

MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

uts

Unidades
Tecnológicas
de Santander

Un buen presente. un mejor futuro



Proyecto Educativo

MIEMBROS DEL CONSEJO DIRECTIVO

Dr. Jaime Orlando Vargas Mendoza, Delegado del Gobernador de Santander
Dr. Miguel Ángel Castañeda Acosta, Delegado de Presidente de la República de Colombia
Dra. Ana Milena Gualdrón Díaz, Delegada de la Ministra de Educación Nacional
Dr. Orlando Orduz Corredor, Representante de las Directivas Académicas
Ing. Rafael Ortiz Sepúlveda, Representante del Sector Productivo
Dr. Prudencio Antonio Becerra Reyes, Representante de los Exrectores
Ing. Sergio Suarez Barajas, Representante de los Docentes
Ing. Andrés Enrique Ávila Montañez, Representante de los Egresados
Angie Alejandra Churio Díaz, Representante de los Estudiantes

MIEMBROS DEL CONSEJO ACADÉMICO

PhD. Omar Lengerke Pérez, Rector y Presidente

Dr. Alberto Serrano Acevedo Vicerrector Académico

Ing. Favio Eduardo Solano Castellanos, Decano de la Facultad de Ciencias Naturales e Ingenierías.

Dr. Orlando Orduz Corredor, Decano de la Facultad de Ciencias Socioeconómicas y Empresariales.

Ing. Abigail Tello Rios, Representante de los Coordinadores

Dra. Sandra Yohanna González López, Representante de los Docentes

Karen Yesenia Arias Velásquez, Representante de Estudiantes

EQUIPO DE TRABAJO PARA ELABORACIÓN DE PEI

Richard Alexander Caicedo Rico – Jefe Oficina de Desarrollo Académico

Noris Jimón Marcano Navas – Docente Asesora de la Oficina de Desarrollo Académico

Erika Viviana Molina Balaguera – Docente Asesor de la Oficina de Desarrollo Académico

Tabla de Contenidos

1. Conceptualización de un Modelo Pedagógico para la transformación de la práctica pedagógica y la construcción del conocimiento	8
2. Resignificación del Modelo Pedagógico uteísta	10
3. Referentes Contextuales	11
3.1 Referentes Macro-contextuales	10
3.2 Referentes Micro-contextuales	13
4. Referentes Teóricos y Metodológicos del Modelo Pedagógico uteísta	15
4.1 El Paradigma Socio-Crítico para el mejoramiento continuo de la Práctica Pedagógica uteísta	16
4.2 El Enfoque Pedagógico Constructivista Socio-Cultural Cognitivo	19
4.3 El Enfoque Educativo para la Formación de Competencias	25
5. Componentes del Modelo Pedagógico uteísta	28
1. El Proceso Didáctico	28
5.1.1 Momentos del Proceso Didáctico	32
5.1.2 El Proceso de Transposición Didáctica	36
5.1.3 Los Saberes Fundamentales	39
5.1.4 La Mediación del Aprendizaje	44
5.1.5 La Formulación de la Pregunta en ambientes de aprendizaje	48
5.2 Los Contenidos	53
5.2.1 Los Contenidos Conceptuales	
5.2.2 Los Contenidos Procedimentales	
5.2.3 Los Contenidos Actitudinales	
5.3 El Docente uteísta	54
5.4 El Estudiante uteísta	56
5.5 Las Estrategias Didácticas	60
5.5.1 El Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo	65
5.6 Los Recursos Educativos	66
6. La Educación Virtual en las UTS	70
7. El Proceso de Evaluación del aprendizaje	72

8. Retos y Desafíos de la Educación uteísta	78
8.1 Aumentar la cobertura, la permanencia y la graduación oportuna	80
8.2 Ofrecer programas académicos de calidad	81
8.3 Garantizar la diversificación en el acceso a la educación	81
8.4 Promover la investigación científica y formativa	82
8.5 Fomentar la excelencia académica	83
REFERENCIAS	84

Crear el conocimiento y el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, más urgente, más grandioso y más difícil desafío que enfrenta la humanidad en el presente

Humberto Maturana

INTRODUCCIÓN

Las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) presentan su Modelo Pedagógico en correspondencia con los desafíos de la educación contemporánea universal. Desde esta perspectiva, asume el compromiso de favorecer la construcción de un mundo más humano y sostenible mediante la formación integral de las generaciones presentes y futuras de Colombia.

El Modelo Pedagógico de las UTS se constituye como un documento orientador de la práctica pedagógica sustentada en una visión del currículo como praxis que se revitaliza en una construcción sociocultural emancipadora expresada en el crecimiento personal, el mejoramiento del pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo, el desarrollo de la capacidad socio afectiva y el ejercicio de los principios y valores identitarios institucionales, entre otros.

En esa medida, su construcción es un proceso reflexivo permanente cuyo interés radica en el mejoramiento continuo de la calidad académica uteísta, que se asume como una dinámica multidimensional, compleja e inacabada, por lo tanto, propende por sistematizar, mejorar y fortalecer acciones para la transformación de la realidad política, social, cultural, ambiental, científica, tecnológica y educativa a escala local, regional y nacional.

Con este propósito, las UTS resignifican su modelo pedagógico en atención al Proyecto Educativo Institucional (PEI) que propugna la reflexión para la acción, tomando como base una pedagogía constructivista socio cultural cognitiva, que concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso único y centrado en el docente y en el estudiante, puesto que, aunque éste último es el eje de interés y la razón de ser institucional, para

los efectos de este modelo pedagógico, ambos interactúan en un práctica de aprendizaje permanente sustentado en la práctica de metodologías activas.

Es importante destacar que este documento es presentado como un referente pedagógico que busca orientar y contribuir con el mejoramiento del proceso educativo institucional. En este sentido, no pretende ser un protocolo rígido y definitivo, sino más bien, un material de apoyo flexible, actualizado y oportuno en el tránsito hacia el logro de las metas que nos unen: la construcción de la calidad con excelencia académica.

1. Conceptualización de un Modelo Pedagógico para la transformación de la práctica pedagógica y la construcción del conocimiento

Para llegar a conceptualizar el modelo pedagógico en el ámbito de la dimensión identitaria uterista, es necesario en primer lugar, establecer una definición coherente sobre el significado del término modelo. En esa medida, Ortiz (2013) lo precisa como “la representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Es la interpretación explícita de lo que uno entiende de una situación, o tan sólo de las ideas de uno acerca de esa situación” (p. 41).

Esto quiere decir que un modelo constituye la forma y las características sobre las cuales se llevará a cabo una acción útil según la actividad que se desee llevar a cabo, donde corresponda. Por otra parte, conviene definir lo concerniente al término pedagógico, que se deriva exclusivamente de la pedagogía, entendida según Juliao (2017) como “un modo de reflexionar sobre lo educativo, y estas reflexiones toman forma de teorías, que son combinaciones de ideas, con el objeto de encauzar la acción” (p.118).

Tal afirmación se podría complementar con lo descrito por Bernal (2017) cuando define el término pedagogía como “un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto” (p.1), a fin de conocerla, examinarla, analizarla, corregirla y perfeccionarla, con el soporte de las diversas ciencias que le apoyan.

En particular, la pedagogía se podría definir como una ciencia social que se encarga de la disertación sobre la educación como un fenómeno sociocultural, en interrelación con otras ciencias y disciplinas científicas que la apoyan y auxilian para comprender el significado de la educación.

En consecuencia, la pedagogía desde una visión crítica-reflexiva debe incorporar en la acción educativa del docente elementos éticos que le comprometan a formar una persona íntegra, reflexiva, humana, responsable, creativa, solidaria y en la búsqueda constante de mejorar significativamente su calidad de vida individual y colectiva.

En este sentido, la comunidad uteísta asume el reto de romper con los paradigmas tradicionales que aún se evidencian en el proceso educativo actual, para trascender hacia acciones educativas más actualizadas, oportunas e innovadoras, en su intención de abrir espacios académicos donde se desplieguen pedagogías que favorezcan la relación existente entre la ciencia, el conocimiento, la tecnología y la transformación sociocultural del mundo desde una visión crítica- reflexiva.

De acuerdo con Domingo (2011), este proceso crítico-reflexivo contribuye a optimizar las respuestas del docente y del estudiante ante problemáticas concretas, mediante la integración y optimización de sus potencialidades, capacidades, destrezas, habilidades y competencias, que de acuerdo con el planteamiento de Castillo, Flores, Jiménez y Perearnau (2008), favorecería el incremento de la libertad y el logro de cambios en la sociedad, así como el desarrollo personal de los estudiantes en su contexto familiar, escolar y comunitario. Además de propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que promuevan el cambio social.

Considerando estas premisas, las UTS adopta la definición de modelo pedagógico propuesta por Florez (1999) quien lo define como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, como un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p.32).

En este sentido, el modelo pedagógico se interesa por la integración de los actores que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje; orienta sobre el tratamiento de los contenidos, las metodologías de evaluación; el proceso didáctico y la práctica pedagógica del docente, con la finalidad de mejorar y fortalecer y construir la excelencia académica en las UTS, desde el logro de un aprendizaje significativo, contextualizado y pertinente respecto a las demandas educativas actuales.

2-. RESIGNIFICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO UTEÍSTA

Las UTS han desarrollado durante su trayectoria histórica educativa un modelo pedagógico que le ha permitido adecuarse a los avances de la ciencia, el conocimiento, la tecnología y la innovación, para dar respuesta cónsona, de acuerdo con las necesidades de formación y la solución de los problemas del contexto.

En este sentido, las UTS han respondido a los postulados teóricos-metodológicos que han contribuido a humanizar y avanzar en el proceso pedagógico institucional. Al respecto, el Modelo Pedagógico del 2012 se ha constituido en un referente didáctico constructivista que ha beneficiado el mejoramiento consecuente de la práctica pedagógica del docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, tras madurar su experiencia como institución tecnológica y dispuesta a continuar en el tránsito hacia el desarrollo sostenible local y nacional, las UTS propone un modelo pedagógico que promueve la reflexión en la práctica en beneficio del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, asumidos como un proceso único que involucra la responsabilidad compartida y la igualdad de condiciones entre los docentes y los estudiantes.

De tal manera, este se ha venido consolidando desde el fortalecimiento de los principios y valores institucionales, el desarrollo de las habilidades del pensamiento de orden superior, el juicio crítico-reflexivo y argumentativo, así como la promoción de una cultura incluyente, solidaria y tolerante en la diversidad social.

Desde esta perspectiva, el graduado uteísta debe evidenciar una formación integral, interdisciplinaria, contextualizada y actualizada que favorezca continua y permanentemente su desarrollo personal, profesional y ocupacional en los ámbitos donde se desempeñe a futuro, hoy caracterizados por su complejidad y altos niveles de incertidumbre.

3-. REFERENTES CONTEXTUALES

3.1 Referentes Macro-contextuales

Actualmente, a nivel mundial la educación se encuentra atravesando por un proceso de transformación importante que ha ejercido considerable influencia en las estrategias que se han desarrollado en las instituciones educativas a nivel superior, esto con la finalidad de alentar el proceso de transformación y el paso progresivo del currículo diseñado en términos de conductas observables al currículo basado en el desarrollo de competencias.

Lo anterior, conlleva a considerar necesariamente otros estilos en las formas de procesar el acto pedagógico que demanda la formación de competencias complejas y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para abordar contenidos que requieren de un tratamiento reflexivo que facilite emprender acciones locales que contribuyan al desarrollo humano integral y a la dignificación de la calidad de vida.

Esto sobre la base de los retos que enfrenta la educación superior actual, que según Bell (2015), se encuentra íntimamente relacionada con “las condiciones y características de la etapa actual del desarrollo de la sociedad, entre las que se distinguen la globalización de la economía, el indetenible desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC)” (p.251) asociados a lograr la igualdad y equidad en el acceso a una educación de calidad, la reducción de la pobreza, promover la justicia social y mejorar la calidad ambiental, entre otros.

