



MODELO

PEDAGÓGICO

UNIVERSIDAD DEL PACIFICO



UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

MODELO PEDAGÓGICO

Acuerdo ___ de 2016

Consejo Académico

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

1. Antecedentes

2. Descripción general.

- 2.1. El aprendizaje
- 2.2. La integración.
- 2.3. El dialogo de saberes.
- 2.4. La investigación.
- 2.5. La participación.
- 2.6. La flexibilidad

3. Concepciones del Modelo pedagógico

- 3.1. Concepción del docente
- 3.2. Concepción del Estudiante

4. Referentes del Modelo Pedagógico

- 4.1. Referentes contextuales
 - 4.1.1. Referentes teóricos y metodológicos
 - 4.1.1.1. La teoría crítica de la educación y las epistemologías del sur.
 - 4.1.1.2. La formación.

5. El enfoque diferencial en educación

- 5.1. El Principio de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y los derechos colectivos de los grupos étnicos.
- 5.2. Composición étnica del pacífico colombiano.
- 5.3. El enfoque diferencial como apuesta por la educación Intercultural.
- 5.4. Atención a la población víctima del conflicto armado.

6. Estructura del Modelo Pedagógico Institucional

- 6.1. Finalidad del modelo pedagógico ¿Para qué se forma?

- 6.1.1. Propósitos formativos
- 6.2. El saber en el proceso formativo: ¿Qué aprender?
 - 6.2.1. Ejes de la formación
- 6.3. Estrategias de organización curricular ¿cómo aprender?
 - 6.3.1. Estructura y organización curricular
 - 6.3.1.1. El currículo

- 6.3.1.2. Principios curriculares
 - 6.3.1.3 Diseños curriculares
 - 6.3.1.3.1. Ciclos de formación
 - 6.3.1.3.2. Núcleos de formación
 - 6.3.1.3.3. Áreas de formación
 - 6.3.2. Metodología
 - 6.3.2.1 Fundamentación teórica
 - 6.3.2.2. Estrategias metodológicas
 - 6.3.2.3 Estrategias didácticas de aprendizaje
 - 6.3.2.3.1. El uso pedagógico de las nuevas tecnologías
 - 6.3.2.4. Actividades académicas

7. Evaluación

- 7.1. Tipos y finalidades de la Evaluación.
- 7.2. Instrumentos y técnicas de evaluación.

Introducción

El modelo pedagógico de la Universidad del Pacífico se constituye a partir de la formación integral, del dialogo diferencial de saberes, y de la idea de un sujeto autónomo, capaz de potencializar y transformar su entorno. En él se establecen las políticas y las estrategias de sus prácticas educativas y pedagógicas, que orientan el currículo y la toma de decisiones institucionales.

La búsqueda de una formación integral parte del reconocimiento de las múltiples particularidades, intereses, limitaciones y capacidades, que tienen las personas. Se trata de ofrecer una educación coherente e incluyente, que considere la diversidad cultural, las distintas potencialidades, los distintos intereses, las distintas necesidades y los proyectos de vida, propiciando los espacios para el desarrollo del pensamiento, la participación, la comunicación, la autonomía y la creatividad de las personas.

Por todo ello, la propuesta pedagógica de la Universidad del Pacífico se caracteriza por ser abierta, interdisciplinaria y dialógica, se ubica en una perspectiva crítico social, con enfoque diferencial, enfatizando en el papel transformador que tienen los sujetos tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el modo de responder a las necesidades más apremiantes de su entorno social, regional, nacional e internacional, desde el dialogo de los saberes y el reconocimiento de las diferencias. Con ésta se responde al qué, el por qué, el para qué, para quien, con quien y al como de la acción formativa de la institución.

La Misión de la universidad se evidencia en el Modelo Pedagógico en la formación de ciudadanos éticos, responsables, comprometidos con su comunidad, con el desarrollo sostenible y con el reconocimiento de su identidad cultural y de los valores humanos.

En este sentido, se fomenta la acción conjunta y armónica entre los elementos que constituyen la propuesta del Modelo pedagógico y su materialización en las áreas académicas, los ciclos de formación y la malla curricular, procurando la continuidad y convergencia con la Misión y los objetivos de la Institución.

El documento que ahora se presenta a la comunidad académica es el resultado del trabajo realizado desde el Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados (CEPA) en colaboración con un número de expertos, que nos han actualizado en las nuevas perspectivas pedagógicas, relacionadas con las formas de comunicar y construir el aprendizaje, retomando algunos de los principales componentes de la tradición educativa y pedagógica de la universidad, y da razón del quehacer educativo desde la identidad institucional, como *Universidad de carácter étnico*, y de la responsabilidad misional que dicha identidad le otorga en el contexto local, regional y global.

El aparte de fundamentos de la teoría crítica se lo debemos en su mayoría a la doctora María Eugenia Salinas, actual directora académica, así como los aportes en el tema de la integración curricular a la profesora Angélica Quiñones.

No sobra decir, que este documento es también el producto de una construcción participativa y continua, con la que toda la comunidad universitaria debe estar comprometida. Como modelo que es, se espera su materialización en estrategias de enseñanza y aprendizaje que se apliquen de manera dinámica, respetando la diversidad en las prácticas pedagógicas y de los objetos de estudio.

Christian Alexander Narváez lvarez

Director Centro de Estudios Pedagógicos avanzados CEPA

Universidad del Pacífico.



1. Antecedentes históricos

Desde el momento de su creación con la ley 65 de 1988, la Universidad del Pacífico ha venido ocupándose no sólo del cumplimiento de su misión, sino también de las implicaciones educativas y pedagógicas que conlleva el quehacer universitario. En este sentido, la universidad ha venido trabajado en el desarrollo de un modelo pedagógico que esté de acuerdo con su Misión y con su concepción de Pedagogía, entendida no sólo como saber y como práctica, sino como el elemento integrador entre conocimiento, sociedad y cultura, y sus relaciones con los otros saberes, con la persona humana y sus formas de conocer.

La Universidad del Pacífico, como institución formadora de educación superior, ha venido experimentando una serie de cambios en miras de fortalecer su identidad y de posicionarse como una de las principales instituciones educativas de la región y del país. Prueba de ello lo constituye la creación en diciembre del 2007 del Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados CEPA, aprobado mediante Resolución Rectoral No 053-2007. Este centro se constituye como el espacio encargado de planificar, dirigir y controlar todo el quehacer pedagógico de la Universidad. Sus primeras acciones estuvieron encaminadas al perfeccionamiento del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, tanto en el plano de institucional, como en los diferentes niveles de enseñanza básica.

Algunos de los objetivos del Cepa son:

- Generar conocimientos pedagógicos mediante la investigación de los principales problemas científicos que afectan el buen desarrollo de la praxis educativa en la Universidad y en la Comunidad Educativa Regional, como vía fundamental para el

perfeccionamiento de los procesos educativos y de enseñanza aprendizaje en las asignaturas, las disciplinas y los planes de estudio de las instituciones educativas.

- Compartir el conocimiento obtenido mediante las investigaciones pedagógicas mediante la organización de eventos científicos que propicien el intercambio entre docentes e investigadores de la praxis educativa en los diferentes niveles de enseñanza.
- Diseñar y desarrollar programas académicos de pregrado y postgrados en el área de Educación y Pedagogía, así como otras formas de cualificación dirigidas a la formación continua de los docentes y directivos de la Universidad y de la Región (Diplomados, seminarios, talleres, programas de cualificación, entre otras)
- Divulgar la producción científica y didáctica de la comunidad educativa mediante publicaciones en diferentes medios.
- Asesorar a la Dirección Académica y a los Programas en cuanto a todo el quehacer pedagógico y didáctico relacionado con el diseño curricular y la organización metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los logros alcanzados por el CEPA son diversos. En sus comienzos, el Centro se enfoca en el fortalecimiento de un modelo educativo que vincule la educación Intercultural. Se crean convenios con diferentes organizaciones y universidades, permitiendo el diálogo y el desarrollo de acciones conjuntas tendientes a la formulación de propuestas educativas coherentes con las necesidades y la cultura de las comunidades del Pacífico colombiano.

Con estos elementos como base, la Universidad, a se abocó en el año 2009 a trabajar los lineamientos y orientaciones metodológicas del “Modelo Pedagógico Contextual” desarrollado por el profesor Idael Garcia, que sirvió como carta de navegación en materia pedagógica para la Institución. Las primeras aportaciones en materia pedagógica habían sido adelantadas por el Instituto SER. Este establecía como directriz para la Universidad la oferta de programas de Educación superior a las comunidades de la Costa Pacífica, de

acuerdo a los requerimientos del desarrollo regional, y orientados a la formación de profesionales integrales desde la perspectiva ética, científica, técnica y cultural. Se consideraba que la educación debía estar animada por el compromiso personal de los docentes y de los estudiantes, en el fortalecimiento de los valores y en la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo las características, cultura, potencialidades, necesidades y demandas de la región, y permitiendo la interacción con los distintos sectores, articulando los saberes y experiencias de la comunidad académica con los saberes y experiencias del medio externo.

Siguiendo estos principios, la reflexión educativa en la Universidad impulsada desde el CEPA estuvo marcada por la necesidad de generar de un pensamiento propio que respondiera a los procesos, temas y problemas de la región, elemento ampliamente discutido por el pensamiento latinoamericano. Para esto era necesario involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y redefinir las estrategias educativas.

Se privilegia en este modelo la Enseñanza centrada en problemas, el Aprendizaje significativo y la enseñanza holística, basada en la solución de problemas a partir de la integración y la interdisciplinariedad del conocimiento.

Más tarde la labor del CEPA es enriquecida con los aportes de la Profesora Lucy Mar Bolaños sobre la pedagogía basada en el diálogo de saberes. De forma más reciente, se encuentran las consideraciones de la profesora Franci Helena Molina, donde se reafirma la importancia del dialogo de saberes, como escenario de libertad de pensamientos y pluralismo ideológico, teniendo en cuenta las particularidades del contexto cultural de la región pacífica.

En la actualidad, el CEPA trabaja en la consolidación del Modelo Pedagógico de la Universidad y en el fortalecimiento de la educación Intercultural, encaminada a proteger la diversidad cultural y potenciar la pluriculturalidad.

Educar desde el reconocimiento de la diferencia y para la diferencia.

Las características de un Modelo Pedagógico planteado desde la consideración de la apuesta por procesos identitarios en relación con los saberes y prácticas culturales, exige, como bien lo ha planteado Walsh, que “la educación debe plantearse cambios profundos para permitir, en el corto plazo, avanzar en comprensiones más complejas de la cultura y más adecuadas a la realidad latinoamericana” (Walsh, Viaña, 2010).

Estas comprensiones tienen que ver con un escenario de reconocimiento y comprensión de la identidad para generar un proceso de empoderamiento, que coloque a todos los sujetos en una ruta de transformación sociocultural enmarcada en modelos de desarrollo alternativos, que les permite crecer como colectividad. “Si no se entiende la cultura, al menos en algunos de sus usos fundamentales, como superación de la cosificación y la enajenación de la sociedad actual, es prácticamente imposible plantearse la importancia de la “interculturalidad”” (Viaña, Tapia y Walsh. 2010, p.57). Un Modelo Pedagógico que plantea relaciones interculturales se convierte en una estrategia para confrontar el poder y la dominación, sobre todo en un medio donde han prevalecido históricamente paradigmas educativos basados en un enfoque de la homogeneidad de la población que no acepta la diferencia.

La educación está llamada a ser un epicentro de la crítica y la transformación social, promoviendo un nuevo paradigma de comprensión de lo que hasta hoy se ha llamado “desarrollo” y buscando mejores formas de organización científica, técnica y social, con el fin de mejorar las condiciones de vida y enriquecer las culturas de toda la humanidad” (Fals Borda, 2008:15). Sólo así se puede pensar en un uso crítico y emancipativo de la interculturalidad” (Viaña, Tapia y Walsh. 2010, p.57).

Para esto, el Modelo Pedagógico de la Universidad del Pacífico está encaminado a la formación de una auténtica ciudadanía, capaz de facilitar “un nuevo contrato social enraizado en la relación y convivencia ética entre humanos y su entorno, con el afán de retar la fragmentación y promover la articulación e interculturalización” (Walsh. 2008, p.148)

Desde el reconocimiento de la ciudadanía, la educación debe estar integrada a un proyecto de Ciudad y de Región que toma como propósito fundamental trabajar con las comunidades con el objetivo de crear conocimiento y promover mejores condiciones de vida en la población.

El modelo Pedagógico retoma la necesidad de redefinir y reestructurar los poderes y construir mecanismos de empoderamiento que faciliten interacciones para la comprensión de la identidad histórica, cultural, social y política de los habitantes del Pacífico colombiano y de la nación. En palabras de Freire “es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*” (Freire. 2007:147). Es entonces, la Educación la base para la construcción de una democracia diferente, una democracia que permita responder a las necesidades de las comunidades y crear las condiciones necesarias para que la paz sea posible, y donde pueda materializarse el posconflicto, pero también una democracia que desde la inclusión, el dialogo de saberes y el rescate de las practicas afrolocales e indígenas, le den sentido a la educación como herramienta de la emancipación.

2. Descripción general.

Más que definir un modelo pedagógico propiamente dicho, la Universidad provee lineamientos sobre el enfoque pedagógico que privilegia y señala las posibilidades para que los profesores extraigan las orientaciones para llevar a cabo su labor.

El enfoque supone un tipo y modelo de universidad, que para el caso de la Universidad del Pacífico se fundamenta en el diálogo y articulación de saberes y en la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, teniendo como principios orientadores de su accionar:

- El reconocimiento del potencial de aprendizaje
- El reconocimiento de la diversidad
- La Equidad
- La Igualdad de oportunidades
- La participación social.
- La Formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social.

El enfoque pedagógico de la Universidad del Pacífico gira alrededor de seis ejes: el aprendizaje, la integración, el dialogo de saberes, la investigación, la participación, la flexibilidad, los cuales dan cuenta de la formación integral y de la simbiosis entre los procesos pedagógicos y metodológicos.

Estos seis ejes se desarrollan desde la respuesta a las preguntas que todo currículo debe responder (Coll, 1994), y están en correspondencia con el proyecto educativo:

- La finalidad (¿Para qué enseñar?)

- Los contenidos y objetivos (¿Qué enseñar?)
- Las metodologías (¿Cómo enseñar?)
- Los medios (¿Con qué enseñar?)
- La operacionalización (¿Cuándo enseñar?)
- La evaluación (¿Qué, cómo y cuándo evaluar?)

