y siempre motivadora) puede facilitar el abordaje de la temática de estudio y ofrecer una situación propicia para el planteamiento de problemas.

No hay que perder de vista, por otra parte, que la definición de un problema es una cuestión relativa, ya que determinadas situaciones novedosas, informaciones sorprendentes o planteamientos supuestamente motivadores llegarán a ser asumidos como cuestión problemática por un colectivo determinado en función de las concepciones predominantes en dicho grupo, del contexto en que se plantea el supuesto problema y de la motivación existente. Incluso un problema correctamente formulado y muy interesante en determinado contexto, puede no constituir una situación problema para otro grupo, bien porque resulta algo excesivamente familiar, porque no hay ningún tipo de motivación o porque el planteamiento no propicia la curiosidad investigativa.

¿Debe el profesor contribuir a la delimitación del problema? El profesor puede proponer o sugerir problemas para estudiar, pero en todo caso debe delimitar el problema seleccionado, además contribuir a una formulación que facilite

el trabajo con el mismo. Al delimitar el problema el profesor garantiza la conexión con los supuestos básicos de la programación prevista para el semestre en la materia que se trate, propiciando una formulación adecuada, sentando unas bases de partida más firmes para avanzar por el camino de la construcción de conocimientos. Ello, no obstante, sin perder de vista que el problema, de hecho, suele reformularse a lo largo del proceso de investigación.

No hay que olvidar que reconocer, plantear y formular problemas son destrezas que el alumno puede no poseer e incluso tardar en conseguir. En efecto, el alumno en su existencia cotidiana se enfrenta continuamente a "situaciones problemáticas" relacionadas con asuntos diversos para las cuales desarrolla estrategias propias para resolverlas; de hecho, así aprende; pero no está acostumbrado a realizar lo mismo en el ámbito educativo, en el que suele adoptar actitudes relativamente pasivas, con el convencimiento de que el profesor es la fuente de los conocimientos, entendidos como "soluciones" dadas, no como problemas para solucionar, y que mantener ese tipo de actitudes le garantizará el éxito.

Una meta a conseguir es el desarrollo de la capacidad del alumno de reconocer, seleccionar, formular y describir problemas.

En definitiva, al plantear y seleccionar los problemas debe establecerse una interacción entre las propuestas que pueda hacer el profesor y los intereses potenciales de los estudiantes, conectando unas y otras para lograr la ampliación progresiva de su motivación. En cualquier caso, trabajos sistemáticos de indagación acerca de los intereses de los alumnos ayudarían a los profesores a centrar el planteamiento de los problemas y a contextualizar más adecuadamente sus propuestas de enseñanza.

Es evidente que el profesor cuenta con una programación determinada, como marco de referencia, pero en ella deben tener cabida diversidad de posibles problemas que permitan trabajar las temáticas básicas.

Para seleccionar un problema se deben tener en cuenta variables como el nivel de enseñanza, el área de conocimiento, la programación prevista, los saberes de los estudiantes, entre otros. Efectivamente, puede haber problemas más generales o más concretos, de orden similar o jerarquizados, centrados en una única cuestión o ramificados, problemas abiertos que admiten diversidad de soluciones o problemas cerrados, con una única solución, problemas con relativamente pocas variables y problemas complejos, con gran cantidad de variables.

Los problemas no tienen por qué plantearse en el ámbito estricto de cada área, sino que pueden tener un planteamiento globalizador (el estudio del mercado) o bien referirse a procedimientos (cómo representar algo a escala) o a actitudes (posicionamiento ante una situación conflictiva en la clase, valoración de determinados hechos sociales).

Además de las distinciones hechas, conviene tener en cuenta una división básica: hay problemas que son propiamente de investigación y otros de aplicación; los primeros obligan a poner en marcha un auténtico proceso, secuenciado, de búsqueda de respuestas; los segundos comportan más bien la aplicación a una situación nueva, de conocimientos o procedimientos ya asumidos. Aunque este segundo tipo de problemas también se puede utilizar en la metodología investigativa, es el primer tipo el que responde en forma más acertada a la caracterización de lo que es un problema.

Después de que todos los estudiantes han tenido claro el problema, viene una fase de discusión; es el momento en que cada estudiante activa sus modelos para intentar explicar aquel sector de la realidad que se presenta como problema; es también el momento en que el profesor puede establecer sus propias hipótesis acerca de los modelos de los alumnos. Estas hipótesis permite realizar dos funciones sumamente importantes: la primera es la de describir y evaluar el resultado del proceso de construcción o reconstrucción de modelos, y la segunda es la de asumir el papel de interlocutor válido y competente que actúa en función del estado del proceso. El profesor deber ir seleccionando aquellos modelos que pongan en crisis los modelos de los alumnos, formular aquellas preguntas que pongan en evidencia los vacíos y las inconsistencias o dar espacio cuando estime que es importante, para que los estudiantes tengan tiempo de razonar, de imaginar o de tratar de aclarar por su cuenta alguna duda.