En tal sentido, para la comunidad uteísta es imperante tratar en primer lugar el tema curricular como respuesta al escenario que ha experimentado el sistema educativo en las últimas décadas, ya que tal como lo ha señalado Jallade, (2000), citado por López (2004) “el currículo es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al curriculum en el centro” (p.34).

En otras palabras, este compendio de contenidos, estrategias, situaciones de aprendizaje, métodos y criterios de evaluación permiten regular y transformar la práctica docente de cara a la formación de un ser social participativo, emancipado, que busque la construcción constante del bienestar común. Esto en consonancia con el Proyecto Institucional. En esa

medida, el currículo escenifica los ideales de la institución en respuesta a las necesidades circundantes.

Para la UNESCO (2014) en su Conferencia sobre la Educación Superior, esta debe prestar atención a la incorporación de las TIC en el proceso educativo y la investigación, la promoción de la educación a distancia y el fortalecimiento de los proveedores privados y transnacionales de servicios de enseñanza superior con movilidad curricular. Asimismo, consideró importante resaltar la importancia de velar constantemente por la equidad y accesibilidad a la oferta de formación y el trabajo en redes colaborativas y cooperativas, que acorten la brecha comunicacional en las instituciones de educación superior, para formar profesionales con actitudes, habilidades, conocimientos y competencias que les permitan desenvolverse en un mundo globalizado y con movilidad internacional, sin tener que reducirse a procesos de profundas nivelaciones académicas.

Lo que implica la conjunción de políticas educativas, estrategias y contenidos flexibles que favorezcan la movilidad estudiantil en su actividad central, mediante el uso de las tecnologías como uno de los principales insumos para que los servicios en la educación superior sean ampliados desde espacios virtuales con la adaptación y disposición de recursos didácticos abiertos.

En otras palabras, una educación basada en el desarrollo sostenible de todos los niveles, acorde a los distintos contextos sociales, que permitan transformar la sociedad. Por lo que, además se debe incluir una dialéctica sobre el desarrollo sostenible, el cambio climático y la biodiversidad, en esa medida, se anima a los individuos a ser actores responsables que resuelven desafíos, respetan la diversidad cultural y contribuyen a crear un mundo más sostenible (UNESCO, 2017).

No obstante, para lograr este cambio es necesario tener voluntad política, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria (López, 2008), debido a que no es posible establecer generalizaciones ni caracterizaciones del escenario complejo que es el sistema universitario.

Además, se debe tomar en consideración los retos que les corresponden a la educación superior, asociados con la forma en que se ejecutan las reformas para impulsar la internacionalización del currículo y por ende la acreditación de las diversas profesiones y oficios.

Por consiguiente, dentro de estas reformas macro curriculares a nivel internacional ha surgido la formación basada en competencias, en respuesta a las diversas necesidades y contextos sociales multi e interculturales, con el objetivo de que los estudiantes puedan construir una nueva sociedad desde su autonomía y libertad, como promotores de la convivencia y la democracia.

En este sentido, las competencias son definidas por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (MEN, 2018). Sin embargo, existen muchas acepciones sobre este término en función del campo al que se adjudique y aún no se ha adoptado una definición sobre las competencias en el contexto educativo actual. No obstante, Díaz-Barriga (2006) plantea que la mejor manera de identificar o definir una competencia es combinando tres elementos básicos: información específica sobre la competencia, habilidades que exigen su desarrollo y el contexto donde se desea lograr.

Desde esta perspectiva, la formación en competencias requiere de un docente mediador del aprendizaje, que promueva un espacio libre para el debate, según los diferentes procesos y proyectos que se atienden desde la institución universitaria hacia las comunidades y la sociedad, a través del intercambio de saberes, una práctica pedagógica cónsona con el proceso educativo, el uso adecuado de las TIC, la consideración del cuidado ambiental y a la formación integral de los ciudadanos pertenecientes a una sociedad en constante evolución.

Finalmente, este escenario vincula inexorablemente a las instituciones de educación superior como entes responsables de la formación de los profesionales del futuro, con la generación del conocimiento y la globalización, desde un proceso reflexivo que fortalece continuamente la búsqueda de soluciones acertadas a las diferentes problemáticas presentes en el ámbito universitario actual.

3.2. Referentes Micro-contextuales

El currículo uteísta contextualiza y recontextualiza su proceso educativo considerando los referentes curriculares que involucran la caracterización, el análisis y la interpretación de la realidad nacional colombiana, con la finalidad de responder oportuna, continua y

acertadamente a las necesidades de formación de la ciudadanía local, así como a la solución de sus problemáticas sobre la base de una visión holística, integradora y congruente con las demandas del desarrollo planetario.

En principio, la educación institucional atiende a los preceptos establecidos en algunos documentos legales que rigen el nivel de la educación superior colombiana, dentro de los cuales se ubican: la Constitución Política de Colombia (CPC) (1991), la Ley General de Educación Superior (Ley 115 de 1994), la Ley 115 de 1994, la Ley 30 de 1992, la Ley 1286 de 2009, la Ley 29 de 1990, el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 1290 de 2009, la Resolución 2343 de 1996, la Resolución 183 de 2004, entre otros. Asimismo, se considera de especial interés responder a los diez desafíos estratégicos establecidos en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017).

En consecuencia y tal como lo establece la CPC (1991), el derecho a la educación (Art. 67), la inclusión social de personas con “limitaciones físicas o mentales” (Artículo 68), la promoción de la cultura mediante el acceso permanente y la enseñanza científica (Artículo 70), así como, tributar al logro de una educación para el desarrollo sustentable (Artículo 79); se constituyen en metas fundamentales que transversalizan el proceso educativo integral uteísta.

En este sentido, el Modelo Pedagógico uteísta, responde a los preceptos establecidos en la Constitución Política de Colombia (1991) respecto a:

1. Fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Art. 47).
2. Garantizar la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Art. 67).
3. Formar en el respeto y ejercicio de los derechos humanos, la paz y la democracia, en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección ambiental (Art. 67).
4. Promover y fomentar el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional para el fortalecimiento de la identidad nacional (Art. 70).

5. Fomentar una educación para la preservación y cuidado del patrimonio ambiental (Art. 79).

Por otra parte, dentro del proceso formativo uteísta es de especial relevancia consolidar una educación de excelencia con igualdad y equidad para todos. A tal efecto, los desafíos estipulados en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017), se constituyen en una hoja de ruta de preeminencia creciente en el proceso de contextualización y recontextualización de los saberes y haceres de la comunidad institucional.

En este sentido, el alcance al derecho de la educación, la concreción de un proceso educativo participativo y democrático, la atención a la formación permanente y continua del personal docente, la transformación de la práctica pedagógica docente, la construcción de la paz y de la resolución pacífica de las problemáticas, la contribución en el desarrollo de la población rural y el fomento de la investigación formativa y en sentido estricto; se constituyen en aspectos vertebrales del diseño, desarrollo y evaluación del currículo uteísta.

El diseño y el desarrollo del modelo pedagógico responden al basamento legal y a las características contextuales de la sociedad colombiana en general, así como a las condiciones particulares con relación al logro de las metas institucionales y el desarrollo de una educación integral, pertinente y actualizada a fin de satisfacer las demandas de formación del siglo XXI.

4. Referentes teóricos y metodológicos del Modelo Pedagógico Uteísta

El modelo pedagógico uteísta se construye sobre la base de un conjunto de referentes teóricos y metodológicos que en su conjunto contribuyen a resignificar la práctica pedagógica del docente en el interés de mejorar y fortalecer el proceso de educación integral para responder a las necesidades de formación del ciudadano colombiano del siglo XXI.

En tal sentido, se ha considerado asumir y promover los postulados del paradigma socio-crítico que favorecen la formación de una conciencia crítica y una racionalidad práctica, mediante un proceso reflexivo en y sobre la realidad que permite deliberar, analizar e interpretarla para adoptar las acciones para el mejoramiento de la calidad de la vida.

Asimismo, se ha adoptado el enfoque constructivista socio cultural cognitivo, que potencia la construcción del conocimiento, de los saberes y de los haceres a partir de los conocimientos previos, preconcepciones y preteorías vinculados con el procesamiento de la nueva información.

Desde este enfoque adquiere relevancia la consideración del ámbito socio cultural, el aprendizaje situado, la creación de zonas de desarrollo proximal, el interés por el desarrollo de las habilidades del pensamiento de orden superior, la provisión del andamiaje y el apoyo pedagógico, el aprendizaje colaborativo y la evaluación dinámica y en contexto, entre otros.

De igual manera, el proceso pedagógico se sustenta sobre la base del enfoque educativo de formación por competencias caracterizado por el énfasis en la formación de profesionales aptos para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral actual, capacitados para la toma de decisiones acertadas y oportunas para la solución de las distintas problemáticas presentes a escala local y global.

4.1. El Paradigma Socio crítico para el Mejoramiento Continuo de la Práctica Pedagógica Uteísta

Para desarrollar la práctica pedagógica desde el paradigma socio crítico es imprescindible conceptualizar lo referido a este arquetipo actual, que constituye la evolución del reduccionismo en respuesta a las debilidades que se han manifestado en la corriente positivista y fenomenológica, ya que el mismo va más allá de supuestos e interpretaciones.

De modo que el paradigma socio crítico gira en torno al estudio integral de los hechos concretos de la realidad, para dar respuestas oportunas que surgen directamente de los involucrados, como aportes significativos a la resolución de problemas y a la transformación de comportamientos que conllevan al cambio individual y colectivo de la sociedad en concordancia con sus necesidades sentidas y jerarquizadas por los participantes en sus respectivos entornos.

Al respecto, Alvarado y García (2008), consideran que este paradigma surge de “una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad

substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad” (p.189).

En esa medida y bajo la dinámica cambiante de la teoría crítica y su interés por evitar las especificidades, se asume el conocimiento desde su legítima y fidedigna formación y constitución; no como una transcripción o conceptualización de datos objetivos de la realidad. (Gamboa Araya, 2011). Para Habermas (1986) el conocimiento no es producto de seres humanos o grupos con problemáticas distantes de la cotidianidad, sino que se construye con fundamento en los intereses o motivaciones que se han sido “configurado por las condiciones históricas y sociales”. (Alvarado & Garcia, 2008, p.6)

En otras palabras, el paradigma busca la liberación del hombre, la distribución del poder y de los recursos en la sociedad en beneficio del bienestar colectivo y del mejoramiento de la calidad de la vida.

En tal sentido, definirlo asociado con la práctica pedagógica está inevitablemente relacionado con la transformación del ser, la emancipación social desde la acción y el logro de transformaciones como producto de un proceso de reflexión continua, para construir el mejoramiento sostenido de las sociedades, considerando las dimensiones que se involucran en la práctica educativa (epistemológica, axiológica, teleológica, ontológica y metodológica).

De tal manera que, en el ámbito epistemológico, se persigue el fortalecimiento del saber desde los conocimientos construidos a través del quehacer diario, para acortar la brecha existente entre la teoría y la práctica, mediante conceptos alcanzados en y con la experiencia colaborativa que se deriva de la heterogeneidad de los participantes en la acción pedagógica (docentes y estudiantes).

Por su parte, la dimensión axiológica se presenta en respuesta a la confrontación entre la monotonía académica, reduccionista con la demanda actual de la gestión pedagógica, que se desarrolla bajo contextos complejos, centrados en una educación humanística y en valores, para la comprensión de los fenómenos sociales.

Tal como lo plantea Rey (2014) en su estudio sobre la gestión pedagógica del docente y la dimensión axiológica del conocimiento, cuando considera que la premisa axiológica substantiva para orientar la discusión acerca de la educación de la condición humana debe hacerse desde la interacción pedagógica, asignándole significado y valor a la

multidimensionalidad de la existencia desde la riqueza de la subjetividad, puesto que los valores nos van a permitir tener una mejor vida en sociedad.