Estas preguntas están en directa relación con cada uno de los componentes del proceso educativo y determinan los lineamientos y las políticas que justifican la pertinencia social de la Institución.

2.1 El aprendizaje

Entendido, desde la perspectiva del aprendizaje significativo contextual que introduce Ausbel, como el mecanismo humano, por excelencia, a través del cual un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En otras palabras, es el modo por el cual un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. (Ausbel, 1963).

Recuérdese que han existido diferentes paradigmas sobre el aprendizaje que han sufrido una evolución a través del tiempo. De acuerdo con Mayer (2002), podemos decir que han sido tres los paradigmas que han existido durante el último siglo de investigación sobre el aprendizaje: el conductista, el cognitivista y el construccionista. El siguiente cuadro sintetiza las características principales de cada uno de estos:

Paradigma	Concepción del aprendizaje	Concepción de la enseñanza	Foco del proceso	Resultados esperados	Tipo de relación profesor estudiante
Conductista	Adquisición de respuestas	Suministro de respuestas	Centrado en los contenidos (Conductas correctas)	Cuantitativos (Fuerza de las asociaciones)	jerárquica
Cognitivista	Adquisición de conocimiento	Trasmisión de información	Centrado en los contenidos y la enseñanza (Información apropiada)	Cuantitativos (cantidad de información)	jerárquica
Constructivista	Construcción de significado	Orientación del proceso cognitivo	Centrado en el estudiante (Procesamiento significativo)	Cualitativos (estructura del conocimiento)	Horizontal

Tomado de: Mayer, 2002.

En la actualidad, en el contexto educativo, ya casi no se habla de estímulo, respuesta y refuerzo, en relación con el aprendizaje. Hoy en día, una buena enseñanza debe promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo, posibilitando el aprovechamiento de las capacidades tanto de estudiantes como de profesores, en la organización y construcción de nuevos conceptos y procesos académicos y tecnológicos.

No se trata, como en los enfoques tradicionales, de una aparente trasmisión de conocimientos desde un currículo uniforme, sino de un proceso en el que el estudiante juega un papel activo a la hora de reorganizar y aplicar los conocimientos, valorando la experiencia externa y la actividad interna del sujeto, y donde el profesor es un mediador que acompaña al estudiante a lograr cada vez mayores niveles de comprensión en torno al conocimiento, permitiéndole:

- desarrollar una actitud favorable hacia el aprendizaje
- generar un aprendizaje autónomo

- y tomar conciencia de su propio estilo de aprendizaje.

2.2. La integración curricular

Entendida como ejercicio integrador entre las asignaturas, permite el desarrollo de competencias metacognitivas y el aprendizaje generativo y autónomo. Gutiérrez (1995: 160-161) reconoce la integración como una de las aportaciones más innovadoras dentro de la teoría Curricular, ya que implica superar la separación clásica por asignaturas de las áreas de conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de modo que el aprendizaje sea funcional. En este sentido, el currículo es el proyecto de formación que una institución ofrece.

Este proyecto debe basarse en unas ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones de organización de espacios y recursos, etc.) y debe articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido, como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará. En definitiva, podemos decir, que un buen currículo es justamente eso: un proyecto formativo integrado que posea suficiente justificación doctrinal y adecuación social y científica. Si analizamos más detenidamente esta perspectiva del currículo, deberíamos prestar especial atención a las tres palabras mencionadas (proyecto, formativo, integrado) pues de cada una de ellas se derivan connotaciones que es necesario analizar.

La idea de proyecto da la coherencia y sentido, ya que requiere una idea de conjunto, una formalización, un documento que lo hace visible y público, lo cual se convierte en un compromiso que todos deben asumir (Zabalza, 2012:3-4)

Cuando se habla de formativo, implica superar la idea de aprender los contenidos de las disciplinas que el plan de estudios incluye. Esto implica mirar la formación como un continuum: desde una visión más restrictiva de la formación que estaría vinculada a la mera instrucción y/o la preparación para desempeñar un empleo hasta una visión más amplia y comprehensiva en la que la formación abarcaría todo un conjunto de mejoras y aprendizajes en los sujetos que irían desde el dominio de las asignaturas que cursan (no todas profesionalizantes) hasta la adquisición de competencias genéricas que los enriquezcan para la vida.

El trabajo por competencias, orientado a la búsqueda del equilibrio entre las nociones y el buen uso que los estudiantes deberían ser capaces de hacer de ellas, sin olvidar el aprendizaje y/o reforzamiento de actitudes y valores que tiene que ver tanto con el trabajo profesional como con la forma en que podrán afrontar los retos que la vida personal y profesional les plantea. (Zabalza, 2012: 7)

Los modelos curriculares integrados, requieren que los planes de estudio constituyan sistemas con identidad propia, superando los contenidos de las asignaturas; en este sentido, el contenido de las asignaturas está en función de la formación general y específica de los estudiantes que permitan garantizar la coherencia y continuidad del proceso.

La integración curricular tiene que ver con la forma en que se organizan los contenidos formativos de una titulación universitaria y con el tipo de ambientes que se generan para propiciar el aprendizaje de los estudiantes; integra al colectivo de profesores que imparte una titulación. (Zabalza, 2012: 11). La universidad es consciente del reto que implica hablar de proyecto formativo integrado, por ello se reconoce que debe abordarse a través de pasos intermedios, como un proceso de innovación que, aun teniendo claras las metas, asume que la apuesta es compleja y el ritmo debe ser moderado (Zabalza, 2012:27). De igual manera se requiere, para su debida implementación, transformaciones de orden

administrativo y de planeación en la universidad, de forma que garantice la implementación de la integración curricular.

2.3. El diálogo de saberes

Como una metodología reflexiva, transformadora, emancipadora, y democrática, que permite constatar la existencia de maneras alternativas, eficaces y competentes para llegar al conocimiento y construirlo. Parte del reconocimiento de la existencia de diversos tipos de saber, los cuales deben ponerse en relación en un ambiente pedagógico de diálogo.

El diálogo aparece como una alternativa de educación reflexiva y liberadora, que permite dar respuesta a nuestras características y necesidades, apartándose de los enfoques pedagógicos tradicionales que afianzan el status quo y junto con éste, las desigualdades existentes, planteando a los estudiantes actividades que nada tienen que ver con el entorno socioeconómico, cultural, político e histórico, y desarrollando unas asignaturas desvinculadas de la cultura y la crítica.

Desde la perspectiva de Freire, el diálogo ha de ser entendido “ como una relación horizontal que nace de una actividad crítica y que genera crítica, basado en una serie de valores humanos que con términos tradicionales Freire llama amor, humildad, esperanza, fe y confianza, el diálogo es por consiguiente comunicación y se opone al antidiálogo característico de la formación histórico cultural, por eso señala, precisamos de una pedagogía de la comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo.” (Freire, 1998)

Este diálogo además, se aparta del modelo de educación dominante, en el que unos son los que saben y otros son los que aprenden, y apela por una relación horizontal dialógica entre profesor y estudiante, donde el profesor aporta, pero el estudiante también tiene unos saberes, los cuales deben ser integrados al proceso educativo.

Este proceso implica tener en cuenta los principios del aprendizaje dialógico planteados Ramón Flecha y Lolanda Tartajada. (Flecha, 1999)

- La transformación. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas y su entorno, por lo cual se corresponde con el compromiso político respecto a los importantes procesos de cambio de la región.
- La creación de sentido. Se debe potenciar un aprendizaje que posibilite la interacción entre las personas dirigidas por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de ellas.
- La inteligencia cultural. La cual no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana, y se basa en el reconocimiento y el respeto de las diferencias.

Así mismo, una pedagogía desde el dialogo de saberes considera la necesidad de plantear la alteridad como elemento base para el reconocimiento de la existencia de una construcción social del conocimiento y de los saberes donde han participado las voces de otros, donde es necesario superar la idea de verdad única e incorporar la idea de construcción social del conocimiento. Este principio despoja al profesorado del rol de único conocedor y coloca la investigación como dinamizadora del diálogo en la construcción social y temporal del conocimiento.

2.4. La investigación

Es parte integral del quehacer académico, fundamental para la generación de nuevo conocimiento y para el estudio y el análisis de la realidad. La investigación permite la

formación de estudiantes, docentes y egresados. Con ella se busca responder a los desafíos planteados por el proyecto Institucional de la Universidad, dirigido a la generación de conocimientos que contribuyan de manera efectiva a dinamizar la labor educativa, aportar a la solución de problemas y al desarrollo de la región y del país.

Desde el punto de vista pedagógico, la curiosidad por avanzar en el conocimiento, es un énfasis importante en los diferentes niveles de la educación. Esto permite asumir el conocimiento como búsqueda constante a partir de la observación, el análisis y la síntesis, además de generar espacios para la duda y los interrogantes. Como Freire lo señala:

“Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificulta la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos, y a no abandonar su suerte o casi, o peor aún, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba.”

La investigación formativa, integrada al currículo, permite que el estudiante alcance de manera autónoma competencias que le permitan la construcción de conocimiento. Esta formación se concreta con la participación de los estudiantes en las líneas de investigación que son soportadas por los grupos de investigación, los semilleros de investigación, y en los trabajos de grado elaborados dentro de líneas.

Tal como plantea Witrock (1989) y Elliot (1997) la mejor manera de aprender a investigar es perteneciendo a grupos, haciendo de la enseñanza un espacio para la investigación y en palabras de Latorre y González (1987), la clase debe ser un espacio para la investigación. En la dinámica de investigar en el aula, el profesorado debe estar preparado para orientar el proceso e involucrar al estudiantado en él, “la discrepancia entre el lenguaje de la investigación y el lenguaje del profesorado es, según nuestra experiencia, un obstáculo importante para la innovación y el desarrollo de las escuelas” (Ainscow y otros 2001:22).

Desde este argumento la enseñanza se constituye en “un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, A. 2005:9).

En el proceso de investigar en el aula, se considera que “el verdadero aprendizaje no se produce por accidente, sino que suele ser el resultado de una situación de aprendizaje eficaz creada por un profesor buen conocedor de su oficio. Se trata de un enlace consciente de la enseñanza con el aprendizaje, hasta cierto punto independiente de los contenidos curriculares” (Ainscow y otros 2001).

Como práctica pedagógica del profesorado, la investigación permite la deliberación en torno a su propia praxis, la planificación reflexiva y sobre todo la transformación de la práctica a través de la implicación en procesos de mejora, lo cual exige que también se considere que “los enfoques del liderazgo deben ser coherentes con los objetivos orientados a la inclusión y con las prácticas docentes” (Stainback, S. y W. 2004: 272). Para Ainscow y otros (2001:84) “los docentes que sean más conscientes de su propia práctica es decir, los que se autoevalúen y reflexionen, también tendrán que ser los que dispongan de los repertorios más desarrollados. En resumen, los maestros y profesores eficaces poseen repertorios más desarrollados de destrezas y de estrategias docentes”.

2.5. La participación

Es un ejercicio incluyente que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, favoreciendo la investigación, la construcción colectiva de conocimiento, la reafirmación de la identidad cultural y la transformación de la realidad social. La participación permite que los estudiantes despierten la creatividad, la conciencia crítica y

propositiva, además del trabajo en equipo, y la conciencia colectiva en la construcción de conocimientos.

En la coyuntura actual de reformas educativas, formar desde y para la participación, es uno de los ejes transversales de la experiencia educativa, que posibilita la implementación de propuestas pedagógicas afines con las necesidades e intereses de los sectores históricamente excluidos. En este sentido, la aproximación a una pedagogía de la participación involucra transformaciones en las estructuras de poder, en la forma como se plantean las relaciones entre profesores y estudiantes, considerando las características de cada estudiante, por edad, nivel de maduración, del entorno en que se ha desarrollado, características personales y culturales.

La participación posibilita el dialogo de saberes y la generación de una comunidad de aprendizaje, en la que cada miembro se convierte en un transformador de la realidad, con sus saberes y experiencias propias. En este sentido, la participación asume que la sociedad se construye y es susceptible de modificarse gracias a la acción de las personas que la integran en calidad de ciudadanos. Como lo ha señalado Bernardo Toro: el orden social en el que vivimos fue construido por personas nuestros padres, nuestros abuelos, y continúa siendo construido por nosotros y mantenido por todos, por lo que la tarea del cambio atañe a todos y cada uno de nosotros y no solamente a los gobernantes. (1994: 2).

En todo proceso de formación es necesario por tanto crear una mentalidad que entienda la idea de la creación y modificación colectiva tanto del conocimiento como del orden social.

2.6. La flexibilidad

Entendida como las múltiples alternativas que la universidad ofrece al estudiante en el proceso de aprendizaje, estimula además la reflexión de los modelos, enfoques y prácticas

curriculares y pedagógicas, que redimensionan y resignifican la formación (Días, Villa, 2012)

La formación profesional actual, debe lograr “un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar” (Morin 1998), lo cual implica el diseño de enfoques y practicas académicas que respondan a las exigencias de la flexibilidad de la formación.

Un Modelo Pedagógico flexible permite:

- El aprendizaje autónomo del estudiante y su activa participación en su formación, al brindarle la posibilidad de seleccionar las asignaturas de su plan de estudios, de acuerdo a sus intereses, capacidades y necesidades.
- Favorece la formación interdisciplinaria al permitir la cercanía y el dialogo con saberes, practicas, estudiantes, docentes e investigadores de otros programas académicos e instituciones.
- Facilita la vinculación constante de docentes y estudiantes con el entorno socio-cultural, al permitir la incorporación y modificación de los contenidos de las asignaturas de acuerdo con los cambios y las necesidades de la realidad.

3. Concepciones del modelo Pedagógico

3.1. Concepción de Docente



La Universidad del Pacífico concibe al docente como una persona con alto sentido de lo ético, con responsabilidad social y académica, que en su calidad de tutor promueve el aprendizaje a través de la construcción y apropiación del conocimiento. También es un dinamizador, responsable de generar un proceso de transformación, que involucra sus saberes, experiencias, percepción del otro y del contexto, en un diálogo permanente. La función del docente es facilitar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudar a los estudiantes a construir su propio conocimiento, promover un ambiente de respeto y de confianza propicio para el aprendizaje, y favorecer en la comunidad estudiantil el desarrollo de competencias para una formación profesional de calidad.