Es importante que el profesor vele por mantener el clima de la comunicación recta, veraz y con la cual se persigue en forma honesta únicamente el establecimiento de lo que es considerado hasta el momento como la válido científicamente. Por ello es importante insistir en que todos los estudiantes oigan los argumentos de sus compañeros y que los respeten, al mismo tiempo que los debaten o confronten.

Después de que cada estudiante plantee su modelo (teoría del estudiante) en forma explícita, puede darse un nuevo momento de discusión que se debe agotar. Algunos estudiantes pueden aceptar durante esta fase que el modelo de algunos de sus compañeros es mejor que el propio y pueden reformar o adoptar el del compañero. El maestro no debe dejar pasar la oportunidad de resaltar la importancia de los buenos argumentos ofrecidos por los estudiantes.

De acuerdo con esta nueva forma de ver la realidad se hacen evidentes nuevas relaciones, y otras se tornan imposibles o absurdas. Si el nuevo modelo ha de ser considerado válido, debe explicar adecuadamente la realidad. Es necesario pensar entonces en problemas y experiencias que permitan poner a prueba esta nueva explicación.

El proceso de aprendizaje no sólo está referido a problemas de orden estrictamente científico y a problemas naturales o sociales.

El proceso de aprendizaje y su marco más amplio que es la formación, tiene también que ver, y de manera decisiva, con la dimensión axiológica, con las creencias y con las opciones de diverso orden (epistemológico, filosófico, político, religioso). En este caso, la propuesta pedagógica y su momento de Problematización, el papel que le asigna al docente como cuestionador y promotor de la crítica y la autocrítica, deben distanciarse tanto del adoctrinamiento como de la actitud demoleadora y de la creación de una atmósfera de incertidumbre. En estos casos, la propuesta pretende posibilitar que el estudiante revise críticamente sus concepciones, las justifique con rigor, asuma sus referentes culturales y axiológicos y esté en condición de dar razón de sus opciones. El profesor debe alentar al alumno a afianzar y profundizar, siempre con espíritu crítico y capacidad argumentativa, su identidad axiológica y cultural.

Los componentes de este modelo permiten ubicar al estudiante en un ambiente de producción intelectual y científica, que le posibilita aprender en forma creativa, es decir, con la aplicación de este modelo el aprendizaje se convierte en una actividad creadora, constructora de conocimientos.

4.3.2. EVALUACIÓN

La evaluación tiene como objetivo valorar permanentemente y de manera sistemática el aprendizaje, con el fin de orientar y reorientar al estudiante y el proceso de enseñanza, de tal manera que favorezca la toma de decisiones.

Esta evaluación se caracteriza por ser cualitativa, holística, continua, permanente e integral.

La valoración continua y evaluación final son elementos fundamentales en la promoción y cualificación del aprendizaje porque sólo cuando los desempeños propios son valorados por otros y por uno mismo, es posible fortalecer los logros y detectar los vacíos o contradicciones que requieren ser resueltos. Por eso entre más precisa (señalar cosas concretas y detalladas), crítica (cuestionadora), constructiva (reconocer y señalar los puntos fuertes y tener una intención de apoyo), sugerente (sugerir caminos de desarrollo o formas de solución de los problemas) más elementos le dará al estudiante para orientar y mejorar su trabajo.

En primer lugar una valoración orientada hacia la retroalimentación y no hacia la aprobación o la sanción, debe tener un carácter continuo. Esto significa que la valoración no debe cerrar capítulos, sino valorar los logros y los problemas de un trabajo para orientar las siguientes acciones tendientes a cualificarlo. Por eso la retroalimentación implica que los estudiantes puedan volver muchas veces sobre las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas cada vez mejor. En este sentido los criterios de evaluación deben estar orientados a lograr en el estudiante su propia y particular revisión de los aprendizajes, identificar los avances, logros y las dificultades encontradas para abordar con suficiente capacidad y rigor académico los temas de estudio propuestos. Más que un proceso de evaluación externo o de calificación, se

pretende la autoevaluación del estudiante, que lo lleve a reconocer sus alcances, limitaciones, y vacíos y de esta forma a reorientar con mayor precisión su actividad académica.

En segundo lugar, el carácter continuo de la valoración como retroalimentación se refiere a que ésta debe valorar no sólo el resultado del trabajo en sí mismo, sino el proceso desarrollado en relación con las metas y los hilos conductores definidos de antemano, entendida como una acción de apoyo y estímulo que involucra y compromete al estudiante, y no como un juicio externo que establece la última palabra sobre acciones, experiencias y logros.

Es indispensable que la valoración se haga en forma compartida a partir de criterios acordados con los estudiantes y atendiendo las metas de comprensión planteadas en el proceso investigativo. Las investigaciones han puesto en evidencia que cuando los estudiantes conocen con claridad los criterios y estándares para la evaluación y han participado de alguna manera en ella antes y no después de la enseñanza, éstas se vuelven poderosas pautas para que sepan cómo tienen que desarrollar sus trabajos.