Seguidamente, la dimensión teleológica de la praxis pedagógica, se encuentra estrechamente relacionada con el tema axiológico y las creencias socio - culturales de los actores socioeducativos para comprender la noción del mundo y de la vida en sociedad, en consonancia con la postura de Rey (2014) cuando señala que “la razón teleológica del conocimiento será generar un despliegue teórico complejo acerca de la gestión pedagógica del docente y la dimensión axiológica del conocimiento” (p.114).

En atención a la dimensión ontológica, ésta refiere la interpretación de una realidad abstracta y concreta, desde la óptica del docente, como un ser social y humanizado que identifica, analiza, estudia y comprende su entorno, tomando en consideración sus experiencias y conocimientos para establecer estrategias adecuadas en el aula, que lo conduzcan a mejorar su práctica y que ello redunde en la transformación social de sus estudiantes y su ámbito educativo. No obstante, esta cierta focalización en el docente debe estar acompañada por un profundo respeto y consideración del hecho de que la realidad objeto del estudio, así como del contexto donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje no dependen exclusivamente del docente sino prioritariamente de los estudiantes; el docente planifica, organiza y dirige los procesos en función de las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes.

Finalmente, la dimensión metodológica se evidencia en el proceso constante de investigación-acción y participación de los actores involucrados en el proceso educativo, los cuales estarán encaminados a mejorar directamente su praxis y por consiguiente la manera de aprender de sus estudiantes, que lo llevarán ineludiblemente a mejorar su forma de pensar, actuar, relacionar y resolver los problemas que se le presenten en la vida cotidiana.

Por tanto, la visión compleja de la práctica pedagógica, desde estas dimensiones, surge de la necesidad imperativa de reflexionar sobre los elementos que pueden conducir la gestión educativa desde la acción de prácticas creativas e innovadoras y el intercambio de saberes, para promover el desarrollo del pensamiento crítico, y el perfeccionamiento de la praxis docente, con propuestas concretas que den respuesta a los problemas asociados con la realidad donde el estudiante se desenvuelve.

Como expone Díaz y Pinto (2017), a nivel de la educación, el paradigma sociocrítico conlleva:

1. Adoptar una visión global y dialéctica de la realidad del proceso formativo.
2. Aceptar la visión democrática compartida del conocimiento y los procesos comprometidos en su construcción.
3. Asumir una visión específica de la teoría del conocimiento y de su interacción con la realidad y la práctica, lo cual puede conllevar el considerar la sociedad como el contexto sustancial para el trabajo, dado que en ellas cobran vida los procesos participativos.

En síntesis, la práctica pedagógica desde el paradigma sociocrítico debe estar dirigida hacia la emancipación del ser, con carácter, moral, cultural, político y social y gestada desde la institución vista en su contexto real, que permita la transformación social, promueva nuevas formas de intercambio entre los actores educativos y cambios profundos en las sociedades a través de la mediación tecnológica y personal de los actores involucrados.

4.2.- El Enfoque Pedagógico Constructivista Socio Cultural Cognitivo

Para referir la postura del enfoque constructivista socio cultural cognitivo es necesario conceptualizar al constructivismo dentro de las teorías educativas que han demarcado las nuevas tendencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el mismo surge para desplazar el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento en el ámbito educativo y se empieza a concebir el sistema humano en términos de procesamiento de la Información (Serrano y Pons, 2011).

Se trata de un enfoque que nace en contraposición a la visión conductista y tradicional que se aplica dentro del proceso educativo formal, que ha sido asociado por diversos autores con el paradigma positivista, reduccionista y empírico. En el área educativa, el conductismo se ha caracterizado por resultar en un aprendizaje fragmentado y memorístico, donde el docente es transmisor de información, controlador de conductas y medidor de conocimientos. En tanto, el proceso de aprendizaje suele estar disociado de las condiciones reales en las que el estudiante se

desenvuelve, sin tomar en consideración sus necesidades contextuales y problemas concretos.

En consecuencia, el estudiante logra avanzar en su escolaridad, pero desde una posición pasiva, por repetición, repitiendo sólo a través de las demostraciones, sin emitir un juicio crítico y sin capacidad real para la toma de decisiones acertadas según sus necesidades y problemas. Por tanto, su aprendizaje no se encuentra ajustado a su realidad, se vuelve efímero y lo aprendido se olvida rápidamente.

Es así como el constructivismo rompe con las estructuras habituales del conocimiento y se encuentra asociado a sus condiciones universales, donde este conocimiento no constituye una copia exacta de la realidad, sino que más bien representa una construcción propia del individuo.

Asimismo, se puede afirmar que la postura constructivista no se manifiesta por sí sola, sino que se nutre y sostiene, a partir de los diversos aportes que proporcionan las demás corrientes psicológicas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje, tales como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas, el constructivismo social Vygotskyano y el aprendizaje por asimilación o significativo Ausubeliano.

En este sentido, el enfoque planteado en el modelo que aquí se propone, se encuentra ligado inicialmente (no únicamente) a la teoría piagetiana, ya que el proceso de construcción del conocimiento es netamente individualizado, como una función adaptativa que se manifiesta tomando en consideración las representaciones que se ubican previamente en la estructura mental del sujeto, para luego procesarlas internamente con la nueva información que obtiene y da paso a la exploración, transformación, renovación y diferenciación de dichas representaciones. Esta idea considera que la mente humana es un sistema que opera con símbolos, que se codifican, corrigen y almacenan de forma independiente, surgiendo el conocimiento como una reproducción interna de los objetos externos y sus relaciones, a fin de utilizarlos cuando el individuo lo requiera.

A este enfoque, se agrega la teoría de los esquemas como una forma de recibir y utilizar la información que es almacenada en la memoria, para construir una estructura cognoscitiva en el sujeto que aprende y generar una interpretación personal de su conocimiento. Este enfoque, asociado con

el proceso educativo, también se alimenta de la postura constructivista de Vygotsky (1986) cuando se plantea que el individuo no es sólo un sujeto de aprendizaje, sino un sujeto que aprende desde su historia personal, vale decir su historia en sociedad, por lo que es de naturaleza sociocultural.

Tal como lo plantea Bolaños y Delgado (2011), quienes consideran que la teoría Vygotskyana enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento y destaca el rol activo del profesor quien orienta a los estudiantes a través de varias rutas de descubrimientos. En otras palabras, la postura de Vygotsky se centra en el hecho de que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio socio-cultural; por tanto, el estudiante tiene las competencias suficientes para construir su propio conocimiento, además de pensar e interpretar la información desde su personalidad y estructura mental.

De tal manera que el aprendizaje es activo, no parte de una actividad individual y surge de la construcción social, donde el conocimiento se forma desde la estructura mental del que aprende, de la realidad que vive y de la interacción con los individuos con quienes participa, integrando nuevas competencias a la estructura cognitiva existente.

Es importante destacar que, aunque las posturas antes señaladas tengan encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Coll (1992), citado por (Díaz y Hernández 2002).

Por otra parte, dentro de los postulados centrales que rigen el enfoque constructivista según Díaz (2002, p. 36), se destacan los siguientes,

Para el enfoque psicogenético:

1. El énfasis es en la auto estructuración, donde el estudiante crea y (o) reconstruye activamente sus propios esquemas de conocimientos y el docente facilita su aprendizaje
2. Las competencias vienen determinadas por el nivel cognitivo inicial del estudiante y avanza en atención a su desarrollo intelectual, con un docente encargado de organizar la información y promover las habilidades de pensamiento.

3. El individuo aprende desde la abstracción reflexiva del conocimiento, mediante modelos adecuados de procesamiento de información y aprendizaje estratégico.
4. El currículo está basado en el aprendizaje por descubrimiento y verbal significativo, por tanto, la enseñanza se logra de forma indirecta.
5. La enseñanza y el aprendizaje se fundamentan en el desarrollo de habilidades de pensamiento, mediante la promoción del aprendizaje significativo y la resolución de problemas concretos de la realidad del estudiante.

Para el enfoque sociocultural:

1. El sujeto es el encargado de la apropiación o reconstrucción de su conocimiento, a partir de situaciones de aprendizajes propias de su comunidad o contexto.
2. El docente es sólo un mediador social del aprendizaje.
3. La enseñanza se logra mediante la creación de las zonas de desarrollo próximo, para la apropiación de conceptos, valores y saberes culturales.
4. El aprendizaje se alcanza desde una apropiación de representaciones y procesos en la estructura mental del estudiante, con una evaluación dinámica y contextualizada.

En relación con los principios educativos asociados con la visión constructivista del proceso educativo, son considerados los siguientes (ob.cit):

1. El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, subjetivo y personal de esquemas y conocimientos.
2. El aprendizaje es social y cooperativo, porque el mismo surge de la interacción con otros.
3. El aprendizaje constituye un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
4. El aprendizaje inicia desde conocimientos y experiencias previas y se desarrolla en atención al nivel emocional, social y cognitivo del estudiante.
5. El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el alumno sabe con lo que debería saber.

6. El aprendizaje posee un importante componente afectivo, por lo que el estudiante aprenderá con mayor efectividad según su escala de valores, sus necesidades, sus metas personales y sus cualidades.
7. El proceso educativo debe estar contextualizado.
8. El proceso educativo se ejecuta con el apoyo de puentes cognitivos que relacionen los conocimientos nuevos y cotidianos, los recursos y estrategias de aprendizaje en contextos situados que conlleven a aprendizaje potencialmente significativos .

En este orden de ideas, para referir el constructivismo sociocultural cognitivo, es indispensable acotar la postura de Ausubeliana sobre el aprendizaje significativo como uno de los conceptos fundamentales del constructivismo, ya que el mismo explica como el estudiante relaciona la información nueva y potencialmente significativa con la que ya posee, para construir su nueva estructura cognitiva.

De tal manera que la construcción social del conocimiento requiere que todos los actores participantes del proceso educativo transformen rápidamente los mensajes y la información que procesan, para promover la internalización del conocimiento y construir significados ajustados a su realidad concreta.

En consonancia con el planteamiento de Ausubel, según Rodríguez (2004), para que el aprendizaje sea realista y científicamente factible debe irrumpir en el carácter complejo y significativo que posee el aprendizaje simbólico-verbal. “Asimismo, y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin” (p. 2).

En otras palabras, durante el proceso educativo, el aprendizaje depende básicamente de la estructura cognoscitiva previa del estudiante y como él la relaciona sustancialmente con la nueva información que adquiere, para dar lugar a ideas potencialmente más efectivas en aprendizajes futuros.

Para tal fin, es recomendable seguir una serie de etapas o fases que conducirían al verdadero aprendizaje significativo, dentro de las cuales se destacan las siguientes:

1. Fase inicial: el aprendiz se enfrenta ante una serie de conceptos concretos o abstractos, aislados, los cuales trata de comprender y

luego los memoriza, interpreta e incorpora a su campo de conocimientos;

2. Fase intermedia: El estudiante comienza a organizar y relacionar conceptos, sobre la base de sus experiencias e ideas previas, y gradualmente configura esquemas y mapas cognitivos, mediados por el docente y los extrapola a situaciones o contextos semejantes para luego aplicarlos en tareas donde se requiera la información aprendida y por aprender.
3. Fase final o terminal: El estudiante logra una mayor integración e interrelación de los esquemas y estructuras mentales, los acumula de tal manera que su ejecución llega a ser inconsciente e involuntaria, con un mejor control de las situaciones de aprendizaje. En términos generales, estas fases se pueden evidenciar en el grafico 1.

Gráfico 1. Fases para la Gestión del Aprendizaje Significativo



Fuente: Adaptado de Carretero (1993)

Finalmente, para sintetizar lo referido al constructivismo, Carretero (1993) considera que en el enfoque se asume que la estructura mental del individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre los factores.