Como profesional de un área específica, sus funciones están orientadas, además de la enseñanza, a la investigación, a la que se vincula a través de los grupos de investigación, semilleros, redes y comunidades académicas.

En su calidad de tutor, el docente utiliza las metodologías y los medios de aprendizaje para generar un adecuado ambiente de aprendizaje, que promueva en los estudiantes el desarrollo de aptitudes y capacidades para la construcción y apropiación del conocimiento, la investigación, la invención y el descubrimiento. También posibilita la articulación entre la teoría y la práctica, vinculando las acciones que se desarrollan en el aula, con actividades que permitan la reflexión y el conocimiento de la realidad. Para diseñar su enfoque pedagógico y sus estrategias didácticas, el docente reconoce la diversidad de los estudiantes, aprovechando sus diferencias y potenciales de aprendizaje.

Todo esto lo convierte en un promotor de la educación inclusiva, entendida “como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos.” (UNESCO, 2006)

Finalmente, el docente de la Universidad del Pacífico tiene la carrera académica como proyecto de vida, participa activamente en la toma de decisiones de la universidad, y se halla siempre abierto a recibir formación permanente en nuevas estrategias pedagógicas.

La Universidad, en el marco del reconocimiento de los derechos y de una educación diferencial, reclama de sus docentes:

- La capacidad de diagnosticar las necesidades educativas y las diferencias de sus estudiantes.
- La capacidad de diseñar e implementar métodos pertinentes de aprendizaje-enseñanza.
- La capacidad de flexibilizar y adecuar el currículo a las necesidades de su entorno y de sus estudiantes.

- La capacidad para facilitar el aprendizaje significativo y para promover los saberes propios de la región y el dialogo de saberes, como formas de producción y organización del saber.



3.2. Concepción de Estudiante



Atendiendo al requerimiento expresado por la Declaración mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, de formar para el desarrollo de las personas, desde una perspectiva universal, atendiendo a las necesidades y expectativas del contexto social en el que se enmarca la institución, y teniendo como punto de partida la diversidad de sus habitantes, la Universidad del Pacífico reconoce que sus estudiantes provienen de entornos socioculturales, políticos y científicos diferentes, en los que han desarrollado una serie de conocimientos, experiencias y valores, que les sirven de punto de partida para el diálogo, la reflexión crítica y la construcción del conocimiento.

En este sentido, el estudiante debe contar con el ánimo y las capacidades para aprender, en relación con el saber y en general con el mundo de la vida. Al promover la Universidad una concepción participativa del aprendizaje y el desarrollo de competencias desde una perspectiva integral, el estudiante adquiere un conjunto de conocimientos y capacidades profesionales, que además de hacerlo acreedor de un título, lo forman éticamente, para que desde su desempeño profesional, contribuya de manera activa con el desarrollo del país y de la región.

Como protagonistas del acto educativo, los estudiantes están llamados a resignificar y enriquecer constantemente los procesos de enseñanza y aprendizaje adelantados en el aula y fuera de ella, con el acompañamiento de los docentes. Así mismo, están llamados a exigir que las relaciones entre enseñanza y aprendizaje estén dadas desde el dialogo, el respeto, la equidad, la paridad, la igualdad y desde la firme convicción de combatir todas las formas de discriminación.

De igual manera, como la prioridad de la Universidad del Pacífico, en concordancia con su Misión son los estudiantes, se considera primordial el establecimiento de acuerdos de colaboración entre la Universidad y la enseñanza secundaria, a través del ofrecimiento de programas continuos de formación y actualización dirigidos a docentes y estudiantes de secundaria, ofrecidos por los diferentes departamentos y centros con que cuenta la Universidad.

4. Referentes del Modelo Pedagógico

4.1. Referentes contextuales

Por estos se entienden todos aquellos aspectos relacionados con las políticas y lineamientos del Sistema Educativo, que orientan y direccionan los procesos de formación superior en el marco de la calidad. La Constitución Política de 1991, la ley 30 de 1992 y la ley 1740 de 2014, se constituyen en los lineamientos fundamentales para comprender el marco legal del sistema educativo en Colombia, que rigen y orientan a la Universidad del Pacífico.

Consecuentemente, la Ley 30 de 1992 en sus artículos 55 y 56, señala la necesidad y obligatoriedad que deben asumir las instituciones de educación superior para desarrollar procesos que conlleven a mejorar la calidad académica a nivel de los programas y de las instituciones.

De otra parte, dentro de los referentes contextuales, también se encuentran todas aquellas características sociales, culturales, económicas y políticas, que determinan la pertinencia de los procesos formativos. Aquí cabe resaltar la importancia que adquiere la Universidad del Pacífico desde su creación, con la Ley 65 de 1988, como ente dinamizador del desarrollo y la promoción del Pacífico colombiano, el cual exige una educación que considere las condiciones socioculturales de la región y sea capaz de dialogar e interactuar con las comunidades que determinan su desarrollo. De ahí que la promoción del diálogo de saberes y la preservación de la biodiversidad a partir de la interacción entre

docencia, investigación y proyección social, sea transversal a todos los escenarios formativos adelantados por la Universidad.

La región del pacífico colombiano, que comprende los departamentos de Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Chocó, a pesar de contar con una rica biodiversidad y una amplia diversidad cultural, (compuesta principalmente con población afrodescendiente e indígena) ha estado históricamente enfrentada al abandono estatal, el cual se refleja en altos índices de pobreza, miseria y exclusión educativa. Estas situaciones demandan en la actual sociedad del conocimiento, la expansión de la educación, y el tránsito de la exclusión a la inclusión, de la desconfianza a la confianza, de los deberes a los derechos, del paternalismo a la autonomía, de la verticalidad a la horizontalidad, de ser espectadores a ser actores. (Rodríguez, 2002)

La Universidad del Pacífico debe ofrecer a las comunidades de Colombia en general y de la Costa Pacífica en particular programas de educación superior que respondan a los requerimientos de la educación intercultural y del desarrollo humano integral, orientados a la formación de profesionales éticos, capaces de investigar con excelencia, de utilizar las técnicas y respetuosos de su cultura e identidad.

Por otra parte, al ser el Pacífico colombiano una región geográficamente estratégica, esta se ha convertido en escenario de disputa de diversos grupos armados, los cuales han emprendido una guerra contra la población, para despojarla, en la mayoría de los casos, de su territorio. Esto se refleja en los altos índices de desplazamiento, que se ha intensificado en los últimos años. Por esta razón, a la par de ofrecer procesos formativos que sean pertinentes con las características de la región, la universidad debe contemplar en su accionar pedagógico los lineamientos para la atención y el trabajo con población víctima del conflicto armado

Se plantea, por tanto, un modelo universitario que responda a las necesidades sociales, y que se convierta en un ámbito de formación flexible y de aprendizaje permanente. Este proceso formativo, se direcciona por medio de unos referentes teóricos y metodológicos afines con los lineamientos institucionales, que son los encargados de orientar el proceso formativo y actúan como referente para el contexto educativo de la universidad.

4.1.1. Globalización e internacionalización

Dos de los grandes desafíos de las Instituciones de educación superior en la actualidad son seguir cumpliendo su función de servir a la sociedad, y no quedarse aisladas del entorno global. Para llevar a cabo esta tarea, las universidades, desde su autonomía, deben estar abiertas a los cambios y las transformaciones sociales. Siguiendo la propuesta de Wallenstein, se trata de “abrirse a las transformaciones”, pensar desde ellas y junto a los actores que las producen.

La educación superior se enfrenta hoy en día a la globalización, la internacionalización y la competitividad, a manera de desafíos y tendencias, relacionados con la existencia de la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

En este nuevo contexto, “La internacionalización de la educación superior obedece en primer lugar al carácter universal del aprendizaje y la investigación. Se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural. El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional demuestra claramente esta tendencia. La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes se ve facilitada por el progreso constante de las tecnologías de la información y la comunicación.” (UNESCO, 1995).

Como se señala en el PEI, la internacionalización de la Universidad se ha desarrollado como un proceso transversal a la existencia de la Institución. Como dependencia específica, vinculada al área de proyección social, los diferentes programas participan y se relacionan con el sector externo internacional, a través de convenios de cooperación internacional; la promoción y la oferta internacional de los servicios que ofrece la Universidad; la movilidad de la comunidad universitaria para la formación académica e investigativa en el exterior; el intercambio de estudiantes y/o docentes; la participación de los grupos de investigación en proyectos internacionales.

4.2. Referentes teóricos y metodológicos

4.2.1. La teoría crítica de la educación

Desde el referente de la Teoría Crítica de la Sociedad y de la Teoría de la Acción Comunicativa van a germinar los desarrollos de la Teoría Crítica de la Educación - TCE, en tanto se asume la educación como una praxis social cuya fundamentación teórica nutre la finalidad de una formación y acción pedagógica comunicativa, crítica, reflexiva, constructiva con sentido y responsabilidad social, tal como la define Gimeno (1995):

Teoría crítica de la educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos, que recoge conceptos de una teoría crítica de la sociedad e intenta reflejarlos en las acciones de la práctica educativa (pedagógica)... praxis pedagógica no dentro de un esquema jerárquico de relaciones teoría-praxis, por el contrario, desde una perspectiva dialéctica de la realidad...(p. 697).

Para una mejor comprensión de la Teoría Crítica de la Educación, es preciso hacer mención a los principios pedagógicos que sistematiza la obra de Gimeno (1995) en tanto constituyen su esencia teórica. Los principios que cimientan esta base teórica apuntan a conceptos tales como: educación, crítica, pensamiento crítico y dialéctico, crítica ideológica, racionalidad comunicativa, praxis.

La educación como principio pedagógico eje de la TCE articula a su alrededor los otros principios pedagógicos, en tanto se concibe como una praxis social cuya finalidad es potenciar procesos de formación humana: críticos, reflexivos, fundados en la interacción y la comunicación. El referente conceptual de base es Schaller (citado por Gimeno, 1995): “La educación es la creación y facilitación de la orientación humana de las acciones (y del conocimiento), mediante procesos tendencialmente simétricos de interacción y comunicación social desde el horizonte (crítico) de la racionalidad (comunicativa)” (p.700).

Los desarrollos teóricos que se han ido consolidando en esta perspectiva, permiten establecer relación con el concepto de formación categorial que plantea Klafki (citado por Gimeno, 1995) a través del cual, se enfatiza en la condición de formación del sujeto histórico:

...formación categorial como el principio de la relación dinámica del hombre con la realidad histórica, como relación de comunicación, donde aquella se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en la que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica y desarrolla, por tanto, en sí, posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad (p.697).

El concepto de crítica es otro de los principios esenciales de la Teoría Crítica de la Educación y de la Teoría Crítica de la sociedad, su fundamentación imbrica procesos de reflexión y acción permanente, tal como lo define Horkheimer (citado por Gimeno, 1995):

Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito de ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época... por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real (p. 701).

En tanto la crítica connota procesos de reflexión-acción permanente, permite afianzar el desarrollo del pensamiento crítico como otro principio cardinal de la Teoría Crítica de la Educación, asumiendo como esencia del pensamiento crítico su naturaleza dialéctica:

...presuponiendo que el pensamiento jamás avanza en línea recta, ya que toda la verdad parcial únicamente adquiere su verdadera significación insertada en su conjunto, del mismo modo que el conjunto es conocido gracias al progreso en el conocimiento de las verdades parciales (Zima citado por Gimeno, 1995, p.706).

Cabe anotar, que se hace énfasis en la distinción entre pensamiento dialéctico afirmativo y negativo, siendo de interés para la Teoría Crítica afianzar el pensamiento dialéctico negativo, como lo afirma Gimeno (1995):

...un pensamiento dialéctico negativo...intenta develar lo que hay detrás de la apariencia, rechazando lo que de *afirmativo* (mantener de lo dado)...Su punto de partida es la contradicción existente entre la realidad del sistema social y lo que éste dice que pretende ser... sólo un pensamiento crítico (dialéctico-negativo) puede

alertar acerca de las múltiples incoherencias que la realidad presenta respecto al discurso... (p. 707).

Además de los principios de crítica y de pensamiento crítico, se explícita la crítica ideológica como otro principio pedagógico esencial para la TCE, en tanto es uno de sus rasgos teleológicos distintivos. Klafki (citado por Roith, 2006) considera que la conciencia es falsa cuando “no comprende la condicionalidad histórica y social de estas circunstancias y contextos” (p.153).

Focalizar la atención en la ideología asumida como “falsa conciencia”, posibilita mantener un estado de alerta y una actitud de duda frente a los intereses y/o propósitos que encubren los discursos y políticas educativas que se agencian.

...toda la tarea de crítica que se plantea tiene una referencia clara: develar la ideología que hay en el pensamiento y en los hechos sociales. ... su interés reside en develar las relaciones de poder y dominio que quedan encubiertos por las doctrinas o sistemas de pensamiento y que por tanto no se muestran visibles como tales mecanismos de dominio, aunque lo ejerzan. ...el Estado capitalista tardío desarrolla mecanismos ideológicos a través de la intensificación de la ética del trabajo (valores de competitividad y meritocracia, énfasis en las competencias instrumentales) y mediante revalorización de factores tradicionales (lo privado, de lo apolítico, del individualismo posesivo). Pero Habermas también considera el lenguaje y los procesos comunicativos sociales como lugares donde con frecuencia se produce la ideología (Gimeno, 1995, p.715).

La unidad teoría y praxis es otro de los principios pedagógicos constitutivos de la Teoría Crítica de la Educación, la conformación de esta unidad epistemológica afecta significativamente la relación sujeto-objeto de conocimiento y contextualiza la producción de saber y las implicaciones sociales del mismo. Al respecto, Gimeno (1995) presenta el correlato que establecen Adorno y Horkheimer en torno a éste principio:

Adorno y Horkheimer consideraban la conexión entre teoría y praxis correlato de la relación dialéctica que se establece entre sujeto objeto. Sí el sujeto no es independiente del objeto que se pretende conocer, ya que la propia realidad del objeto condiciona su proceso cognitivo, no se puede establecer dicotomías entre ambos. La relación es de mutua dependencia. ...el objeto es conformado por el proceso de conocimiento del sujeto, y por otra este conocer viene marcado por la presencia del mismo objeto. ...la elaboración de la teoría no es un proceso ajeno a la práctica. (p.725).