La insistencia en una valoración continua con participación activa del estudiante que dé lugar al perfeccionamiento de su trabajo, no debe entenderse en absoluto como un rechazo o una oposición a altos estándares de calidad, ni a la existencia de una evaluación final del resultado del proceso desarrollado por el estudiante. Una vez que se haya dado buena retroalimentación por parte del profesor, de los compañeros y del estudiante mismo, es importante contrastar el resultado final con las metas y los criterios de calidad acordados.

En la medida que la retroalimentación pone en evidencia qué aspectos han sido comprendidos y cuáles requieren más trabajo, será de gran utilidad porque permitirá orientar sus acciones siguientes para lograr los propósitos planteados. Lo anterior implica que la planeación que el maestro hace de sus clases requiere flexibilidad para incorporar los cambios o reorientaciones que la valoración del trabajo de los estudiantes sugiera.

Una propuesta concreta en torno a la evaluación y coherente con la propuesta de investigación estaría centrada en tres campos (interpersonal, intrapersonal y cognitivo) de formación delimitados desde los componentes y expresados en logros y metas que atienden realmente a la **formación integral**.

La evaluación en el campo intrapersonal es relevante dada la creciente importancia que el propio yo tiene como catalizador de experiencias significativas³⁸; este campo cobra mayor sentido si la evaluación apoya el autoconocimiento y la autoconciencia mediante los cuales el estudiante logre la comprensión de su afectividad, de su estructura valorativa y de los procesos de aprendizaje en sí mismos. El campo intrapersonal tiene en cuenta la integración del yo en su afectividad como conciencia relacional y valorativa, pero también está constituida sobre los componentes cognitivos que le permiten al estudiante hacer conciencia para consolidar sus estructuras, sus estrategias para utilizarlas consciente y reflexivamente.

El campo intrapersonal está estrechamente vinculado con el campo interpersonal en cuanto el aprendizaje no es sólo individual, dado que es imposible disponer de todos los conocimientos y por lo tanto, se requiere haber desarrollado tanto conocimientos como habilidades y estrategias para convivir, para interactuar, además para hacer, puesto que los procesos de investigación se elaboran y convalidan con los otros.

El campo cognitivo comprende las herramientas y estructuras cognitivas que el estudiante alcanza y puede poner en diálogo al interactuar, al solucionar problemas en equipo, para transformar su entorno apoyando a otros y con el apoyo de ellos. El campo cognitivo intrapersonal se refiere a los logros en el nivel de la metacognición mediante los cuales aprende a conocerse a sí mismo, a saber cómo aprender y cómo fortalecer su forma de conocer.

El campo cognitivo propiamente dicho, proporciona las herramientas del saber, del saber hacer y del saber pensar para comunicar, explorar, generalizar, deducir, inducir y comprender los significados que los demás elaboran, como las

acciones que con base en ellos realizan; esas herramientas requieren logros en el campo interpersonal como la convivencia, los usos y costumbres, valores y normas para poder participar; en el campo intrapersonal se alcanzarían logros en la afectividad al consolidar un **proyecto de vida personal** que trascienda el ámbito individual para formar **un proyecto de comunidad**.

³⁸ RODRIGUEZ ESPINAR, SEBASTIAN (1982). Factores de rendimiento escolar. Oikos Taurs.a. ediciones. Barcelona.



CAMPOS	COMPONENTES	LOGROS PERSONALES	METAS PERSONAL Y SOCIAL
INTERPERSONAL	Participar Comunicar Argumentar Cooperar	Interactuar	Democracia Participación Proyecto de comunidad
INTRAPERSONAL	Conciencia ética	Saber Ser	Proyecto de Vida Personal
COGNITIVO	Explorar Interpretar Reflexionar Proponer	Saber pensar Saber hacer	Autonomía Intelectual

CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario anotar que este modelo no debe ser entendido como una secuencia rígida de pasos; en efecto, es posible que surja la necesidad de volver sobre uno de estos componentes o que la forma como los estudiantes lleven el proceso los haga abordar un nuevo componente sin haber agotado el anterior.

Desde esta perspectiva **los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación** no son el reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni tampoco el reflejo simplista de los intereses espontáneos del estudiante. Estos procesos deben ser entonces, el resultado de integrar las intenciones educativas del profesor (expresadas en hipótesis sobre el conocimiento académico deseable), de los intereses reflexionados y

organizados por los estudiantes (expresados como problemas a investigar en la clase) y de los propósitos planteados por cada facultad en concordancia con la perspectiva de formación institucional expresada en la misión y la visión.

Esta propuesta permite además, superar la dificultad que tienen los estudiantes para aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones de la vida diaria, a problemas concretos y a su proyecto de vida.

Su articulación con la propuesta curricular de cada facultad es la que permitirá concretar el proceso de formación humana y profesional con el que la Universidad Católica Popular del Risaralda se compromete socialmente.