Esto quiere decir, que, para los fines de este modelo pedagógico, el constructivismo, surge del conocimiento conceptual y experiencial previo que posee el estudiante y que, mediante un proceso de aprendizaje activo, significativo y contextualizado, se transforma en un nuevo conocimiento que incorpora a su estructura mental y lo convierte en ideas y conceptos útiles para nuevas experiencias de aprendizaje.

Todos estos aspectos en consonancia con las tendencias internacionales de la formación universitaria por competencias, se consideran integrados como un mecanismo idóneo para la formación de profesionales, con nuevas formas de trabajo y de capacidades según lo que el entorno demanda en un mundo globalizado, bajo el enfoque de los planteamientos del proyecto Tuning (2007), cuya meta principal es la creación de un espacio en la Educación Superior que permita articular las titulaciones desde los diseños curriculares.

De este modo el modelo propuesto estaría comprometido con la formación de un profesional integral que ha conformado sus propios conocimientos desde lo aprendido, a través del intercambio de saberes y una práctica pedagógica que responde al proceso educativo actual, en un marco reflexivo-crítico permanente.

4.3. El Enfoque Educativo para la Formación de Competencias

Teniendo en cuenta las transformaciones actuales que ha experimentado el ámbito educativo basadas en los cambios asociados con las tendencias mundiales que dan respuesta a nuevas concepciones y enfoques pedagógicos, a la luz de las nuevas perspectivas que ofrece la sociedad del conocimiento.

Estas perspectivas han sido modificadas sobre la base de las directrices modernas que han surgido desde las políticas educativas, ligadas a los cambios ambientales, económicos, sociales, científicos, tecnológicos y culturales demarcados en la actualidad y que han tenido influencia notoria en las estrategias pedagógicas que se generan en la escuela, por ende, el currículo se debe presentar desde un ámbito flexible, dinámico, constructivo, que permita la incorporación constante de ideas.

En consecuencia, este debe surgir del trabajo colaborativo y la participación activa y consensuada de los actores involucrados y debe estar

orientado hacia la construcción colectiva e integral para la formación de los profesionales que requiere la sociedad actual.

En este sentido, prevalece la incorporación del modelo de formación basado en competencias. Debido a que tal como lo señala Simonovis y Simonovis (2016), las competencias incluyen motivos, rasgos, autoconceptos, conocimientos y habilidades; es decir, están relacionadas con el tipo de personalidad del individuo.

Por consiguiente, tal como lo señala Tuning Project (2007), la conceptualización del término competencia no es un ejercicio simple, ya que se deben considerar diversos aspectos, entre los que destacan: la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, las actividades o estrategias de enseñanza, el desempeño de los estudiantes, la correlación entre la educación y la sociedad, la misión y valores del sistema educativo, la práctica pedagógica y la evaluación de los docentes.

Desde esta visión pedagógica, el estudiante construirá sus propios conocimientos desde lo aprendido mediante el intercambio social de saberes, a través de la práctica pedagógica promovida por el docente, esto acorde con el proceso educativo actual que además incorpora en su quehacer pedagógico, el uso de las TIC, el respeto por el ambiente y la formación integral del individuo.

En tal sentido, para América Latina la formación por competencias ajustada a las nuevas tendencias, debe ser vista a la luz de los planteamientos del proyecto Alfa Tuning- América Latina (2007), creado por profesionales universitarios para ser aplicados en el sistema de la educación superior regional. Siendo su principal objetivo, la construcción de un espacio adecuado para este nivel, mediante la concordancia curricular, sobre la base del enfoque por competencias que permita articular las titulaciones y por ende la movilidad profesional.

Adicionalmente, este proyecto se ha convertido en una metodología, en un marco reflexivo-crítico permanente, que surgió de la multireferencialidad, formativa y disciplinaria, a objeto de conciliar las líneas de acción de los países involucrados, favorecer la integración, permitir la permeabilidad del proceso, el diálogo, el intercambio de ideas y la incorporación de nuevos países que enriquezcan el proyecto. Tal como lo expone este proyecto, cuando plantea que este enfoque constituye “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de

titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (p.13).

En otras palabras, este enfoque apoya la idea de formar profesionales con perfiles y competencias que permitan la movilidad entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina e incluso de Europa, de manera que si un profesional desea establecerse en cualquiera de los países de esta región pueda trabajar o continuar estudios con cierto nivel de consenso con relación a los puntos de referencia acordados para las áreas de las disciplinas específicas.

En este sentido, el sistema de formación por competencias, siguiendo la metodología Tuning (ob. cit.), considera las siguientes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas. (González, Wagenaar y Beneitone, 2004), citados en Gómez, Hernández y Ramos (2016).

En el caso que concierne a las competencias genéricas, se puede afirmar que éstas son comunes para todo el diseño curricular, por tanto, se deben desarrollar desde todos los programas de estudio que plantea la carrera universitaria.

Por otra parte, las competencias específicas, surgen de las competencias complejas, constituidas por la capacidad que tiene el estudiante para integrar conocimientos, desde un enfoque complejo en sus variados elementos y con sus diversas interrelaciones, que derivarán en la actuación profesional del individuo.

En relación a los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se destaca que debe existir coherencia, secuencia y cohesión entre los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza para estimular el desarrollo y alcance de las competencias por parte del estudiante, con criterios evaluativos que además de contenidos contemplen habilidades, destrezas, valores y actitudes.

Seguidamente, en atención a los tipos de curso y la carga crediticia, se deben considerar la correlación entre las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de evaluación y el alcance de las competencias, tanto genéricas como específicas. Finalmente, es indispensable considerar la calidad de los programas, dispuestos en el diseño curricular, los cuales deben responder a temas de interés común y a

las demandas de la formación por competencias, como un proceso integrado, holístico, inter y transdisciplinario, expresado en saber, conocer, convivir y hacer.

5. Componentes del Modelo Pedagógico Uteista

5.1. El Proceso Didáctico

Para comprender el significado del proceso didáctico, es indispensable considerar que la didáctica ha sido reconocida por diversos autores, como el arte de enseñar que deriva de la pedagogía o conjunto de saberes orientados a mejorar el proceso educativo. En este sentido, la didáctica puntualiza y regula los métodos, modos y estrategias de enseñanza, ligados a la organización, planificación y evaluación educativa, basada en los criterios de racionalidad e integrada a los elementos subjetivos de la explicación de los fenómenos disciplinares pertenecientes a cada especialidad o profesión.

Al respecto, Torres y Girón (2009), consideran que “la didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza- aprendizaje” (p.11). De modo que ésta representa conceptos y razonamientos estructurados para inducir o perfeccionar el conocimiento siguiendo diversos modelos pedagógicos (centrado en contenidos, en el estudiante o en la construcción de nuevos saberes).

En consecuencia, el proceso didáctico debe generar la transformación del comportamiento materializado en cambios emocionales, intelectuales y socio-culturales en el estudiante, según los diferentes contextos en los cuales él interacciona en sociedad y se empodera del saber para su beneficio.

Además, que este proceso constituye una actividad ligada al quehacer educativo que demarca la interrelación entre el docente y el estudiante para el desarrollo de las competencias deseadas y la consolidación del conocimiento, mediante una labor exitosa y efectiva (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Proceso Didáctico



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

Esto en consonancia con Martínez, C (2016), quien plantea que el proceso didáctico se define como una serie de “actividades ordenadas, interrelacionadas e interdependientes entre sí, tendientes a la consecución de un fin que es el aprendizaje efectivo, cuyas acciones son manejadas y dirigidas por el docente dentro de un periodo de tiempo determinado, dentro o fuera del aula” (p.2).

En otras palabras, dicho proceso constituye un conjunto de acciones y tareas planificadas e interrelacionadas, ejecutadas por el docente con el uso de recursos (materiales, tecnológicos, prácticos, entre otros) adecuados, desde sus conocimientos y capacidades, para promover en el estudiante un verdadero aprendizaje efectivo.

Adicionalmente, es importante destacar que dentro de los componentes esenciales de este proceso se encuentran: el docente o profesor, el alumno o estudiante, el currículo que lo norma y el contexto del aprendizaje, los cuales mancomunadamente contribuyen con el desarrollo de las competencias asociadas al perfil de egreso que se requiere dentro de la institución universitaria.

Por consiguiente, el docente es el encargado de planificar las actividades a desarrollar en el acto didáctico, mediante el uso de estrategias, recursos y métodos concretos de enseñanza, según los contenidos y las competencias que se persiguen en el estudiante,

convirtiéndose así en un mediador del aprendizaje, orientando el proceso para la construcción del conocimiento.

Mientras que el discente construirá sus conocimientos, a partir de contextos situados, sobre la base de sus experiencias previas, bajo el apoyo y la mediación del profesor para el logro de sus competencias, el desarrollo continuo de sus capacidades y la transformación de su estructura mental desde la reflexión crítica de su aprendizaje.

Los contenidos por su parte deben ser de carácter integrador y estarán íntimamente relacionados con la disciplina que se administra, el grupo al que se destina, el nivel de profundización, su relevancia, actualidad, pertinencia según el tema o tópico que se desarrolla, el conocimiento sobre contexto social y cultural que posee el que aprende, los elementos que se requieren desde las ciencias para la construcción del pensamiento crítico reflexivo y su aplicabilidad dentro del perfil profesional y su quehacer cotidiano.

De tal manera, que comprender el proceso didáctico dentro del modelo de formación por competencias implica entender la relación interactiva entre docente, estudiante, contenidos, estrategias, contextos y evaluación, para el desarrollo de las competencias y el logro del perfil profesional universitario que posee la institución.

Por otra parte, para optimizar el proceso tomando las consideraciones de Matías (2012) es necesario mencionar las fases que se reconocen para hacer exitoso el desempeño docente respecto al proceso educativo y en atención a la enseñanza y el aprendizaje. A tal efecto, el autor destaca las siguientes:

1. La motivación, como la fase que refiere la acción que requiere para estimular el aprendizaje durante todo el proceso y el efecto que se aspira sobre la estructura cognitiva y conceptual, del estudiante.
2. La presentación, para que el estudiante establezca contacto(s) con el contenido de aprendizaje; por tanto, el mismo debe ser claro, sencillo, significativo e interesante, mediante una serie de estrategias motivadoras y coherentes con el nivel y el tema que se desarrolla.
3. El desarrollo, concerniente a las orientaciones para el desarrollo de la actividad conceptual, procedimental y actitudinal del estudiante. Además, constituye la fase de interacción entre el mediador, los recursos y el estudiante, tomando en consideración las habilidades y

destrezas del aprendiz y el contexto, con la finalidad de que este conozca y tome conciencia de lo que se está aprendiendo.

4. La fijación, es la comprensión permanente de lo que aprende el alumno y su ejecución en situación y contexto real.
5. Control o evaluación, fase donde se determinan los logros del aprendizaje, en atención a las competencias que se requieren y a las estrategias y recursos utilizados por el mediador.

En síntesis, las fases descritas anteriormente definen la didáctica empleada durante el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje), como una serie de planteamientos ordenados e interrelacionados entre sí que en el acto pedagógico se consideran como los pasos exitosos para el desempeño docente y la labor estudiantil, tal como se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 3. Fases del Proceso Didáctico

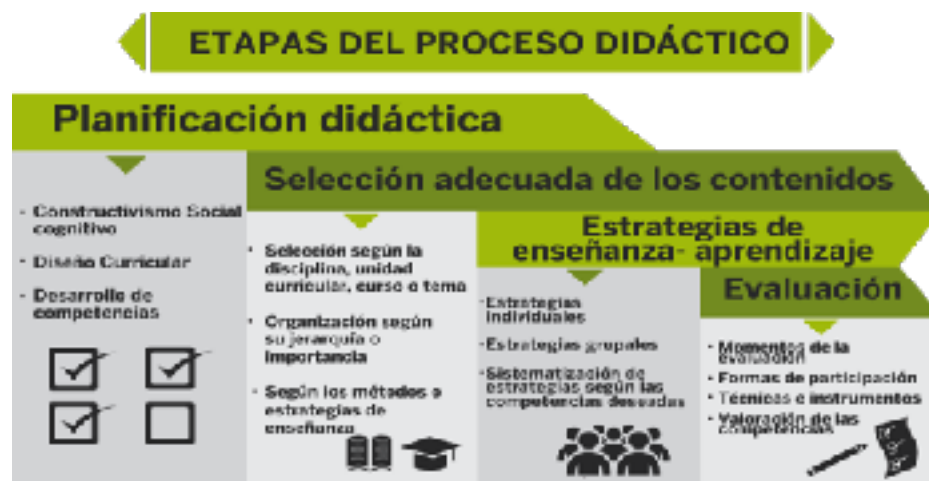


Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

Finalmente, es necesario referir las etapas para desarrollar el proceso didáctico, dentro del acto educativo como un asunto sistemático y organizado, que se ejecuta de la siguiente manera (ver Gráfico 4).