Cabe anotar que, Schaller (citado por Gimeno, 1995) considera que un horizonte intersubjetivo de comunicación racional, favorece la praxis y la interacción centrada en la emancipación. Con anterioridad, Klafki (citado por Roith, 2006) asume la teoría y praxis en el marco de una relación dialéctica, cuya tarea:

...consiste en la “mediación cooperativa” entre la teoría que procede de la ciencia de la educación y la praxis pedagógica. Esta tarea tiene que cumplir, los siguientes objetivos: ...hay que transformar las soluciones encontradas en el discurso práctico lo antes posible en praxis pedagógica para aumentar el nivel de praxis científicamente fundamentada. ...Todos los esfuerzos pedagógicos tienen que contribuir al desarrollo de las capacidades de autodeterminación, cogestión y solidaridad de los educandos (pp. 155-156).

La acción humana como praxis supera la mirada de la misma como técnica, y valora la praxis como ese modo de interactuar en las distintas regiones del mundo de la vida: en lo objetivo, social y subjetivo. La praxis pedagógica debe propender por el equilibrio con sentido de la reproducción tanto material como simbólica.

La praxis humana significa a la vez reproducción material y reproducción simbólica del mundo de la vida. El problema es el sentido de la relación en cada momento histórico entre una y otra componente de esta praxis. Si el sentido de la reproducción material determina la reproducción simbólica hay una sobrevaloración del materialismo; si por el contrario la reproducción simbólica determina la material hay un privilegio del idealismo (Hoyos & Vargas, 2002, p.181).

La racionalidad comunicativa, es otro principio pedagógico fundamental para la Teoría Crítica de la Educación, asumida como el proceso intersubjetivo a través del cual los sujetos en interacción, sin coacciones, argumentan a favor o en contra de una situación objeto de comunicación teniendo como base las pretensiones de validez, antes citadas: verdad, rectitud, veracidad; Habermas (citado por Gimeno, 1995) alude a una situación ideal de comunicación sustentada en las pretensiones de validez:

...con las pretensiones de validez entabladas en la acción comunicativa, penetra en los hechos sociales mismos una tensión ideal que a los sujetos participantes se les revela como fuerza capaz de remover cualquier contexto... Esta concepción (...) configura también un concepto de sociedad desarrollado a partir de la acción comunicativa; pues las interacciones comunicativas sólo pueden discurrir por canales de pretensión de validez intersubjetivamente reconocidas" (pp. 780-781).

Cabe anotar que, la situación ideal de comunicación tiene a su base unas propiedades que posibilitan la configuración o no de la misma, donde los hablantes actúan en calidad de agentes teniendo la oportunidad de hacer siempre uso de su discurso argumentativo a través de actos de habla constatativos, normativos o autoexpresivos, como precisa Habermas (citado por Gimeno, 1995):

Para el discurso sólo se permiten hablantes que como agentes tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla regulativos, es decir, de mandar, de oponerse, de permitir, de prohibir y reiterar promesas, de dar razón y exigirla. Esta propiedad remite de nuevo a la exclusión de cualquier situación de dominio que contribuya a la asimetría de la comunicación y que genere falsos consensos... Para el discurso sólo se permiten hablantes como agentes, es decir, que en los contextos de acción, tengamos iguales oportunidades de emplear actos de habla representativos, esto es, de expresar sus actitudes, sentimientos y deseos. Esto significa la necesidad de que exista una veracidad y transparencia interna en los participantes, de manera que no existan elementos coercivos subyacentes que puedan distorsionar el proceso comunicativo, ya que la única coacción posible habrá de ser la fuerza del argumento (p.782).

La racionalidad comunicativa supone un desarrollo opuesto al concepto de racionalidad instrumental, en tanto los marcos de procedimiento de ésta conllevaron a la cosificación del sujeto, como lo afirman Adorno, Horkheimer & Marcuse (citado por Gimeno, 1995):

El análisis derivado de la crítica a la razón instrumental cuyos efectos negativos se reflejan en la existencia de una sociedad administrada, con tendencia a avanzar cada vez más en esa situación de control administrativo, y los correspondientes fenómenos de reificación individual, denunciados por Adorno, Horkheimer y Marcuse (p. 717).

La racionalidad comunicativa, afirma Gimeno (1995) constituye la base de todo planteamiento educativo, evitando caer valores absolutos y abriendo el espacio para la discusión sobre los valores que han de orientar la acción educativa buscando superar el carácter instrumental de los mismos, permitiendo también la comprensión y el análisis de los fenómenos educativos desde el significado que los participantes comparten a través de los procesos comunicativos.

Una Teoría Crítica de la Educación fundada en estos principios pedagógicos representa un desafío para las instituciones educativas, para los docentes y estudiantes y comunidad en general. En tanto un modelo educativo soportado en este referente demanda de organizaciones cuyos criterios para la acción entre otros, giren en torno a la participación, la crítica, la reflexión por parte de la comunidad educativa; de igual manera, exige de los docentes el ejercicio de una praxis contextualizada y fundamentada tendiente a favorecer una acción comunicativa dialógica aunada a procesos de autorreflexión permanente de su quehacer; y a los estudiantes, les insta a forjar un espíritu de duda, de interrogación constante, de crítica, de imaginación y de creación.

El modelo investigación-acción se convierte en un referente para la formación docente fundamentada en la Teoría Crítica de la Educación, dado que este modelo favorece los procesos de reflexión y autorreflexión del docente. El modelo Investigación Acción es planteado por Jhon Elliott, quien señala entre otras características las siguientes. Elliott (2005):

...Es una investigación de sentido humano. Se investigan las acciones humanas en el contexto escolar por los actores mismos, se reconoce y respeta la dimensión de sujetos de los participantes, trascendiendo la mirada de objetos. Se exploran las

teorías que subyacen en las prácticas de los docentes. Tanto docentes como estudiantes son concedores de la información que va derivando de la investigación. Visibiliza lo cotidiano, que en la escuela no era tenido en cuenta. Desde el ejercicio de observación participante emerge con importancia todo lo que deriva de las relaciones interpersonales entre los sujetos y que facilita u obstaculiza los procesos sustantivos en la escuela. Es una investigación de significados e interpretaciones, por lo tanto no genera fórmulas, ni leyes, ni alimenta las disciplinas abstractas; porque los significados adquieren su dimensión en el contexto, los productos son textos narrativos que por lo general se validan en el diálogo de sus participantes. Es una investigación que implica a los participantes en la autorreflexión... (pp. 24-26).

Gimeno (1995) hace énfasis en la validez, pertinencia y coherencia del modelo investigación –acción como soporte para el desarrollo de una propuesta de pedagogía crítica: “...Esta propuesta pedagogía crítica quiere subrayar el carácter crítico de investigación-acción, así como sus posibilidades como método de reflexión sistemática de los profesores con fines de crítica y transformación sobre el trabajo didáctico y escolar y sobre actitudes sociales” (p. 733).

El desarrollo de la Teoría Crítica de la Educación ha permitido la generación de modelos pedagógicos, didácticos y curriculares cuyos fundamentos teleológicos apuestan por la formación de sujetos reflexivos, autónomos, conscientes de la búsqueda de libertad, de responsabilidad y justicia social. Diversos pensadores han seguido esta línea teórica, elaborando modelos como: Pedagogía Crítica Emancipadora; la Pedagogía Crítica Comunicativa; Didáctica Comunicativa; Didáctica Crítico Constructiva, entre otros.

4.1.1.2. La formación

En la Universidad del Pacífico, el proceso formativo está caracterizado por una educación centrada en el aprendizaje, orientado a la estructuración de un pensamiento crítico y reflexivo para comprender e interpretar la realidad, favoreciendo la relación entre teoría-práctica y estimulando la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento.

La formación siempre está en perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida. En este sentido, como bien lo ha señalado Flores:

"El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como dedica Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces". (FLOREZ, 1974)

A su vez, la formación en la Universidad del Pacífico pone principal atención al entorno de aprendizaje, y brega por una formación contextualizada con el ambiente natural, social y cultural de sus estudiantes. Como lo ha hecho notar Lev Vigotsky (1979), los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza socio-histórica y cultural; por tanto, tienen su origen y se desarrollan en contextos de relaciones social y culturalmente organizados, a través de la mediación cultural y del lenguaje. De ahí que cada estudiante tenga la impronta del medio cultural, social y familiar al que pertenece, lo cual debe tomarse como punto de partida para reconocerlo, respetarlo, modificarlo o enriquecerlo.

Este principio también significa que el ambiente sociocultural puede planearse y diseñarse como entorno de aprendizaje, mediante el currículo y la enseñanza, influyendo en la estructura cognitiva y, por ende, en el comportamiento del educando.



4.2. El enfoque diferencial en la educación.

De acuerdo con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Derechos Humanos, el enfoque diferencial, tiene un doble significado: es a la vez un método de análisis y una guía para la acción. Como método de análisis, emplea una lectura de la realidad que pretende visibilizar las formas de discriminación contra aquellos grupos o poblaciones considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico. Como guía para la acción, el enfoque diferencial, toma en cuenta dicho análisis para brindar adecuada atención y protección de los derechos de la población.

Es así como el enfoque diferencial permite al Estado crear políticas públicas o adoptar medidas específicas destinadas a reconocer las diferencias entre los individuos, con el fin de solucionar de acuerdo con las características particulares de cada grupo poblacional no sólo sus necesidades básicas sino también su dignidad y el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales. (Defensoría del Pueblo, 2014)

El enfoque diferencial es un componente crucial en el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, ratificado por el Estado Colombiano en diferentes pactos y convenios, como el Convenio 169 de la OIT de 1989, sobre pueblos indígenas y tribales - ratificado con Ley 21 de 1991-, donde se reconoce que en muchas partes del mundo estos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población, por lo cual los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger y promover la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de estos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones. (OIT, 1989)

Aplicado a la educación, el enfoque diferencial parte del reconocimiento de los Derechos Humanos de las personas, y tiene por objetivo garantizar una educación integral, promoviendo la protección, la equidad y la no discriminación bajo el principio de corresponsabilidad que tiene la Universidad, el Estado y la sociedad frente a este propósito.

En Colombia prevalecen los paradigmas educativos basados en un enfoque de la homogeneidad de la población universitaria que no aceptan la diferencia. Esto ha dificultado no solo la construcción de una identidad en los estudiantes, sino que además ha traído una serie de problemas de adaptabilidad del sistema educativo a las necesidades de las diferentes poblaciones y grupos. De ahí la necesidad de promover, en el marco de la garantía de los derechos, procesos educativos pertinentes y diferenciales que busquen la eliminación de las prácticas discriminatorias, asegurando la inclusión y el reconocimiento con equidad, que contribuyan al rescate y conservación de los saberes, valores, y prácticas de la cultura de los habitantes del Pacífico colombiano.

4.4.1. El Principio de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y los derechos colectivos de los grupos étnicos.

El Modelo de Enfoque Diferencial de la Universidad del Pacífico se sustenta en lo establecido en la Constitución Política de Colombia del 1991, en su artículo 1 donde se establece que Colombia es una República democrática, participativa y pluralista, y el artículo 7 que consagra como principio fundamental del Estado el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

En atención a estos principios, el Estado Colombiano ha promulgado diferentes legislaciones donde se reconocen los derechos colectivos y territoriales de las poblaciones étnicas: el Decreto 1397 de 1996 por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, la ley 70 de 1993 que fundamenta los derechos de las comunidades afro, negras, palanqueras, room y raizales, entre otras, que han ido abriendo el camino para la construcción de una cultura de derechos, que garantice la inclusión y la equidad de las poblaciones étnicas históricamente marginadas.

En este sentido, y al estar la Universidad del Pacífico asentada en una región con población mayoritariamente afrodescendiente e indígena, el diseño de un modelo pedagógico debe enfatizar en un enfoque diferencial que reconozca las particulares características de sus estudiantes, su diversidad étnica y cultural y el respeto por la diferencia, como elementos transversales de la formación, presentes en la estructura y organización curricular, las estrategias metodológicas y las estrategias didácticas de aprendizaje.

4.4.2. El enfoque diferencial como apuesta por la educación Intercultural

De acuerdo con lo planteado por la Unesco, la interculturalidad “es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar

expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional. (UNESCO, 2006)

Aplicada al campo educativo, la interculturalidad se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio, enriquecimiento y aprendizaje; en la coherencia pedagógica de la educación con las diferentes culturas, y en el reconocimiento de la diferencia de las personas como un valor característico de su identidad. Garcia Canclini ha puesto de manifiesto por ejemplo, que en los países latinoamericanos que cuentan con una amplia población indígena “la medicina tradicional, las prácticas artesanales y las formas nativas de organización del conocimiento coexisten con las ciencias”. (CANCLINI, 2004)

La interculturalidad en la educación cumple una función crítica y propositiva a la vez, que trasciende a las demás instituciones de la sociedad. Es la encargada de reconstruir sistemas y procesos educativos y de fomentar valores, saberes, conocimientos y prácticas fundamentadas en el respeto, la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática. En este sentido, como Stavenhagen lo ha señalado, la interculturalidad es el auténtico pilar de una integración social democrática, donde la educación se basa en una ética que considera positivas las consecuencias sociales del pluralismo cultural. (STAVENHAGEN, 1997)

La Universidad del Pacífico asume que la interculturalidad, como elemento esencial y transversal del modelo pedagógico, no se limita a un cúmulo de asignaturas, sino que está incorporada en la Estructura Curricular, incluyendo todas áreas del conocimiento. De esta manera, la interculturalidad adquiere atención en los planes de estudios de las diferentes

disciplinas, y se materializa como práctica en el relacionamiento de conocimientos, saberes y prácticas, que son cultural y socialmente distintas.

La propuesta de enfoque diferencial, busca adelantar procesos de:

- Fortalecimiento de la Educación Intercultural, teniendo cuenta las particularidades de las poblaciones afrodescendientes e indígenas.
- Elaboración participativa de material pedagógico intercultural que fortalezca el trabajo en la institución.
- Caracterización de la atención recibida por los estudiantes de la Universidad.
- Realización de acciones de reconocimiento sobre los derechos y cultura propia de los grupos étnicos en la universidad.
- Atención a la población víctima del conflicto armado, a través de la garantía del derecho a la educación y del mejoramiento de los procesos pedagógicos.

Así mismo, el enfoque diferencial busca garantizar la atención y la inclusión de jóvenes y adultos en la universidad, mediante las estrategias de acceso y permanencia al sistema educativo; calidad y pertinencia de la oferta educativa; educativa; reparación Integral.