- Planificación Didáctica que se refiere a la organización de cada una de acciones que se ejecutarán durante el proceso, tomando en consideración, los contenidos, estrategias, métodos y evaluación, sobre la base del enfoque mediante el cual fue concebido el diseño curricular y las Competencias que persigue el perfil profesional.
- Selección adecuada de los contenidos, atendiendo a la disciplina y la importancia y relevancia de los mismos para el desarrollo de las competencias y los métodos o estrategias de enseñanza
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje involucrados en el proceso de transposición didáctica, para hacer los contenidos comprensibles, asimilables y aprovechables dentro del logro y alcance de las competencias fijadas en el perfil profesional.
- La evaluación, entendida como la valoración en el logro, avance o desarrollo de las competencias, indicando los momentos de la evaluación, las formas de participación, las técnicas e instrumentos y los criterios para ponderar o cualificar el proceso.
-

Gráfico 4. Etapas del Proceso Didáctico



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

5.1.1. Momentos del Proceso Didáctico

Referir el tema didáctico dentro del enfoque de formación por competencias es comprender que este involucra la relación sistemática y organizada entre los elementos que le componen, tal es el caso de: profesores, estudiantes, contenidos, estrategias y evaluación, asociadas al

contexto donde se ejecuta dicho proceso, por lo tanto, se enmarca por una serie de procedimientos, técnicas y recursos pedagógicos, por medio de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido, y para los fines de este modelo pedagógico se describe cada uno de los elementos componentes del proceso.

En primer lugar, se encuentra el estudiante, quien es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por quien se diseña y ejecuta el modelo curricular que corresponda, ya que es desde sus potencialidades, cualidades y competencias es que se logra el aprendizaje efectivo y que luego se traduce en la transformación de la sociedad, a partir de su estructura cognitiva y experiencial que influye en el sujeto de forma individual, pero hacia el cambio colectivo.

Seguidamente, diversos autores señalan como elemento importante dentro del proceso didáctico, los objetivos, como los criterios que regulan el alcance de los cambios de conductas anteriormente establecidos. Sin embargo, estos han sido reemplazados por las competencias, que se traducen como cualidades y potencialidades exteriorizadas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se manejan para ejecutar la acción didáctica- formativa.

Otro elemento importante, lo constituye el docente o profesor quien es el mediador u orientador del aprendizaje, además es el responsable de estimular en el estudiante las experiencias cognitivas desde la enseñanza y la didáctica para el logro de las competencias.

Luego se consideran los contenidos o la materia a desarrollar, proveniente de la cultura general y de donde provienen los conceptos que deben ser transformados mediante la transposición didáctica en aprendizajes significativos o insumos para la construcción de nuevos conocimientos.

Dentro de estos elementos también se ubican las estrategias, los métodos y las técnicas de enseñanza, que sirven de guía al docente para propiciar el aprendizaje en la comunidad de aprendizaje, por esto deben estar diseñadas de forma accesible y adecuada al nivel y a la estructura mental de quien aprende, con el objeto de desarrollar destrezas cognitivas, habilidades y actitudes acordes con las competencias deseadas, según el perfil profesional que el currículo aspira.

Adicionalmente, se encuentran los recursos en cualquiera de sus tipos, materiales o tecnológicos, porque estos representan los insumos mediante

los cuales se ejecutan las estrategias didácticas que desarrollan el proceso educativo.

Además, los recursos facilitan la aproximación del contenido al estudiante, y tal según Conde (2006), proporcionan información, guían los aprendizajes, ejercitan y desarrollan habilidades y estimulan la creatividad en los docentes cuando planifican y diseñan las actividades para el aprendizaje, como también en los discentes cuando realizan las actividades previamente planificadas. Por tanto, pueden ser considerados como parte fundamental del acto pedagógico.

Finalmente, dentro de estos elementos se encuentra el medio o contexto, entendido como el ambiente donde se desarrolla el proceso educativo y que es determinante en el proceso de aprendizaje, la asimilación y la transformación del conocimiento y por ende de la sociedad donde el estudiante se desenvuelve.

En este sentido, es imperativo que los elementos antes citados tengan un orden y una secuencialidad que desde el acto pedagógico garanticen un aprendizaje efectivo en los estudiantes (ver Gráfico 5), es decir, una distribución bien delineada, que se traduce según diversos autores, en momentos o etapas dentro del proceso didáctico y que de alguna manera orientará y guiará al docente sobre cada uno de los pasos que debe seguir para ejecutar satisfactoriamente el acto didáctico.

Gráfico 5. Elementos del Proceso Didáctico.



Fuente: Adaptado de Villalobos (2002)

En cuanto a los momentos del proceso didáctico, Villalobos (2002) considera que son los siguientes: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación (ver Gráfico 6), los cuales brindan al educador múltiples posibilidades para el desarrollo cognitivo de las potencialidades del educando, a través de las tareas diseñadas. Estos momentos se describen seguidamente.

Gráfico 6. Momentos del Proceso Didáctico



Fuente: Adaptado de Villalobos (2002)

1. El Diagnóstico constituye el proceso mediante el cual el docente mediador, inicia un primer acercamiento al estudiante, lo que le permite recabar la información necesaria para identificar tanto el contexto donde éste se desenvuelve, como las capacidades y potencialidades que posee.

Además, mediante este contacto inicial, puede detectar y divisar los problemas o situaciones susceptibles de modificar una vez que desarrolle las competencias necesarias para afrontar tales fenómenos dentro del contexto socio-cultural donde el estudiante pertenece.

2. La Planeación consiste en la planificación u organización flexible, detallada y secuencial de las actividades que convierten los contenidos en tareas, basados en estrategias, métodos, técnicas y recursos, que se deberán ejecutar durante el proceso educativo, con la finalidad de lograr las metas propuestas para el logro de las competencias en los estudiantes, según su contexto, tiempo para su ejecución,

conocimientos previos, nivel de profundización, criterios para la valoración del aprendizaje y el perfil de egreso profesional.

3. La Ejecución es el momento de poner en práctica cada una de las tareas y actividades propuestas durante la planeación, de modo que se deber llevar a la realidad lo planificado tal como fue concebido, considerando que la planificación debe ser abierta, flexible y coherente con los contenidos, saberes, estrategias y competencias necesarias para su desenvolvimiento en sociedad.

Asimismo, se debe considerar que durante la ejecución se debe hacer uso adecuado de los recursos educativos, promover la participación activa y dinámica del estudiante, organizar el espacio donde se llevará a cabo el proceso didáctico y estimular el desarrollo cognitivo del que aprende.

4. La Evaluación es el momento donde se valora el proceso de enseñanza-aprendizaje, detectando mediante instrumentos, criterios e indicadores los niveles de conocimientos y saberes logrados por el estudiante para el alcance de las competencias que corresponden según el perfil predeterminado. Es importante acotar que la evaluación no es un proceso terminal, sino que se desarrolla progresivamente durante toda la ejecución didáctica.

La evaluación proporciona los insumos necesarios para re-planificar el proceso, tomando en cuenta lo aprendido, las necesidades que prevalecen y reforzar así el proceso de aprendizaje en la construcción del conocimiento en un contexto situado por parte de estudiante en formación.

En síntesis, los momentos del proceso didáctico son los que determinan la forma secuencial y continua, mediante la cual el mediador del aprendizaje, conjuntamente con los demás elementos que participan en dicho proceso lleva a cabo satisfactoriamente la enseñanza y aprendizaje para el alcance de las competencias que debe tener el profesional que institucionalmente se aspira.

5.1.2. El Proceso de Transposición Didáctica

En sí misma, la transposición significa trasponer o remplazar una idea, que acuñada a la didáctica se traduce en la transformación de un saber

netamente científico a un saber potencial de ser enseñado, mediante estrategias adaptadas a la situación de aprendizaje.

El concepto fue adaptado al ámbito pedagógico por Chevallard, Yves (1998), y definido como un “contenido del saber, que ha sido designado para enseñar y a partir de entonces sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”.

En otras palabras, este proceso refiere la acción que ejecuta el docente para transformar el saber, de la élite o de especialistas en áreas específicas del conocimiento o disciplina, mediante la didáctica, en lenguajes fáciles del comprender por el estudiante para que éstos lo incorporen a su estructura mental, lo adapten a su contexto y lo puedan utilizar en su cotidianidad, con fines prácticos.

En consecuencia, el profesor debe conocer y manejar ampliamente los contenidos para poder enseñárselos a sus estudiantes, utilizando y seleccionando estrategias adaptadas tanto al nivel al que va dirigido el conocimiento, como al área que se aplica. Ya que tal como lo plantea Porlán y Rivero (1998), los saberes académicos del docente constituyen un conjunto de concepciones disciplinares explícitas, asociadas a los contenidos curriculares cuya organización obedece a la lógica disciplinar, es decir, a los contenidos propios de cada disciplina.

Adicionalmente, la acción educativa debe estar diseñada de manera accesible y adecuada a la estructura mental del alumno, para desarrollar destrezas cognitivas, habilidades y actitudes acordes con las competencias deseadas, según el perfil que se persiga para ese profesional.

Sin embargo, surge un problema epistemológico relacionado con el tema de la transposición didáctica, asociado al origen del saber del docente, la didáctica que utiliza del profesor y a la disciplina que desarrolla, debido a que esto será determinante en el proceso educativo, principalmente porque no todo conocimiento científico puede transmitirse claramente a los estudiantes, en virtud de la influencia de diversos factores.

Por ejemplo, es posible que no exista una base amplia sobre los conceptos afines a un área del conocimiento y por ende no se pueden

transmitir directamente al estudiante, otra debilidad es que el docente no cuente con el tiempo necesario para desgranar los conceptos, ajustarlos al nivel del educando y seleccionar la estrategia didáctica adecuada para captar su interés y el mismo se pierda en el proceso.

Consecuentemente, la transposición se inicia desde el conocimiento personal alcanzado previamente por el docente, que luego varía en atención a su propia experiencia en función de sus procesos mentales y pasa a conformar el compendio de conocimientos académicos que éste ahora posee y que asiente la transformación del saber, con mayor preeminencia social, que los lleva en algunos casos, a reformar los métodos o estrategias, para hacer que los conceptos sean enseñables y contextualizados.

Finalmente, el proceso educativo debe incluir la transposición didáctica acompañada de otros elementos, entre los que destacan: competencias a alcanzar, situaciones de aprendizajes, estrategias adecuadas a los contenidos que se van a desarrollar, evaluaciones y formas de participación que admitan que no se rompa la triada docente-conocimientos-estudiante, ni que uno predomine sobre el otro.

Además, esta intervención pedagógica no debe desconocer las dimensiones asociadas al entorno político y socio-cultural en el que se desenvuelven los estudiantes y que define a cada uno según su especificidad, ya que de ello dependerá la apropiación del conocimiento.