5. Estructura del Modelo Pedagógico Institucional

5.1. Finalidad del modelo pedagógico ¿Para qué se forma?

El primer interrogante de todo proceso educativo es ¿Para qué se forma a una persona y profesional? Esta pregunta nos lleva a determinar las finalidades de la educación y los propósitos formativos en relación a las metas y objetivos que se esperan alcanzar.

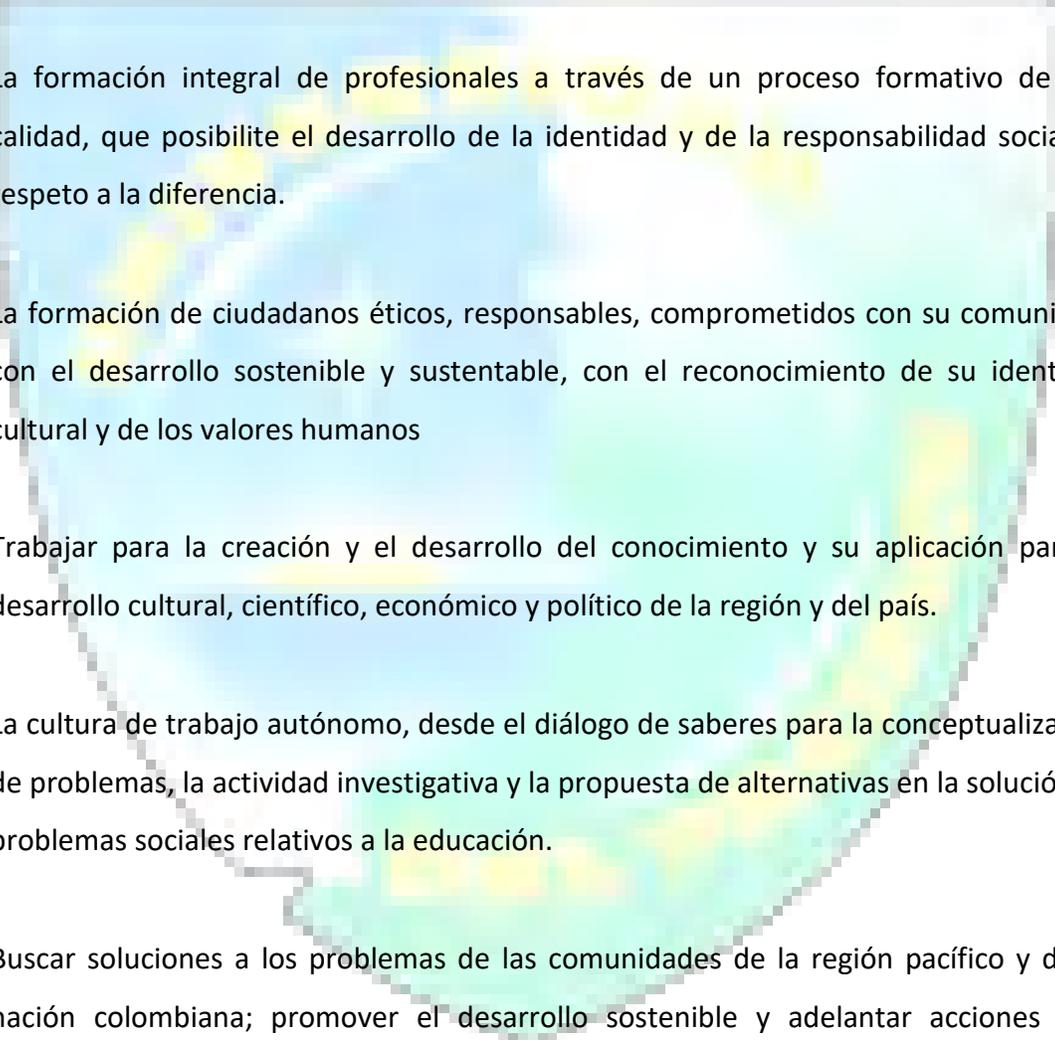
En términos generales y como quedó indicado en líneas pasadas, la Universidad del Pacífico busca formar personas y profesionales íntegros, ciudadanos responsables, capaces de transformar las realidades en las que se encuentran inmersos, a partir de los propósitos formativos y los perfiles de formación profesionales, teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentran y estableciendo un dialogo permanente entre las personas y su contexto.

Se busca formar ciudadanos críticos, capaces de avanzar desde el ámbito educativo y profesional en una comprensión más profunda de su cultura y en un conocimiento más adecuado a la realidad, con el fin de avanzar en una ruta de transformación sociocultural.

En términos de su dimensión educativa, la universidad asume una perspectiva socio-crítica de la educación que es transversal a todo el proceso formativo, y pone particular importancia al reconocimiento de la diversidad cultural, la igualdad de oportunidades y la participación social. Desde ahí se concibe el aprendizaje como un proceso de apropiación crítica de la realidad, en el que los sujetos asumen una postura comprometida, participativa y transformadora.

5.1.1. Propósitos formativos

En concordancia con la Constitución Política de 1991; la Ley 30 de 1992; el Sistema Nacional de Acreditación; el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Desarrollo Institucional, que orientan la formación en la Universidad, los propósitos formativos que se busca alcanzar son:

- 
- La formación integral de profesionales a través de un proceso formativo de alta calidad, que posibilite el desarrollo de la identidad y de la responsabilidad social, el respeto a la diferencia.
 - La formación de ciudadanos éticos, responsables, comprometidos con su comunidad, con el desarrollo sostenible y sustentable, con el reconocimiento de su identidad cultural y de los valores humanos
 - Trabajar para la creación y el desarrollo del conocimiento y su aplicación para el desarrollo cultural, científico, económico y político de la región y del país.
 - La cultura de trabajo autónomo, desde el diálogo de saberes para la conceptualización de problemas, la actividad investigativa y la propuesta de alternativas en la solución de problemas sociales relativos a la educación.
 - Buscar soluciones a los problemas de las comunidades de la región pacífico y de la nación colombiana; promover el desarrollo sostenible y adelantar acciones que permitan su dinamización.
 - Propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural y permitir el diálogo armónico y equilibrado de los saberes locales ancestrales y los saberes científicos.

- Impulsar la formación y consolidación de la comunidad académica y lograr su articulación con otras a nivel nacional e internacional.
- Aglutinar esfuerzos para ejercer influencia científica sobre el inmenso patrimonio biodiverso de la región del Chocó biogeográfico y realizar investigaciones ligadas a los aspectos ambientales, sociales, económicos, étnicos y culturales, especialmente en los niveles local y regional.
- Ejercer la autonomía universitaria y las libertades de aprendizaje, investigación y cátedra que garantiza la Constitución Política de Colombia.

5.2. El saber en el proceso formativo: ¿Qué aprender?

Una vez definidos los propósitos formativos, es necesario tener claro ¿Qué aprender? ¿Qué conocimientos se van a desarrollar y en qué nivel? para cumplir con estos propósitos.

La Universidad del Pacífico, en correspondencia con los lineamientos y principios institucionales, propone como ejes de la formación:

5.2.1. Ejes de la formación

Los ejes de la formación se enuncian a partir del concepto de formación integral, el cual implica el desarrollo equilibrado de las distintas dimensiones de la persona: intelectual, social, profesional, afectivo. Estos ejes brindan a la comunidad universitaria los insumos necesarios para realizar el proyecto de vida profesional y personal.

En el cuadro siguiente se muestran cada uno de estos ejes y el modo en que se relacionan:



5.3. Estrategias de organización curricular ¿cómo aprender?

La pregunta sobre ¿Cómo aprender? tiene que ver con todas aquellas actividades que guían las acciones a seguir para alcanzar las metas propuestas de aprendizaje. Estas implican:

- La estructura y organización curricular
- Las estrategias metodológicas
- Las estrategias didácticas de enseñanza – aprendizaje
- Las actividades académicas

A continuación especificara en cada una de ellas.

5.3.1. Estructura y organización curricular

5.3.1.1. El currículo

Por este se entiende la selección y organización de conocimientos, saberes y prácticas, provenientes de diversos campos del conocimiento, cuya organización, diseño y selección se constituye en objeto de procesos de enseñanza aprendizaje.

El currículo abarca todas las acciones concretas que realizan los docentes y estudiantes a través de prácticas y relaciones pedagógicas, tendientes al desarrollo de competencias del sujeto en formación, para incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

Ibáñez considera el currículo como el núcleo de la educación en tanto constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos (Ibáñez, 2006). En el PEI se define desde una perspectiva crítico social, la concepción del currículo como un proceso de articulación y proyección que se materializa en las actividades prácticas que realiza la institución.

5.3.1.2. Principios curriculares

Pertinencia: como principio regulador del currículo permite la articulación de los contenidos de los programas con las demandas y los problemas del contexto de actuación de la Universidad, en este caso, la región del pacífico colombiano. También permite orientar la formulación y programación de contenidos en relación con los adelantos del conocimiento y los fines educativos que demanda cada programa de formación profesional.

Reconocimiento de la diversidad: a partir del fomento de una cultura académica que estimule el conocimiento científico y promueva los saberes propios; la incorporación de nuevas corrientes de pensamiento y tecnologías; la consolidación de las disciplinas y profesiones y la comunicación interdisciplinaria.

Interculturalidad y diálogo de saberes: el diseño curricular de un programa académico propenderá por el diálogo de las culturas como formas de construcción de sentido y de producción simbólica de los sujetos en relación con su entorno. En este sentido, y a través del dialogo de saberes, se prioriza la relación de saberes ancestrales con conocimientos científicos como nuevas formas de producción y organización del saber.

Flexibilidad: este principio se manifiesta en la apertura e interacción permanente que brinda el programa académico en los procesos curriculares, pedagógico y evaluativos, a través de las posibilidades de relación con los diferentes campos del conocimiento y la formación.

La flexibilidad facilita una labor de perfeccionamiento permanente, y abarca diversos aspectos de la política institucional, desde el diseño de estructuras curriculares abiertas que permiten a los estudiantes recorrer diferentes rutas formativas, dependiendo de sus

intereses, capacidades, situación económica, hasta el sistema de créditos que la universidad define en su PEI.

La transversalidad: fundamentada en la elaboración de modelos integrados de conocimientos, permite, además de la interdisciplinariedad, la superación de los currículos tradicionales de carácter asignaturista que fragmentan los saberes. Significa una apertura e interacción del currículo con los diferentes campos y áreas de conocimiento que constituyen el proceso formativo, fortaleciendo los vínculos académicos entre las unidades académicas y entre sus profesores.

Cultura investigativa: facilita la articulación del currículo con los problemas y necesidades propios de la sociedad; orienta la formulación de los contenidos formativos en correspondencia con los desarrollos del conocimiento y las finalidades educativas propias de cada Programa Académico. Como fundamento de la producción del conocimiento, la investigación desarrolla procesos de aprendizaje y fortalece la interacción de la universidad con la sociedad y el entorno.

Internacionalización: promueve la incorporación y reconocimiento de las tendencias actuales en materia científica, tecnológica, artística y cultural, que tienen lugar a nivel nacional e internacional, al tiempo que valora y reconoce la producción de los saberes locales como componentes de la diversidad cultural que deben aportar a la construcción del saber universal.

Movilidad Académica. Se diseñan estrategias que favorezcan los procesos de internacionalización de la educación superior en general, y en particular del currículo, a través de acciones como el desarrollo de programas de formación que potencien el dominio de en una segunda lengua; la compatibilidad con otros currículos en la estructura de créditos a nivel internacional y la doble titulación; los programas de intercambio

estudiantil y docente que potencien el desarrollo de la docencia, la investigación y la proyección social.

Articulación entre teoría y práctica: este principio lleva a replantear la formación basada en la cátedra magistral, por una formación que asume una unidad indisoluble entre teoría y práctica, en la que las actividades prácticas son un escenario de desarrollo de la formación y un momento básico para el análisis y la apropiación de los conceptos y las teorías.

Apertura Pedagógica: privilegiar corrientes pedagógicas que propician la apropiación reflexiva y crítica del conocimiento, la construcción colaborativa y autónoma de saber, la valoración de los saberes locales y el desarrollo de estrategias de aprendizaje socio afectivas.

Autonomía: potencia modelos, diseños y procesos de organización curricular que movilizan procesos de aprendizaje autónomo de generación y apropiación de saber.

Integración curricular. Asume el currículo como un proceso de investigación que potencia la integración de saberes a fin de abordar las problemáticas objeto de estudio en perspectiva interdisciplinaria y contextualizada.

Actualización: la universidad asume la necesidad de actualizar sus currículos con la finalidad de mejorarlos e innovarlos, teniendo en cuenta las orientaciones mundiales que respecto a la educación existen.

5.3.1.3 DISEÑOS CURRICULARES

De acuerdo con Frade (2009), el desarrollo curricular es el proceso de organización sistemática que permite convertir los principios de aprendizaje en planes de trabajo, actividades, recursos de información y evaluación.

La Universidad del Pacífico ha organizado su currículo de la siguiente manera:



Ciclos de formación: Los ciclos son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales en las que se articula el proceso formativo que posibilitan la formación progresiva por niveles. Estos ciclos son flexibles y contemplan la escogencia por parte de los estudiantes de electivas y de énfasis a lo largo de su formación profesional.

El decreto 1295 de 20 de Abril de 2010 en su artículo 14 señala que los programas organizados por ciclos son aquellos que se organizan en niveles formativos secuenciales y complementarios. La Universidad del Pacífico ha definido tres ciclos formativos: Ciclo de Fundamentación, ciclo de Formación y ciclo de profundización.

Ciclo de Fundamentación: Este ciclo introduce y contextualiza el campo de conocimiento por el que optó el estudiante, desde una perspectiva humanística, ambiental y cultural. Identifica las relaciones generales que caracterizan los saberes de las distintas disciplinas y profesiones del área, el contexto nacional e internacional de su desarrollo, el contexto institucional y los requisitos indispensables para su formación integral.

Son propósitos del ciclo de fundamentación:

- Desarrollar un enfoque integral entre teoría y práctica a través de la investigación.
- Promover la comprensión y transformación de la realidad e insertarse en un proceso de aprendizaje permanente.
- Desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante como una herramienta para la transformación social.

Ciclo de Formación disciplinar o profesional. Este ciclo se centra en las teorías, métodos y prácticas fundamentales de la profesión o disciplina objeto del programa de formación, cuyo ejercicio formativo, investigativo y de proyección le permiten al estudiante integrarse a una comunidad profesional o disciplinar determinada. El Trabajo de Grado en cualquier modalidad hace parte de este componente.

Son propósitos de este ciclo:

- Desarrollar competencias conceptuales y metodológicas propias de la profesión, contextualizadas en el marco de las relaciones científicas tecnológicas, socio - económicas, políticas y culturales.
- Promover la apertura y flexibilidad teórica, práctica y metodológica en la tendencia

del desarrollo de la profesión.

- Centrarse en la solución de problemas y en la generación de contextos de descubrimientos y aplicaciones, teniendo en cuenta la Investigación y la Proyección Social.
- Desarrollar los aspectos instrumentales o procedimentales del campo específico del trabajo profesional.
- Proporcionar al estudiante una formación inter, multi o transdisciplinaria en los diferentes campos del saber (Ciencias Naturales, Humanidades, Matemáticas, Ciencias Sociales etc.) que le permitan desarrollar una compleja reflexión, comprensión, análisis y transformación de las problemáticas del contexto.

Ciclo de Profundización. Este ciclo le permite al estudiante profundizar en temas de su profesión o disciplina y apropiarse de herramientas y conocimientos de otros saberes tendientes a la diversificación, la flexibilidad e interdisciplinariedad. El objetivo de este ciclo es acercar a los estudiantes a las tareas de investigación, proyección y emprendimiento. Los componentes de formación de este ciclo están direccionados hacia líneas de profundización, y asignaturas que sirvan de puente para continuar con una formación de posgrado.

Son propósitos de este ciclo:

- Ofrecer formación complementaria y/o de profundización, posibilitando al estudiante interactuar con otro campo de conocimiento.
- La Formación Complementaria debe ser asumida bajo los mismos criterios y propósitos del ciclo profesional, teniendo en cuenta que el estudiante puede optar por un segundo título profesional en otro de los Programas Académicos de Pregrado que oferta la universidad. De igual modo, puede ser el tránsito hacia un programa de formación de posgrado.

Áreas de formación: En las áreas de formación se desarrollan las competencias disciplinarias y profesionales propias de cada campo de conocimiento. La definición de cada área le corresponde a los programas académicos.

Asignaturas: Los contenidos de formación se organizan en unidades denominadas asignaturas, estas se encuentran estructuradas de acuerdo al plan de estudios de cada programa. Las asignaturas son el conjunto de actividades de trabajo académico organizadas por uno o varios docentes con propósitos formativos, en torno a una temática y/o problemática específica. Su desarrollo implica actividades académicas presenciales e independientes, con intensidades horarias específicas. Las asignaturas pueden ser teóricas, prácticas o teórico prácticas. Los ciclos y áreas están conformados por asignaturas.

Como estrategia pedagógica, la universidad le apuesta a la integración de asignaturas orientada al desarrollo de la investigación formativa. Esta integración se desarrolla a partir de la formulación de preguntas problema que articulan los contenidos teóricos y metodológicos de cada asignatura alrededor de un núcleo problemático.

5.3.1.4 currículos por competencias

Al ser el currículum un proceso educativo integral, este debe estar en relación con los demás ámbitos de desarrollo del estudiante (Cultural, histórico, económico, social, científico), que confluyen y aportan en su formación, así como con sus necesidades.

5.3.2. METODOLÓGIA

5.3.2.1 Fundamentación teórica

El proceso formativo de la Universidad del Pacífico está fundamentado en la teoría socio-cultural de Vigotsky, particularmente en sus contribuciones sobre la Mediación Semiótica en los procesos de aprendizaje.

5.3.2.1.1. *La Mediación Semiótica: eje de los procesos de interacción sujeto, cultura y del desarrollo cognitivo.*

La mediación semiótica se constituye en la categoría fundamental para los procesos de cognición del sujeto. Vygotsky (1979) establece diferencia entre las funciones mentales elementales y las funciones mentales superiores del ser humano, distinguiendo que las funciones elementales se ahíncan en el fundamento biológico, y hacen referencia a procesos involuntarios como: percepción, atención, reconocimiento y necesidad; provocando el aprendizaje en el marco de la sicología conductista y sus presupuestos del estímulo-respuesta. Mientras que, las funciones mentales superiores se soportan en fundamentos culturales, hacen referencia a procesos voluntarios como: reflexión, recuerdo, razonamiento; desde estos fundamentos se favorece el aprendizaje en interacción con otros, propio de la teoría histórico-cultural.

Vygotsky (1979) reconoce la vía biológica del desarrollo humano más considera que no es la única vía a través de la cual se consolida el comportamiento del sujeto, para él la vía cultural es una adquisición clave en el desarrollo histórico de la humanidad, lo cultural constituye para Vygotsky (1979) la formación específicamente humana de comportamiento. En el desarrollo de la experiencia del sujeto, él no sólo asimila los contenidos de la experiencia sino también los medios, los procedimientos y las formas de comportamiento cultural. En relación con los sistemas (lenguas, naturales, matemáticas, etc.) estos funcionan como mediación entre el sujeto y el mundo, el sujeto construye el significado de todo aquello que percibe en el exterior. La aportación de Vygotsky al concepto del desarrollo radica en plantear que hay dos procesos: uno de orden biológico y otro de orden sociocultural- que potencia el desarrollo de las funciones superiores- cuando ambas vías se encuentran se da el nacimiento de la historia cultural del sujeto.

El ser humano a fin de intervenir en la cultura procedió a la creación de herramientas que permitieran su mediación con el entorno natural, social y cultural: herramientas técnicas o materiales y herramientas psicológicas o simbólicas, constituyéndose el lenguaje en una herramienta muy fuerte para el desarrollo de la cognición del sujeto, por cuanto el lenguaje permite no solo el acercamiento al mundo natural, social y cultural sino la interpretación del mismo:

Vygotsky nos orienta hacia las prácticas interpretativas. Estas prácticas forman parte de la vida cultural de la comunidad: los artefactos, tecnologías y ritos que ofrecen. En consecuencia, el desarrollo de la evolución intelectual se caracteriza por el acceso a los recursos de los elementos mediadores de la cultura, como formas de interpretar la experiencia (Crook, 1998, p.55).

En la perspectiva de la cognición cultural, el sujeto avanza en su desarrollo cognitivo gracias a “los sistemas funcionales de la actividad integrados por elementos mediadores [...] El carácter situado de las realizaciones cognitivas [...] el carácter social de la cognición” (Crook, 1998, p.56). Estos rasgos de la cognición humana, permiten enfatizar en la mediación como el proceso decisivo en la configuración sociocultural del sujeto. Al respecto Cole (citado por Crook, 1998) afirma “las formas precisas de distribuirse la mente dependen fundamentalmente de las herramientas con las que uno interactúa con el mundo que, a su vez, han sido configuradas por el pasado cultural del sujeto, así como por las propias circunstancias y objetivos” (p.57).

El lenguaje, se considera como la mediación fundamental del ser humano, el habla y la escritura se asumen como tecnologías que permiten la organización del pensamiento y facilitan la interacción con otros sujetos. La interacción social constituye para Vygotsky (1926) el fundamento de la elaboración de los instrumentos cognitivos del sujeto: un proceso interpersonal genera un proceso intrapersonal, fundamentado en la ley de doble formación: Interpsicológica–Intrapsicológica.

El proceso de aprendizaje no es un asunto sólo intrínseco del sujeto sino que depende de la interacción con otros sujetos, de allí que la didáctica y la pedagogía se nutran de los planteamientos de la Escuela Histórico Cultural representada por Lev Vygotsky quien precisa que el comportamiento del hombre se va conformando a partir de las peculiaridades biológicas y sociales de su desarrollo

Vygotsky nos orienta hacia las prácticas interpretativas. Estas prácticas forman parte de la vida cultural de la comunidad: los artefactos, tecnologías y ritos que ofrecen. En consecuencia, el desarrollo de la evolución intelectual se caracteriza por el acceso

a los recursos de los elementos mediadores de la cultura, como formas de interpretar la experiencia (Crook, 1998, p.55).

Vygotsky(1926) le otorga al maestro y al estudiante papeles fundamentales, en tanto precisa para el maestro debe ser regulador, director y organizador del proceso interviniendo en el ambiente social, el cual considera él, es la palanca del proceso educativo; y al estudiante le otorga el papel vital, en tanto su experiencia personal se constituye en la base de la labor pedagógica “...la educación se realiza a través de la propia experiencia del alumno que se halla enteramente determinada por la ambiente y el papel del maestro se centra en la organización y regulación del mismo” (Vygotsky, 1926, p.116).

La manera de concebir los roles docente –estudiante, se enriquece con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo -ZDP-(Vygotsky, 1979), el cual se establece a partir de la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo-NDR (capacidad de resolver independiente un problema) y el Nivel de Desarrollo Potencial -NDP- (aquel momento en que el sujeto resuelve problemas con la ayuda de un adulto o como producto de la colaboración de otro compañero) Ello permite, reconocer qué funciones han madurado o cuales están en proceso embrionario, aquellas sobre las que habría que generar la mediación docente. Para Vygotsky lo que hoy se ubica en la ZDP mañana estará en el NDR porque lo que el sujeto puede hacer hoy en colaboración con otro, lo internaliza y mañana lo puede hacer solo. De allí, que se precise que el NDR constituye el desarrollo mental retrospectivo del sujeto mientras que la ZDP representa el desarrollo mental prospectivo. Ello permite enfatizar en la afirmación que aprendizaje no es sinónimo de desarrollo, sino que aprendizaje supone desarrollo, gracias al proceso de aprendizaje organizado se genera desarrollo mental, haciendo funcionar un conjunto de procesos evolutivos que no se darían al margen del aprendizaje.

El escenario social y cultural donde se halla instalado el sujeto, constituye un soporte fundamental para el desarrollo de las funciones mentales superiores, tales como: pensamiento, memoria lógica, atención voluntaria, entre otras. Siendo la combinación de la herramienta y el signo en la actividad psicológica, lo fundamental para la configuración de las funciones mentales superiores:

El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas. En este contexto, podemos emplear el término de función psicológica superior, o conducta superior, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica (Vygotsky, 1979, p.92).

Wertsch (1993) plantea que las funciones mentales superiores, y la acción humana general, están mediadas por herramientas técnicas, por signos o herramientas psicológicas. Reconoce en los desarrollos de Vygotsky (1979) un gran aporte a la acción mediada.

Vygotsky encaró al lenguaje y a otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana (por eso su asociación con el término Acción Mediada) ... Las relaciones entre el Lenguaje y el Pensamiento, Vygotsky puso el acento principal en cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento (pp. 46-47).

Wertsch (1993) enfatiza en el aporte de Vygotsky (1979) sobre la incidencia de las herramientas mediadoras (psicológicas y/o simbólicas) en los procesos de transformación de las estructuras mentales generando: un nuevo acto instrumental.

La idea que guiaba la obra es que la acción se transforma fundamentalmente por la inclusión de signos en ella. La incorporación de instrumentos mediadores no se limita a facilitar, que podría haberse realizado sin ellos, en cambio advirtió Vygotsky 1981 "mediante su inclusión en el proceso de comportamiento, las herramientas psicológicas alteran toda la influencia y la estructura de las funciones mentales. Lo hacen determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de adaptación determinando la forma de las operaciones laborales"(p.50).

La acción mediada es establecida por un sujeto o sujetos que actúan con instrumentos mediadores, se reconoce que tanto los factores psicológicos como sociales, culturales, históricos e institucionales ponen límites a los instrumentos mediadores. La comprensión de la mediación semiótica, señala Wertsch (1993) es posible por la ley de la doble formación planteada por Vygotsky.

Desde su punto de vista (Vygotsky), la clave para comprender las formas de mediación semiótica en el plano intrapsicológico es el análisis de sus orígenes interpsicológicos, una idea que se refleja en su concepción de que un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos (p. 51).

El reconocimiento del contexto sociocultural situado como un eje decisivo para el desarrollo de las funciones mentales del sujeto-interpsicológicas e intrapsicológicas- es fundamental para comprender la acción mediada. Wertsch (1993) invita a comprender “los instrumentos mediadores no como un todo singular e indiferenciado, sino en función de los diversos ítems que forman un juego de herramientas” (p 115). La analogía que establece de los instrumentos mediadores como juego de herramientas, la plantea Wertsch (1993) apoyado en Tulviste, para quien la esencia del juego de herramientas radica en la heterogeneidad que esta encierra “El fenómeno de heterogeneidad del pensamiento verbal (o pluralismo cognitivo) consiste en que, en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal” (p. 118).

La acción humana mediada a través de instrumentos, se hace posible por la diversidad de formas de representación del mundo y los modos posibles de actuación del sujeto, como también por las distintas herramientas que va adquiriendo, en ello radica la heterogeneidad a la que alude la analogía: juego de herramientas.

Wertsch (1993) comparte con Vygotsky (1979) y Bajtín (1995) en la necesidad de estudiar la acción mediada en contexto y de forma interdisciplinaria, haciendo referencia a todas y cada una de las dimensiones que esta involucra, como también a los componentes que entran en juego: sujetos, instrumentos, objetos, contextos. “Para Vygotsky y Bajtín es equivocación concebir los instrumentos mediadores aislados de la acción... La acción mediada es una unidad de análisis irreductible” (pp. 141-142).

Wertsch (1993) considera que Bajtín es un autor que viene a complementar los planteamientos de Vygotsky en materia de la acción mediada. Precisa que Bajtín en

particular: “se ocupa de la Acción en Contexto, de la acción situada, más que de objetos que pueden derivarse de abstracciones analíticas” (p.69).

5.3.2.1.2. La mediación como eje de procesos de aprendizaje autónomo y colaborativo.

El aprendizaje como proceso autónomo está referido a los procesos de autorregulación del aprendizaje del sujeto, dichos procesos se ubican en el contexto de la metacognición, desde la cual se diseñan estrategias para que el sujeto se auto-observe, genere procesos de autorreflexión y acción sobre sus propios estilos de aprendizaje.

La autorregulación implica tener conciencia del propio pensamiento, es el conocimiento acerca de cómo se aprende. Este modo más profundo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender. Además de observar, el sujeto vigila y controla sus comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo. Lerner (1993) explica que la autorregulación es la habilidad que facilita el aprendizaje tomando el control y dirigiendo los propios procesos de pensamiento (Crispín., M.L., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel, M., 2011, p.49).