Por consiguiente, el docente deberá analizar de donde surgió el conocimiento, buscar su origen y contextualizarlo sobre la base de la realidad de sus estudiantes, para incorporarlo en su planificación, como una sección del universo de conocimiento a enseñar, que además está propuesto en el currículo oficial, según las competencias y perfil que la universidad persigue en sus profesionales. De modo que los estudiantes sientan verdadero interés por el tema, lo problematicen en su consciente y lo asuman como parte de su estructura conceptual. En síntesis, el proceso de transposición didáctica se puede visualizar tal como se representa en el Gráfico 7.

Gráfico 7. Proceso de Transposición Didáctica



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

5.1.3. Los Saberes Fundamentales

Actualmente, el proceso educativo en las instituciones de educación superior está definido por la interrelación entre el aprendizaje y la enseñanza o entre el docente, el contenido, los estudiantes y el contexto donde se da este proceso, por lo tanto, es imprescindible referir el conocimiento y las competencias que el alumno ha obtenido en diversas áreas, especialidades, carreras, disciplinas o experiencias y que ha incorporado a su estructura mental como consecuencia de la transformación y asimilación de saberes, que luego han sido utilizados con fines prácticos según el espacio donde este profesional se va desenvolver.

Sin embargo, a la luz de los procesos de transformación que ha sufrido la educación universitaria en los últimos tiempos, en cuanto a los cambios paradigmáticos, curriculares, conceptuales y estructurales en relación a los enfoques, teorías y modos de enseñar y aprender, vale la pena reseñar los aportes sobre saberes fundamentales que Edgar Morín en su libro los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro, ha manifestado desde el

pensamiento pedagógico complejo para potenciar la reflexión universitaria y contribuir con una nueva forma de comprender la educación superior, a partir de nuevas ideas, concepciones, opiniones, ideologías y estrategias (Morín, 1999).

Por estas razones, para los fines de este documento, a continuación, se reseñan brevemente los 7 saberes fundamentales que ha desarrollado Morín (1999) en la obra precitada, tomando en cuenta los misterios concernientes al Universo, la Vida y el Ser Humano, propios de las sociedades de cualquier cultura.

La Ceguera del Conocimiento: el Error y la Ilusión

En este primer saber, el autor resalta el proceso de reconstrucción continua que deben sufrir la realidad y su conocimiento, a medida que las ideas de la sociedad evolucionan, ya que este último no se puede considerar como una herramienta creada o lista, por lo que se debe reconocer su naturaleza, donde el nuevo conocimiento servirá para enfrentar los riesgos permanentes de error y de ilusión que no acaban de parasitar la mente y el pensamiento humano.

Por consiguiente, se hace obligatorio incluir en el nuevo diseño educativo el estudio y la comprensión del cerebro humano, conjuntamente con sus características mentales y socio-culturales, porque desde ahí se podrá divisar el error y a la ilusión, vista por el docente para ayudar a percibir de una manera más abierta y clara lo que necesita el estudiantado para el desarrollo de sus competencias.

Es decir, el profesor debe desarrollar en sus alumnos un conocimiento preparado para criticar su propio conocimiento, con capacidad para detectar y corregir errores y al mismo tiempo, enseñarles a coexistir con sus ideas, sin que estas lo destruyan a él.

Los Principios de un Conocimiento Pertinente

Para este saber, Morín destaca que una de las principales funciones que debe tener el docente, es lograr desarrollar en el estudiante la

inteligencia que le permita resolver problemas complejos, desde los aspectos globales hasta contextos locales, simples o complicados, utilizando el conocimiento alcanzado multidimensionalmente.

En otras palabras, la misión de la educación superior es estimular en los futuros profesionales una inteligencia general, construida a partir de los conocimientos previos y de la crítica de los mismos.

Además, capacitada para representar el contexto, desde un ámbito global y multidimensional, hasta entender y resolver la interacción compleja de los elementos que le componen. De modo que la enseñanza permitirá que los estudiantes aprehendan las relaciones recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Enseñar la Condición Humana

El autor para este saber ha manifestado que la condición humana debería ser objeto fundamental de cualquier sistema educativo. Esto en virtud de que el ente humano además de ser biopsicosocial es considerado cultural e histórico, elemento determinante en la construcción de la realidad humana, donde lo particular de cada individuo precisa lo social complejo como condición común de ciudadanos de la Tierra.

De tal manera que, los actores involucrados en el proceso educativo (docente-estudiantes) deben entender que las decisiones individuales que tome para resolver sus problemas, inevitablemente repercutirán en el colectivo. Por tanto, la educación más que disciplinaria debe ser concebida a partir del conocimiento y la conciencia humana y al mismo tiempo de su identidad compleja y común a todos los demás, entre otras palabras, desde lo inter, multi y trans-disciplinario que cohesiona el saber, la enseñanza y el aprendizaje.

Enseñar la Identidad Terrenal

A partir de este saber Edgar Morín expone que uno de los principales elementos que se debe enseñar es lo relacionado con la crisis que actualmente vive el mundo global, surgida como consecuencia de las

acciones que la sociedad ha desarrollado desde décadas pasadas, muy a pesar de la diversidad de culturas, idiomas y religiones.

Para ello, la enseñanza debe contemplar la visión sistémica y holística del planeta Tierra, ya ahora la humanidad sabe que comparte un mismo destino. Por consiguiente se debe construir conciencia planetaria con respeto al ambiente y sus componentes, desde lo ecológico, antropológico, social, cívico, espiritual y religioso, demarcando estrategias (que, aunque diferentes) conduzcan a la sociedad hacia un fin común, la preservación de la vida en el planeta Tierra.

Enfrentar las Incertidumbres

Este saber se diferencia de los demás, porque acá el autor explica cómo la educación debe tener como punto importante el desarrollo de un pensamiento crítico que reconozca y desafíe la incertidumbre actual, mediante la enseñanza de estrategias que permitan a los futuros profesionales afrontar los problemas cotidianos.

Dicho de otro modo, el currículo y los contenidos contemplados en él deben estar orientados hacia la enseñanza de nuevas nociones, principios y estrategias que permitan que el estudiante pueda confrontar los riesgos inesperados e inciertos a los que está expuesto y modificar su rumbo o resolver a medida que su estructura conceptual y experiencial se va enriqueciendo.

Enseñar la Comprensión

En este saber Morín plantea que la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana, de modo que la educación, en todos los niveles, modalidades y sistema de profundización, debe estar enfocada en enseñar a tolerar, sobrellevar, comprender y valorar el ambiente en su aspecto más amplio.

En consecuencia, el proceso educativo demanda la transformación de las mentalidades y de la estructura conceptual de los actores que participan en este proceso, mediante la comprensión interpersonal e intergrupala y la comprensión a escala planetaria, para enfrentar no sólo en los síntomas,

sino en los orígenes del racismo y la xenofobia, de cara a una educación para la democracia, la paz, la igualdad, la equidad y la justicia social.

La Ética del Género Humano

Finalmente, en este saber el autor contempla la educación como el medio que contribuirá a la toma de conciencia del sujeto en lo particular y en comunidad, en el entramado individuo- sociedad, que surge como un deber ético de enseñar en democracia.

Por tanto, se debe promover la toma de conciencia que involucre la transformación verdadera del comportamiento humano (pensar y actuar), considerando que el individuo es un ser social que forma parte de una comunidad y por ende debe fortalecer o desarrollar valores asociados con la responsabilidad individual y colectiva, el respeto, la solidaridad y el compromiso a escala local y planetaria.

En síntesis, los siete saberes fundamentales, a petición de la UNESCO, dentro del proyecto “Educar para un futuro viable”, engloba diversos aspectos para lograr desde la educación cambios y transformaciones del pensamiento (ver Gráfico 8), donde la orientación general sea la resolución de problemas globales y particulares, teniendo como principios básicos la democracia, la equidad, la paz, la justicia social y el desarrollo sustentable.

Gráfico 8. Los Siete Saberes Fundamentales



Fuente: Tomada de Morín (1999)

5.1.4. La Mediación del Aprendizaje

Antes de describir en que consiste la mediación del aprendizaje dentro del proceso educativo, es necesario en primer lugar entender el significado de esta palabra, la cual es vista por diversos autores como un proceso que busca permitir un espacio interactivo entre dos o más personas, con el objeto de lograr acuerdos, nuevas ideas, opiniones o resolver conflictos.

Si se asocia el término a la didáctica, la mediación sería tal como lo plantea Pilonieta (2000), la forma de interacción pedagógica, que permite la transferencia de experiencias positivas de aprendizaje, como principal dispositivo de enseñanza y desarrollo emocional de los sujetos, en otras palabras, el acto de mediación involucra la transferencia de conceptos, valores y cultura, con el propósito de intervenir sobre las competencias cognitivas y socioculturales de los estudiantes.

En consecuencia, el docente como mediador forma parte importante de los elementos involucrados en el proceso educativo (estudiantes, contexto, contenidos), por lo que necesita poner en práctica todas sus habilidades para identificar cualidades, intereses, competencias y recursos, que faciliten en sus estudiantes el aprendizaje significativo y la construcción constante de nuevos conocimientos.

Sobre la base de estas premisas, antes de profundizar sobre la mediación del aprendizaje en el ámbito educativo universitario es necesario indicar que en la actualidad, los institutos de educación superior de la región se encuentran experimentando profundos cambios a nivel curricular y educativo, en sintonía con la realidad circundante y los paradigmas emergentes que han considerado las nuevas tendencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, en consonancia con los modelos de desarrollo económico y social, además del manejo adecuado de la información y de la tecnología.

Adicionalmente tomando como base la mediación, se han incorporado en sus diseños, planes y programas flexibles, que proporcionan al estudiante nuevas herramientas de aprendizaje, permitiendo el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales. En este sentido, en el proyecto Tuning (2007), se plantea que “el desarrollo de las competencias implica la exigencia de cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y otras formas de aprendizaje y enseñanza, modificándose incluso el papel tradicional del profesor y del estudiante” (p.24).

De tal manera que, el profesor ahora se convierte en un mediador del aprendizaje, ya que sólo utilizará las estrategias como acciones organizadas de interacción didáctica en el desarrollo de las clases, como un puente para la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, en la educación actual el centro del proceso educativo es el estudiante, no el docente, éste cede su espacio y protagonismo a los que aprehenden, pasando de la educación centrada en la enseñanza a aquella sustentada en el aprendizaje, bajo el apoyo y la mediación del docente.

Así el estudiante pasa a tener una participación dinámica y activa dentro del proceso educativo, ya que es responsable de la construcción de su propio aprendizaje. De modo que el docente ahora constituye el facilitador, o mediador del aprendizaje, colocando a disposición de los alumnos nuevas herramientas, recursos, información, estrategias y métodos que los incentiven hacia el logro y asimilación de conocimientos significativos que redundarán en el fortalecimiento de las competencias que se prevén en el perfil correspondiente a la carrera.

En tal sentido, el docente mediador es quien sabiendo lo que sus estudiantes deben lograr, los asiste a en el paso hacia el saber, saber hacer, saber-conocer y saber convivir, desde un aprendizaje colaborativo y cooperativo, encontrándole sentido a cada tarea y actividad que se le propone fomentando en sus aprendices un sistema de necesidades que le muevan a la toma de decisiones acertadas y a la concreción de acciones posteriores.

Por otra parte, dentro de la conceptualización de la mediación de aprendizaje es necesario referir que según sea el contexto y la finalidad del proceso, puede ser clasificada según Pilonieta (2000), de dos maneras: la mediación de tipo cognitivo y la mediación de tipo metacognitivo, tal como se describe a continuación y se representa en el gráfico 9.

1. **Mediación de tipo cognitivo:** la cual se refiere a la “adquisición de herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas en el campo de las disciplinas académicas” (Ob. Cit. p.60). Es aquí donde los docentes incorporan a la estructura conceptual de los estudiantes conceptos científicos, que mediante la transposición didáctica se convierten en conocimientos adecuados y sujetos a la nueva realidad de los que aprenden.

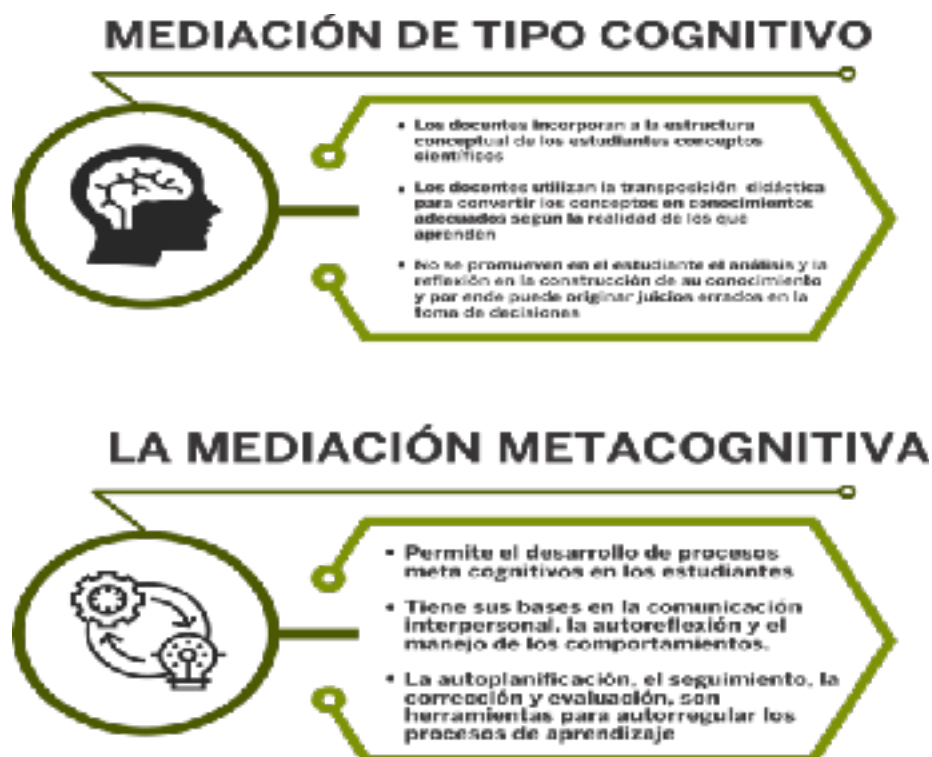
No obstante, puede pasar que estos estos “preconceptos” no tengan verdadera consistencia interpretativa, pues no se promueve en el estudiante el análisis y la reflexión en la construcción de su conocimiento y por ende puede originar juicios errados o desacertados a la hora de la toma decisiones.

2. **La mediación metacognitiva:** hace referencia a la apropiación de herramientas semióticas que permitan la autorregulación por parte de las personas en formación.

En otras palabras, este tipo de mediación potencia el desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes; ya que tiene sus bases en la comunicación interpersonal, el autorreflexión y el manejo de los comportamientos, debido a que se aprende de manera más profunda, cuestionando sus propias creencias y aprendizajes.

Este tipo de mediación contempla la autoplanificación, el seguimiento, la corrección y evaluación, para autorregular los procesos de aprendizaje, a partir de un conjunto de acciones intelectuales ligadas al conocimiento, el control y la regulación de los elementos cognitivos en los que intervienen los estudiantes para alcanzar, evaluar y producir información continua.

Gráfico 9. Tipos de Mediación



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2018

En definitiva, el acto de mediación representa un proceso de interacción educativa, con la finalidad de promover en el estudiante la

construcción continua del conocimiento, basado en su contexto y en las competencias fijadas según el perfil profesional que se aspira, cuyas características se observan en el Gráfico 10.

Gráfico 10. Características de la Mediación del Aprendizaje



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2018

5.1.5 La formulación de la pregunta en ambientes de aprendizaje

La formulación de la pregunta como estrategia de enseñanza y aprendizaje se constituye en una herramienta fundamental para el desarrollo del modelo pedagógico uterista, por cuanto, tal como lo señala Corredor, Pérez y Arbeláez (2009) “es reconocerla, como un importante recurso didáctico que posibilita el acercamiento entre lo conocido y lo que se desea conocer, que abre la puerta del saber, de la reflexión crítica y de la conciencia de lo nuevo” (p. 165-166).

En este sentido, la formulación oportuna de buenas preguntas didácticas contribuye al desarrollo del juicio crítico-argumentativo, alienta a los sujetos en ambientes de aprendizaje a socializar sus experiencias e vida, saberes y haceres, mediante un dialogo enriquecedor con los otros, donde emergen múltiples e infinitas posibilidades y alternativas de acción para encontrar sentido y significado a una realidad en contexto.

Es importante destacar, que para la formulación de preguntas adecuadas y con sentido, se deben considerar los siguientes elementos (op.cit):

1. La pregunta deber expresar un propósito claramente definido.
2. Las preguntas deben estar vinculadas con los contenidos de aprendizaje en desarrollo.
3. Es necesario conocer los diferentes tipos de preguntas.
4. Expresar una actitud tolerante, receptiva y atenta ante las necesidades y diversas respuestas de los estudiantes.
5. Abrir un espacio de tiempo suficiente para el planteamiento de las respuestas por parte de los estudiantes.
6. Considerar las diferencias individuales de los estudiantes y saber escuchar tanto los aciertos como los desaciertos.
7. Formular preguntas coherentes, claras y precisas. La “economía de palabras” y el uso de términos conocidos por los estudiantes, favorece este aspecto.
8. Hacer preguntas que contribuyan al desarrollo de las habilidades dl pensamiento superior.

Sobre la base de estas consideraciones, Eduteka (2018) plantea que una buena pregunta debe atender a determinadas características, a un nivel de complejidad, a un propósito específico y a unas formas de uso y aplicación particulares, tal como se indica en el cuadro 1.

Cuadro 1. Criterios y Condiciones para la Formulación de una Buena Pregunta Didáctica

CRÍTERIO	CONDICIONES PARA UNA BUENA PREGUNTA DIDÁCTICA
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadas al desarrollo de la inteligencia. • Ser abiertas, en beneficio del debate y la socialización de los diferentes puntos de vista. • Congruentes con un contexto o situación real. • Que promuevan la transferencia del conocimiento.
Complejidad	<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas deben ser factible de responder. • Expresar un nivel de complejidad con relación a la solución de un problema o una necesidad de información. • Debe representar un reto para el sujeto que aprende.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Debe activar el interés por aprender e indagar diferentes alternativas de acción. Fomentar la curiosidad, el deseo de búsqueda e investigación en el sujeto que aprende. • Contribuir a crear un clima constructivo, cooperativo y de colaboración en los diversos ambientes de aprendizaje.
Uso y aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a vencer el miedo escénico y mejorar la expresión oral y escrita. • Beneficia el ejercicio de operaciones mentales de orden superior, dentro de las cuales se ubica, la reflexión profunda y rigurosa sobre los fenómenos que se producen en la realidad, el análisis crítico y argumentativo, la valoración de los hechos y las acciones, la capacidad de síntesis, la iniciativa y creatividad, entre otras. • Favorece el desarrollo de la memoria, al evocar acontecimientos y experiencias que puede relacionar con nuevos saberes y haceres. • Permite el desarrollo de la tolerancia y el respeto hacia las ideas de los otros, al escuchar respuestas diferentes a las propias.

Fuente: Eduteka (2018)

Por otra parte, es de fundamental interés considerar los tipos de preguntas que se deben formular en atención con el propósito del aprendizaje. Para los efectos se puede observar el cuadro 2 que se presenta a continuación, las tipologías que resultaron de las investigaciones realizadas por Cañas (2004), citadas por Corredor, Pérez y López (2009).

Cuadro 2. Tipos de Preguntas

Tipo de pregunta	Caracterización
<p>Preguntas de alta y baja categoría</p>	<p>Preguntas de baja categoría: el sujeto recibe la respuesta implícitamente. Por lo general, se orientan a responder sobre un hecho específico, ubicado en la realidad inmediata del estudiante.</p> <p>Con relación a las preguntas de alta categoría, se requieren respuestas que ameritan el desarrollo de la capacidad de análisis, aplicación, evaluación y síntesis. Involucran la articulación de saberes previos con el nuevo conocimiento, y procuran establecer conexiones entre los hechos e ideas, así mismo, promueven la construcción de nuevos conocimientos. Favorecen el desarrollo de las facultades y operaciones mentales, así como el fortalecimiento de los procesos cognitivos en situaciones de aprendizaje.</p>
<p>Preguntas informativas y problémicas</p>	<p>Las preguntas informativas, que están orientadas para identificar el nivel de asimilación de conocimientos logrado por el sujeto en condición de aprendizaje y no exigen una actividad mental en profundidad.</p> <p>En tanto, las preguntas problémicas hacen referencia a un nudo problemático o a una situación que requiere ser resuelta, también a una necesidad sentida que demanda ser satisfecha. Son preguntas que ameritan, además de los conocimientos del docente y de los estudiantes; la conjunción de las habilidades, las destrezas y las capacidades, para que el sujeto en situación de aprendizaje, resuelva de manera autónoma una problemática en un ámbito donde no todo es conocido para él.</p>

<p>Preguntas generales, directas, revertidas, auto-preguntas y pospuestas.</p>	<p>Las preguntas generales se dirigen a todo el grupo y están orientadas a fomentar la participación, la expresión de las diferentes ideas, iniciar la socialización y conocer los saberes previos. En tanto, las preguntas directas, se utilizan para motivar la participación de un sujeto en particular, a fin de propiciar su intervención y alentarle a expresar sus saberes y opiniones.</p> <p>También se suele utilizar la pregunta revertida, cuando el estudiante es quien pregunta al docente durante la socialización de las ideas. En este caso, es deseable que el docente en su rol de mediador redirecciones la pregunta al grupo o a un estudiante en particular.</p> <p>En tanto, la auto-pregunta, es aquella que se realiza y responde el propio docente durante el acto pedagógico, con la finalidad de ganar tiempo y reorientar la discusión, hacia un punto de interés en el ámbito tratado.</p> <p>Mientras la pregunta pospuesta, es aquella que se aplaza para cuando se considere conveniente responder en tiempo y en correspondencia con el tema tratado.</p>
<p>Preguntas reforzadoras, desencadenantes, aclaratorias, divergentes y convergentes</p>	<p>Las preguntas reforzadoras permiten afianzar los conocimientos nuevos; las preguntas desencadenantes propician el planteamiento de situaciones problemáticas nuevas que exigen el análisis y la interpretación de los hechos para la toma de decisiones adecuadas y pertinentes. Las preguntas aclaratorias agregan nueva información sobre los contenidos de aprendizaje. La pregunta divergente hace referencia a planteamientos abiertos donde el estudiante tiene la oportunidad de responder a partir de sus reflexiones propias sobre un contenido específico. Las preguntas convergentes se orientan al desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento y requieren del uso de la memorización, hacen referencia a respuesta básicas que pueden ser tipificadas como correctas o incorrectas de manera inmediata.</p>

Fuente: Adaptado de Corredor, Pérez y Arbeláez (2009)

5.2 Los contenidos

En términos generales los contenidos de aprendizaje están vinculados con los saberes socioculturales, políticos, económicos, educativos, científicos y tecnológicos que constituyen las distintas áreas del conocimiento. Son considerados esenciales para el desarrollo personal y el mejoramiento de la calidad de vida.

En el modelo pedagógico uterista, el conocimiento se organiza por tipos de contenidos que incluyen: a) los contenidos conceptuales; b) los contenidos procedimentales y c) los contenidos actitudinales.

5.2.1 Los contenidos conceptuales: incluyen los principios, hechos, datos, explicaciones y sistemas de conceptos que requieren su comprensión para asimilar el nuevo conocimiento. Se caracterizan por ser estáticos, es decir, sus enunciados no incluyen acciones, ejercicios o prácticas.