La labor del docente en relación con el aprendizaje autónomo se orienta hacia el diseño de estrategias que posibiliten al estudiante el desarrollo de procesos de metacognición y de autorregulación, es decir, se centra en los procesos del aprender a aprender:

El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione,

revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje (Martínez, 2005). El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo meta-cognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000) (Crispín, M.L., et al., 2011, p.49).

El estudiante, se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje y de manera planificada sigue estrategias que le permiten conocer y construir conocimiento.

En este tipo de aprendizaje se espera que el alumno sea independiente y que autogestione su práctica, es decir, que sea capaz de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar determinadas metas en condiciones específicas. ...Lo que implica que sea más consciente de las decisiones que toma para aprender, de los conocimientos que pone en juego, de sus dificultades y del modo en que las supera. ...De acuerdo con Arriola (2001), para apoyar el desarrollo de los procesos de autorregulación es necesario que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas de una tarea específica (Crispín, M.L., et al., 2011, p.50).

El aprendizaje como colaboración está asociada a la cognición, considera Crook (1998) que la reestructuración cognitiva que experimenta un sujeto colaborador en interacción con su interlocutor le posibilita una mayor conciencia sobre su reflexión personal. Los encuentros colaborativos los define como espacios de interacción que incrementan el cambio cognitivo de los participantes. Subraya que el aprendizaje colaborativo se va consolidando en medio de diversas tensiones, no se concibe como un escenario totalmente armonizado, si bien los sujetos de aprendizaje que interactúan en pro de la realización conjunta de un proyecto y/o la resolución compartida de un problema se encuentran en una situación educativa similar, cada sujeto está incidido tanto por sus

trayectos sociales y/o culturales como también por sus intereses y necesidades, en este caso de aprendizaje. En el aprendizaje colaborativo el conflicto productivo lleva a la necesidad de discusión y/o de negociación de las estrategias a seguir en razón de los propósitos a alcanzar “la colaboración como el resultado de un discurso que se deriva de actitudes humanas intersubjetivas” (Crook, 1988, p.188).

La teoría de aprendizaje sociocultural planteada por Lev Vygotsky se convierte en referente fundamental para el aprendizaje colaborativo, en tanto se parte de reconocer la importancia de la capacidad humana de intersubjetividad como soporte esencial para la creación de estructuras de conocimiento compartido. Reconociendo que en los acercamientos y/o distanciamientos en torno a la zona de desarrollo próximo –ZDP- hay lugar para tensiones y/o conflictos constituyentes del proceso de interacción bien docente - estudiante y/o estudiante – estudiante; la intersubjetividad supone diálogo, acuerdos, negociaciones esenciales para la construcción social de saber.

Dado que en el aprendizaje colaborativo lo que se busca es la construcción de un conocimiento compartido, se debe tener en cuenta a la hora de analizar las interacciones que se suceden en una situación educativa de esta naturaleza, con el fin de dar cuenta entre otros aspectos de: los esfuerzos en función de la base común, los conflictos, las hipótesis que emergen para la resolución; las cuestiones adversativas, el compromiso de los participantes en función de la finalidad, los recursos que favorecen el alcance del objetivo que convoca la colaboración, las características del contexto específico que propician la colaboración.

La psicología cognitiva, desde la teoría del aprendizaje significativo también apuesta por procesos colaborativos en el aprendizaje a partir de estrategias de cooperación más que de competencia, como lo señala Ausubel (1976):

...La competencia es ordinariamente una forma de motivación de mejoramiento del yo, con actividades de auto exaltación en que el individuo rivaliza con otros por adquirir preeminencia jerárquica. La cooperación, por otra parte, es una actividad del grupo en el que el individuo colabora con los demás para alcanzar una meta común: sin embargo, estas dos actividades de ninguna manera se excluyen mutuamente; ambas implican un grado considerable de interacción dentro del grupo, lo cual se opone a la conducta individual desplegada con escasa referencia a las actividades de los demás. Al mismo tiempo, ocurre mucha competencia entre grupos en el contexto de cooperación intensa y pulsión afiliativa dentro de los mismos grupos (p.483).

De igual modo, emerge el aprendizaje colaborativo asistido por computador (CSCL por sus siglas en inglés). El cual constituye hoy un campo de estudio, cuyos orígenes se centran en Toronto – Canadá y Estados Unidos, específicamente en San Diego, tal como lo plantean Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006).

Tres proyectos — ENFI en la Universidad Gallaudet, CSILE en la Universidad de Toronto, y Fifth Dimension Project en la Universidad de California San Diego— fueron los gestores de lo que más adelante emergiera como el campo de CSCL. Todos estos tres proyectos involucraron exploraciones del uso de la tecnología para mejorar el aprendizaje relacionado con la literatura (p.4).

El aprendizaje colaborativo asistido por computador considera la colaboración y la interacción como fuente inagotable de aprendizaje, pondera la integración del computador como tecnología que entra a mediar dicho proceso, lo cual implica la redefinición de los roles de profesor y estudiante en función del diseño y desarrollo de estrategias colaborativas, como lo precisan Stahl, G., et al (2006)

CSCL fomenta la colaboración entre los estudiantes, así que ellos no simplemente reaccionan aisladamente a un conjunto de materiales que se han seleccionado. El aprendizaje se lleva a cabo en espacios donde haya una alta interacción entre los estudiantes. El aprendizaje en los estudiantes se da a través de la formulación de preguntas, del planteamiento de actividades conjuntas, de enseñar a los demás y de observar como los demás estudiantes aprenden. El soporte computacional para tal colaboración es un aspecto central a la aproximación de CSCL al e-learning. Lograr estimular a que los estudiantes interactúen de forma efectiva no es algo fácil de lograr, se requiere una planeación detallada, una coordinación e implementación de un currículo, que integren pedagogía y tecnología (p.2).

El aprendizaje colaborativo asistido por computador, como campo de estudio, viene desarrollando una línea fuerte de investigación en el aprendizaje como proceso de construcción significados en contextos de actividades conjuntas basadas en la interacción y la colaboración, lo cual posibilita ir del aprendizaje colaborativo hacia procesos de aprendizaje individual. Scardamalia & Bereiter (1996) (2002), entre otros investigadores, han reflexionado sobre la mediación del computador como artefacto posibilitador de procesos de aprendizaje colaborativo, y, han contribuido con su trabajo al desarrollo del campo, al respecto Stahl, G., et al (2006), afirman:

El otro proyecto inicial que fue muy influyente es el desarrollado por Bereiter & Scardamalia en la Universidad de Toronto. Su trabajo tuvo sus raíces en la

investigación en estrategias de comprensión de lectura (Bereiter & Bird, 1985; Rauenbusch & Bereiter, 1991). Este proyecto CSCL: an historical perspective 5 Stahl, Koschmann, Suthers direcciona su trabajo en torno a lo que las escuelas deben hacer para fomentar el desarrollo de estrategias de lectura basadas en significado ('meaning-based') en los jóvenes lectores. Bereiter & Scardamalia han enfatizado que el aprendizaje en las escuelas es a menudo de baja calidad y no muy bien motivado. Ellos han contrastado el aprendizaje que ocurre en el aula de clase con el que ocurre en comunidades de construcción del conocimiento ("knowledge-building communities") (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 1996), como las comunidades de estudiantes que se organizan en torno a un problema de investigación. En el proyecto CSILE CSCL: an historical perspective Project (Computer Supported Intentional Learning Environment), más tarde conocido como Foro del Conocimiento (Knowledge Forum), ellos desarrollaron tecnologías y pedagogías para re-estructurar los salones de clase en comunidades de construcción del conocimiento. Así como el proyecto ENFI, CSILE intentó hacer más significativo el trabajo de escritura comprometiendo a los estudiantes en la producción conjunta del texto (pp.4-5).

Las tecnologías de información y comunicación entran a favorecer el aprendizaje colaborativo; dado que, como mediaciones han reconfigurado los cimientos humanos de la comunicación: tiempo y espacio. Los entornos de aprendizaje mediados por tecnologías bien en modalidad virtual, *e-learning*, *On line*, *b-learning* o como apoyo a la presencialidad, favorecen el desarrollo de una cultura del aprendizaje colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje compartido.

5.3.2.2. Estrategias metodológicas

En el desarrollo de las asignaturas los docentes involucran diversas estrategias de formación como: cátedra, seminario, taller, salidas de campo, laboratorio, y otras.

En todas se privilegia un tipo de aprendizaje significativo, el cual debe de cumplir dos condiciones:

- El contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna, lo que significa que el contenido no ha de ser arbitrario ni confuso, como desde el punto de vista de su asimilación, es decir, que ha de haber en la estructura psicológica del estudiante, elementos pertinentes y relacionables.
- Es necesaria una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el estudiante ha de estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe.

Dentro de las estrategias metodológicas que la universidad ha definido para el desarrollo de la formación de sus estudiantes, se encuentran:

a) Sesiones presenciales: Es el espacio donde los estudiantes se reúnen con el profesor y tienen la posibilidad de despejar las dudas generadas en el desarrollo de las guías y lecturas, socializando su autoaprendizaje bien sea individual o en equipo al cual le debe dedicar como mínimo tres horas diarias.

b) Conferencias: Su objetivo es que los estudiantes conozcan los fundamentos teóricos, científicos y metodológicos, propios de la rama del saber de cada disciplina, concretados en el contenido de las asignaturas. Se busca que los estudiantes desempeñen un papel activo y reflexivo, que les permita no solo relacionar sus conocimientos con los del docente, sino además, interrogar, explorar preguntas y posibles respuestas que van apareciendo durante la conferencia.

c) Talleres: esta estrategia permite un aprendizaje activo, que al integrar la teoría y la práctica a través de la reflexión, la acción y el manejo de herramientas y/o equipos especializados, posibilita el análisis, la crítica, y la creatividad de los estudiantes.

d) Seminarios: Permite estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular, en un grupo, en el cual sus participantes se intercomunican exponiendo dicho tema, discutiéndolo, complementándolo, sacando conclusiones y planteando nuevos interrogantes.

e) Salidas pedagógicas: son todas aquellas actividades que realizan los docentes y los estudiantes fuera de las aulas de clase, con el objetivo de ampliar, complementar, profundizar, enriquecer y aplicar los conocimientos teórico-prácticos relacionados con los temas del proceso de enseñanza-aprendizaje, seminarios, talleres y asignaturas.

Se hará una salida pedagógica por cada ciclo de formación y estas se desarrollaran en el ámbito local, regional y nacional.

f) Laboratorios: como una estrategia didáctica de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje, los laboratorios buscan que los estudiantes, por medio de la experimentación, sean capaces de resolver situaciones problemáticas en los temas abordados y verificar el comportamiento de ciertos fenómenos a través de las leyes que los gobiernan. Además, permiten en algunos casos, llegar a un nuevo conocimiento o explicación de la realidad.

g) Prácticas profesionales: le permiten al estudiante conocer las aplicaciones de los aprendizajes estudiados en el aula, además de adquirir conocimientos prácticos y habilidades propias del mundo profesional en el cual va a desempeñarse. Estas prácticas se llevan a cabo bajo la guía y supervisión de tres agentes: el docente tutor, el coordinador de prácticas profesionales y el asesor externo.

h) Tutorías: como proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo, busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, mediante asesorías y consultas profesionales, de acuerdo a las necesidades identificadas por cada estudiante.

i) Validación de saberes: El estudiantado practica los conocimientos adquiridos a través de las diferentes asignaturas y tiene la posibilidad de estar en contacto con su área de desempeño.

5.3.2.3. Estrategias didácticas de aprendizaje.

Las estrategias didácticas de aprendizaje son los recursos utilizados por los docentes para promover el aprendizaje significativo. Weinstein y Mayer las definen como todas aquellas "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986).

De acuerdo con Ángel Díaz (1978), las estrategias de enseñanza abordan aspectos como:

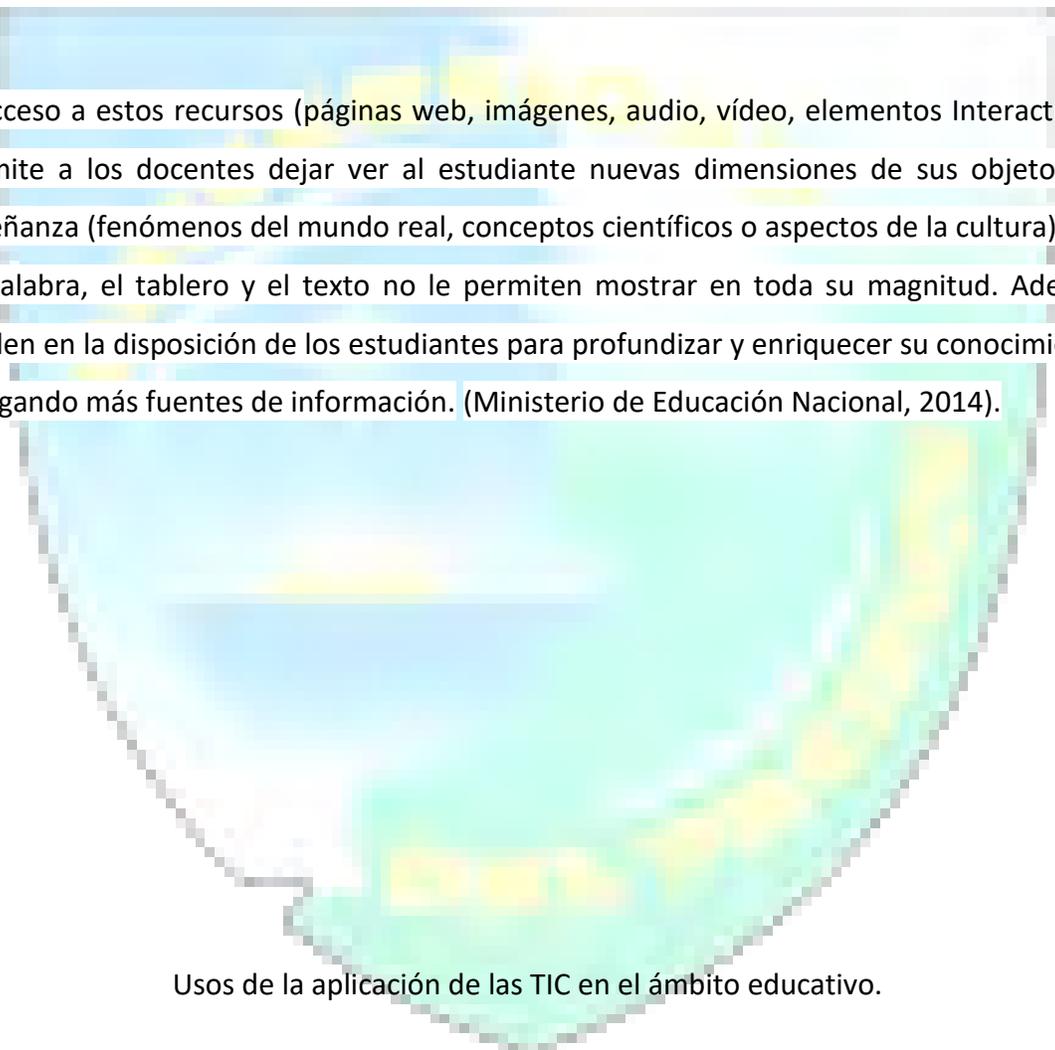
- a) resúmenes
- b) Ilustraciones
- c) Mapas conceptuales.
- d) Esquemas y cuadros sinópticos.
- e) Uso de estructuras contextuales.
- f) Aprendizaje basado en problemas (A.B.P).

TIPO DE ESTRATEGIA	FUNCIONES
Resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la información importante • Introduce al estudiante al nuevo material de aprendizaje. • Organiza, integra y consolida la información adquirida. • Debe comunicar ideas de manera clara y ágil.
Ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten la explicación en términos visuales de los contenidos de las clases. • Favorece la retención de la información. • Permite clarificar y organizar la información.
Mapas conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitan al docente y al estudiante la explicación y exposición de los conceptos. • Permiten organizar de una manera coherente a los conceptos. • Permiten el dialogo entre estudiantes y docentes. • Permite precisar y profundizar los significados referidos a los contenidos curriculares.
Esquemas y cuadros sinópticos	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta las ideas centrales y la estructura del texto. • Destaca los puntos principales del texto y los subapartados que se consideran de interés.
Estructuras contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten resolver problemas en la actividad profesional. • Incentiva a los docentes a escoger y/o diseñar ambientes de aprendizaje (aula; laboratorio; lugar de trabajo; cultivo de sembrado) que incorporen diferentes de experiencias (sociales, culturales, físicas y psicológicas) en función de alcanzar los resultados de aprendizaje deseados. • Permite la articulación entre asignaturas.
Aprendizaje basado en problemas (A.B.P.)	<ul style="list-style-type: none"> • Permite resolver situaciones-problema en pequeños grupos de estudiantes. • Permite identificar los conocimientos que ya se tienen, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en grupo y resolver el problema. • Induce a los estudiantes a reflexionar sobre los puntos importantes de un currículum.

5.3.2.3.1. El uso pedagógico de las nuevas tecnologías.

El aprendizaje de hoy no debe ser ajeno a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. En este sentido, la utilización de las TIC en la formación superior, permiten mejorar el proceso de aprendizaje tanto en la enseñanza presencial como en la no presencial.

El acceso a estos recursos (páginas web, imágenes, audio, vídeo, elementos Interactivos) permite a los docentes dejar ver al estudiante nuevas dimensiones de sus objetos de enseñanza (fenómenos del mundo real, conceptos científicos o aspectos de la cultura) que su palabra, el tablero y el texto no le permiten mostrar en toda su magnitud. Además inciden en la disposición de los estudiantes para profundizar y enriquecer su conocimiento indagando más fuentes de información. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).



Usos de la aplicación de las TIC en el ámbito educativo.

TIPO DE USO	
Centrados en los conocimientos de los estudiantes.	Permiten indagar, explorar, experimentar, etc.

Centrados en la organización y exploración de los contenidos del aprendizaje.	Lecturas, glosarios, esquemas, etc.
Centrados en la presentación de información por el docente.	Presentaciones, demostraciones, conferencias, videoconferencias, etc

Fuente: Coll y Monereo (2008, p. 45)

Desde la perspectiva de José Manuel Sáez López, el uso efectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la práctica educativa requiere que los docentes tengan una actitud positiva hacia estas herramientas y cuenten con un nivel de formación y manejo de ellas, para que sean capaces de desarrollarlas en su trabajo con los estudiantes. (López, 2010, 183) En este sentido, la formación tanto tecnológica como pedagógica del docente, son un factor determinante en el proceso de integración y uso curricular de las nuevas tecnologías.

5.3.2.4. Actividades académicas

Son todas aquellas actividades que se llevan a cabo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientadas al cumplimiento de los propósitos de formación planteados en una asignatura (exposición, taller, salida pedagógica, laboratorio, entre otros) de acuerdo al currículum.

6. LA EVALUACIÓN

6.1. Tipos y finalidades de la Evaluación

La evaluación es un elemento central en todo el proceso educativo, permite valorar el avance y los resultados del proceso para asegurar su calidad y su mejoramiento. Como herramienta del docente, permite promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante.

Entendida desde el punto de vista dialógico, la evaluación permite comprender las complejidades e interacciones del acto formativo, visualizar los campos problemáticos, reflexionar sobre las dificultades, hacer concienciación sobre los propios procesos de aprendizaje, establecer diálogos, valorar la participación, reconocer las experiencias, planear creativamente y sobre todo utilizar lenguajes colectivos en la estructuración de la mejora continua.

Generalmente se ha confundido la evaluación con la medición y la calificación, y aunque ambos son aspectos importantes, no abarcan la totalidad ni la complejidad del proceso evaluativo.

Según el sujeto, la evaluación puede ser:

Tipos de evaluación según el sujeto

Autoevaluación

- A través de la autoevaluación, es la propia persona quien valora la formación de sus competencias, teniendo como referencia los propósitos de formación, los criterios de desempeño, y las evidencias requeridas.

Coevaluación

- También llamada: Evaluación entre pares, permite a los estudiantes valorar entre sí sus competencias, de acuerdo a unos criterios previamente definidos.

Heteroevaluación

- Es la valoración que realiza una persona sobre otra, con respecto a sus competencias, considerando los logros alcanzados y los aspectos a mejorar.

En la mayoría de países latinoamericanos, el tipo de evaluación que ha predominado es la heteroevaluación, la cual va desde el profesor hacia el estudiante. Este tipo de evaluación se centra en los resultados y los desempeños finales más que en los procesos. Sin embargo, en los últimos años se ha ido gestando un cambio en el paradigma y las prácticas evaluativas, y el nuevo discurso sobre la evaluación está dirigido hacia la auto y la co-evaluación, privilegiando los aprendizajes logrados por el estudiante y su proceso de desarrollo.

En este sentido, como bien lo ha señalado Scriven, estaríamos dando el paso de una evaluación sumativa, centrada en el estudio de los resultados, a un tipo de evaluación formativa, que es una estimación del valor de la enseñanza, considerada su proceso de desarrollo. (Scriven, 1997)

En esta misma línea McDonald considera que la evaluación debe ser holística, es decir, debe tomar en consideración todos componentes posibles que conforman la enseñanza: procesos, resultados, contexto, *por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual de la evaluación misma.* (McDonald, 1971)

Finalidades de la evaluación:

- Valorar los logros alcanzados por cada estudiante con relación a los objetivos y/o competencias propuestos al comienzo del proceso de aprendizaje.
- Determinar cuáles son los conocimientos que cada estudiante ha adquirido o construido en su proceso formativo y el modo en que se ha apropiado de ellos.
- Acompañar el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes en sus diferentes dimensiones: cognitiva, actitudinal, procedimental, expresiva.
- Valorar y retroalimentar continuamente el proceso de aprendizaje.

En la Universidad del Pacífico, la evaluación del aprendizaje está direccionada desde el aprendizaje significativo. Recuérdese que esta perspectiva se aparta de la idea tradicional del alumno como un ser pasivo, mero receptor o reproductor de saberes, y reconoce en el estudiante la capacidad de generar aprendizajes significativos propios. Es mediante estos aprendizajes significativos que los sujetos construyen sus significados que van enriqueciendo su conocimiento del mundo y potencian su desarrollo personal. (Ahumada, 2001, 12)

De acuerdo con Pedro Ahumada (2001), la evaluación en una concepción de aprendizaje significativo supone:

- Capacidad para interrelacionar los distintos saberes.
- Carácter retroalimentador del proceso evaluativo.
- Centrarse en procesos más que en resultados.
- Que el estudiante sea quien asuma la responsabilidad de su aprendizaje.
- Que la evaluación este direccionada a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento.
- Aceptar la presencia del error como una forma natural en el proceso de aprendizaje que no debe conducir necesariamente a la sanción.
- Mostrar al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos.

6.2. Instrumentos y técnicas de evaluación

Entre los diversos y nuevos instrumentos que se emplean para evaluar, están:

- Mapas semánticos y conceptuales.
- Gráficos de síntesis.
- Informes de prácticas.
- Trabajos de investigación.
- Disertaciones y ensayos.

BIBLIOGRAFIA

AHUMADA ACEVERDO, Pedro. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Ediciones universitarias de Valparaiso, Santiago de Chile.

AINSCOW, M. BERESFORD J. HARRIS A. (2001): *Crear Condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la Formación del Profesorado*. Narcea: Madrid.

AHUAMADA GUERRA Waldo (1983). Mapas Conceptuales Como Instrumento para Investigar a Estructura Cognitiva en Física. Disertación de Maestría Inédita. Instituto de Física Universidad federal de Río Grande Do Sul Sao Paulo

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. TRILLAS México

AYMA GIRALDO, Víctor. (1996). Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque Constructivista. Febrero UNSAAC.

AYMA GIRALDO, Víctor. (1996^a). Aulas de Laboratorio Usando Material Experimental Conceptual. Disertación de maestría inédita . Instituto de Física y facultad de Educación . Universidad de Sao Paulo.

BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.) (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori.

BORDIEU, P. (1997). Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción. Barcelona: Anagrama.

BROUSSEAU, G. (2007). Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas. Buenos Aires: Libros el Zorzal.

BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona.

BRUNNER, J. (1987) La importancia de la educación. Paidós. Barcelona.

BRUNNER, J. (1991) Actos de significado. Madrid. Alianza Editorial.

BRUNNER, J. (1997) La educación puerta de la cultura. Visor. Madrid.

BRUNNER, J. (1998) Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Editorial. Madrid.

CARR, W. K. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca S.A.

COLÁS, P. (2004). Identidad, Género y Ciudadanía. *La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad* (págs. 222-245). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

COLOM, A.J. (2002) La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la Educación. Barcelona, Paidós.

COLL, C. Y MONEREO, C. (2008). Psicología de la educación virtual, Madrid.

COLL-PALACIOS-MARCHESI (1992). Desarrollo Psicológico y Educación II. Ed.Alianza. Madrid

COLL, C. MAURI, T. Y ONRUBIA, J. Hacia una modelización del proceso de enseñanza mediado por las TIC. Algunas teorías y enfoques centrados en la actividad constructiva del

alumnado. (2009) en De Pablos, J. Tecnología Educativa. La Formación del Profesorado en la era del Internet. Málaga. Ediciones Aljibe.

Defensoría del pueblo, (2014) El enfoque diferencial, un principio transversal en la materialización de los derechos de los grupos étnicos en su condición de víctimas, boletín 3, Bogotá.

ELLIOTT, J. (2000). El Cambio Educativo desde la investigación – acción. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (2005). La Investigación – Acción en Educación. Madrid: Morata.

ERAUT, M. *El profesor Intuitivo una Visión Crítica*. En Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor Intuitivo*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

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

FLECHA, Ramón; TARTAJADA, Yolanda. (1999) Retos y salidas educativas en la entrada del siglo. En: Educación para el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Biblioteca del aula. Serie pedagogía.

FLÓREZ, Rafael. (1974) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. MC Wright Hill.

FREIRE, P. (2007) *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI editores. Ed. 7ª. México.

GARCÍA CANCLINI, Nestor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Editorial Gedisa.

GIMENO LORENTE, P. (1995) *Teoría crítica de la educación. Una alternativa para una sociedad en crisis*. Madrid, UNED.

GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. . Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (2003) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

IMBERNÓN, F. (1989) *La formación del profesorado: El reto de la reforma*. Editorial Laia, serie Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.

Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General, 2015.

JOHNSON , D. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidós.

JOVER, G. y THOILLIEZ, B. (2010) Cuatro décadas de teoría de la educación ¿Una ecuación imposible? Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.

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

LATORRE A. (2005) La investigación. Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao, s.f.

LATORRE A., GONZALES R., 1987. El maestro investigador. La investigación en el aula. Barcelona: Grao, s.f.

LYOTARD, J.F. (1989) La condición postmoderna. Madrid, Ediciones Cátedra.

MACDONALD, B. (1971) The evaluation of the humanities curriculum Project: a holistic approach. The theory into practice.

MEJIA, M. (2006) Reformas educativas de la globalización, análisis del caso colombiano. En TLC: Cultura, Educación, Propiedad Intelectual y Biodiversidad. Universidad Libre. Bogotá, 2006. Apartes de: Globalizaciones y Educaciones Saliendo del pensamiento único para construir la nueva crítica. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.

MONCLUS, Antonio. (1998) Pedagogía de la Contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos de la Educación de adultos. España, Editorial Arthropos.

MAYER, R. E. Y ANDERSON, A. B. (1991). Animation need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*.

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

NOVAK, J, GOWIN, B. (1988). Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca. Barcelona.

OIT, 1989, C169, Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, (núm. 169)

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

QUINQUER, D. (2001) El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber*, n. 28.

ROGOFF, B. (1997) En WERTSCH, J. DEL RIO P. ÁLVAREZ, A. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1997) "La educación para un mundo multicultural", en *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, (1997) México, UNESCO.

SCRIVEN, M. (1997). The methodology of evaluation. Randa Mc Nally, Chicago.

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

UNESCO. (1998) Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París, UNESCO.

UNESCO. (2006) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, Sector de Educación, París, UNESCO.

VYGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Furio, Silvia (Traductora). Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L (2007) Pensamiento y Habla. Ariel, G. Alejandro (Traductor), Buenos Aires, Editorial Colihue.

VYGOTSKY, L (1926/2001) Psicología Pedagógica. (Trad). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

WALSH, C. (1998) "La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa," Procesos. Revista ecuatoriana de Historia 12, Lima.

WALSH, C. (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, Bogotá, No.9: 131-152, julio-diciembre.

WERTS WERTSCH, J. V. (1993) Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada, Madrid, Visor distribuciones, S.A.