5.2.2 Los contenidos procedimentales: hacen referencia al saber hacer. Se desarrollan sobre la base de la realización de operaciones, acciones, ejercicios y procedimientos, de tipo eminentemente práctico o mental, ejecutados de manera ordenada y orientados al logro de una meta.

Los contenidos procedimentales integran el desarrollo de técnicas y métodos que contribuye a evidenciar las capacidades, habilidades y destrezas personales.

5.2.3 Los contenidos actitudinales: se expresan en las acciones y comportamientos aceptados socioculturalmente en beneficio del desarrollo personal y de la sociedad. Se aprenden mediante la práctica, no son impuestos, más bien se evidencian como el resultado de un proceso de convicción particular con relación al ejercicio de determinados principios y valores. Deben transversalizar el currículo mediante su tratamiento durante el desarrollo del acto pedagógico en todos los cursos de los diferentes programas académicos.

5.3. El Docente Uteísta

En correspondencia con la visión emancipadora del currículo, la postura paradigmática socio crítica del PEI y el enfoque constructivista socio cultural cognitivo del modelo pedagógico institucional, el docente uteísta resignifica su papel respecto al alumno, estableciendo una relación horizontal durante el acto didáctico, mediante un proceso comunicativo horizontal, donde ambos aprenden de manera conjunta, puesto que tal como lo señala Unigarro (2017) “el acto de enseñar (...) se refiere a crear las condiciones para la producción o construcción del conocimiento. En ese proceso de construirlo ocurre el aprendizaje. Por ello, el acto de enseñar nunca podrá desligarse del de aprender” (p.97).

De acuerdo con el autor precitado, la mediación entre el profesor y el estudiante, adquiere validez cuando se realiza sobre la base de una ética del discurso que va regulando sucesivamente la interacción socioconstructiva en la comunidad práctica de aprendizaje. Para tal efecto, el autor recomienda considerar los siguientes aspectos (p. 35):

1. Cada uno de los que dialogan debe defender racionalmente sus argumentos.
2. Cada participante debe asumir responsablemente las consecuencias de sus argumentos.
3. No es aceptada la amenaza, la manipulación o el engaño como estrategia para derrotar los argumentos de los otros.
4. Los argumentos deben expresarse con mensaje inteligibles para garantizar la comprensión por parte de los que intervienen.
5. Cada uno de los que conversan debe ser sincero, es decir, expresar, lo que está pensando.
6. Cada uno de los que intervienen debe respetar las normas que el grupo ha pactado.
7. Quienes conversan han de enfocar su argumentación en el objeto de la charla; no deben desviarse del objetivo del diálogo.
8. Los participantes deben asumir responsablemente los acuerdos a los que llegue el grupo.

De esta manera, el docente uteísta es un mediador entre el conocimiento y el alumno constituyendo una comunidad práctica de aprendizaje, donde la comunicación, según García, Méndez y Saura (2014), juega una triple finalidad, a saber: "...obtener de modo directo o a través de pistas, conocimiento relevante del alumno;...responder a lo dicho por los alumnos mediante confirmaciones, argumentos, elaboraciones, entre otras y... describir aspectos significativos de la experiencia compartida con recapitulaciones literales, reconstructivas...", (p. 3).

Se trata según las ideas de Díaz-Barriga (2002), de un docente mediador de experiencias de aprendizajes que articula "los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado" (p. 32). Con este propósito, el docente no solo propicia el desarrollo de los niveles del pensamiento durante su práctica pedagógica, sino que adicionalmente, asume guiar y orientar de manera explícita y deliberada la sistematización del proceso constructivo mediante un conjunto de estrategias destinadas para tal fin.

Por consiguiente, desde este ámbito de acción se revitaliza la concepción del docente uteísta como mediador desde la postura de Bruner (1981) cuando señala, que se constituye una relación entre profesor y alumno a través del andamiaje, mismo que es definido por Mercer (1997) como aquel "apoyo cognitivo sensible y regulado que un adulto brinda a un alumno a través del diálogo, estando ambos implicados activamente en el proceso" (pp. 86-87).

Al respecto, Delmastro (2010) considera que, para realizar un andamiaje adecuado, el docente debe tomar en cuenta la producción de los nuevos conocimientos interdisciplinarios y los avances tecnológicos que caracterizan el mundo actual, lo cual, unido a la experiencia docente, la comunicación intersubjetiva con los pares académicos y con los alumnos, contribuye a la resignificación del profesorado para adecuarse a las tendencias que exige el proceso educativo contemporáneo.

En este sentido, el docente debe fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento de orden superior, promover el aprender a aprender y el aprender a pensar, generar el desarrollo de la capacidad metacognitiva propia y del estudiante y promover la investigación para la producción de nuevos conocimientos y la formulación de soluciones

adecuadas y oportunas a las problemáticas existentes y emergentes que caracterizan a la realidad actual.

En este ámbito de acción es conveniente recordar las características de un profesor constructivista expuestas por Díaz-Barriga y Hernández (2002):

1. Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
2. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
3. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje y está dispuesto al cambio.
4. Promueve aprendizajes significativos, que tenga sentido y sean funcionales para los alumnos.
5. Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en las que se involucran sus alumnos.
6. Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual se apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes. (p.9).

5.4. El estudiante Uteísta

Disertar acerca de las diferentes acepciones o significados que tiene el término estudiante en el campo del proceso educativo es indudablemente referir a aquellos sujetos que se dedican a aprender, para adquirir conocimientos propios de alguna ciencia, disciplina, arte u oficio, o simplemente señalar aquel que estudia “algo” según sus intereses y necesidades de formación.

Es por ello que le han adjudicado diversos sinónimos, como es el caso de aprendiz, discente, alumno, educando, pupilo, entre otros que estarán definidos según el ámbito de su aplicación, objeto de estudio, el nivel al que pertenece y el contexto donde se aprende.

No obstante, para los fines de este documento se toma en consideración la definición de estudiante y sus sinónimos de aprendiz, alumno o discente en un contexto formativo universitario, asociado con el paradigma Socio-crítico y el enfoque del Constructivismo socio cultural cognitivo, donde el principal actor dentro de la acción pedagógica lo constituye el que aprende.

Esto en virtud de que su modo de transformar los conceptos influye tanto en la manera de asimilar los conocimientos, como en la forma en que los incorpora a su estructura mental, para hacerlos parte de su saber cotidiano y utilizarlos en todos aquellos aspectos de su vida social.

Por consiguiente, el estudiante representa el eje vertebral de las acciones pedagógicas en la formación universitaria ya que de él dependerá directamente su aprendizaje y por ende el desarrollo de las competencias relacionadas con las diversas áreas del conocimiento y las disciplinas del profesional que se aspira.

En este sentido, ubicar el rol del estudiante dentro del paradigma socio-crítico implica que el mismo debe ser actor de su aprendizaje, siempre bajo una dimensión social, basado en las experiencias obtenidas desde lo colectivo y en comunidad, ya que su estructura conceptual será concebida desde la acción comunicativa o diálogo de saberes con sus pares o docentes, generando desde la práctica educativa y su relación con las teorías existentes las bases cognitivas y valorativas que le ayudará a enriquecer su quehacer cotidiano y lo conducirá al logro de competencias asociadas con la resolución de conflictos reales.

Lo que implica que el estudiante dentro de ese enfoque, deja de tener un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pasa a ser parte fundamental de dicho proceso, con una participación activa, dinámica, emprendedora, cooperativa y colaborativa en la obtención de sus propios conocimientos.

Adicionalmente, el aprendiz debe estar en la capacidad de auto dirigirse y autoevaluarse, desde un plano crítico reflexivo que permita en él

el desarrollo de competencias ligadas a la creatividad e innovación, en un ámbito flexible, empático, ameno y agradable.

Al respecto, Posada (2005) resume que para que el estudiante se apropie de los conocimientos, se deben tener presentes algunas consideraciones como: la pertinencia de los contenidos que se aprenden y su facilidad de integración, siendo estos aplicables a situaciones complejas. Es importante destacar que este estudiante, dentro del enfoque crítico reflexivo, relaciona su aprendizaje con la dimensión ontológica del conocimiento debido a que la realidad educativa se presenta básicamente inestable y compleja, promoviendo la toma de decisiones en un marco de injerencias razonables, éticas y morales.

En esa medida, este modelo educativo propuesto ayuda al estudiante en el perfeccionamiento de sus habilidades sociales, involucrándolo con la sociedad, para que sea autónomo, líder, productivo, proactivo, creativo, razonador y razonable, que también vivencia los valores. (Kincheloe, 2004).

En síntesis, dentro del paradigma socio-crítico y el constructivismo social cultural, el aprendiz debe ser participativo, crítico, auto reflexivo y comprometido con la búsqueda constante de una mejor calidad de vida, a través de la transformación continua de su estructura mental, con una perspectiva dialéctica de la realidad que parte de la interpretación de los hechos o situaciones que suceden en su entorno, que lo llevan a construir teorías y soluciones desde la práctica para resolver problemas concretos individuales y colectivos, que redundarían en mejoras para la sociedad a la que pertenece.

Recapitulando, a continuación, se definen algunas características propias del estudiante uteísta dentro de este modelo de formación propuesto, atendiendo a los postulados teóricos y metodológicos adoptados.

Cuadro 1. Roles del Estudiante uteísta en cada una de los Enfoques Teóricos adoptados anteriormente y según los Tipos de Saberes que debe alcanzar a través del Proceso Formativo Universitario para consolidar las Competencias del Perfil establecido para las Carreras Universitarias.

Saberes del Estudiante Uteísta	Pedagogía Socio crítica	Enfoque constructivista socio cultural cognitivo	Enfoque de formación por competencias
Saber saber	Se apropia de sus conocimientos desde la pertinencia de los contenidos que se aprenden, los integra, genera aprendizajes aplicables a situaciones complejas, estimulando su autonomía y promueve el empoderamiento de los saberes.	Es el protagonista de su propio aprendizaje, Cuando aprende algo nuevo, lo conjuga con sus experiencias anteriores, lo reacomoda y lo agrega a su estructura cognitiva, por lo que dicha estructura se encuentra constantemente en construcción.	Está comprometido con la construcción continua del conocimiento, integrando a su estructura cognitiva los conceptos, habilidades, motivos, y valores mediante el proceso de interacción y articulación con su autonomía, para el ejercicio consiente y responsable de la profesión en la que está siendo formado.
Saber hacer	Permite el desarrollo de competencias ligadas a la creatividad e innovación, en un ámbito flexible, empático, ameno y agradable.	Desarrolla conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que desde el trabajo colaborativo y colectivo Construye nuevos conceptos y valores desde un aprendizaje activo, significativo, con pertinencia cultural y que se ajusta al nivel de desarrollo de los alumnos.	Es competente, desde el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo.
Saber ser	Su participación activa, dinámica, emprendedora, cooperativa y colaborativa en la obtención de sus propios conocimientos.	Es capaz de comprender información abstracta y trasladar lo aprendido a otros espacios de su vida social.	Es el centro del aprendizaje aprecia la importancia de su autonomía y se compromete continuamente con la calidad de su ejercicio profesional. Y afronta las competencias desde su proyecto de vida.

Saber convivir	Relaciona su aprendizaje con la dimensión ontológica desde una realidad inestable y compleja, promoviendo la toma de decisiones en un marco de injerencias razonables, éticas y morales.	Para la construcción de su aprendizaje necesita de la interacción con otros y con el entorno, de tal manera que el conocimiento generado será el reflejo del mundo externo que fluye por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás.	Son sujetos de aprendizaje emprendedores, transformadores y humanizados, primero como individuos en sociedad y luego como profesionales.
----------------	--	---	--

Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

5.5. Las estrategias didácticas

Las UTS en su interés por ofrecer una educación de calidad que promueva el aprendizaje significativo y para toda la vida, centra el proceso pedagógico en la implementación de estrategias didácticas orientadas a desarrollar el aprendizaje autónomo, libre, independiente y autorregulado. Por consiguiente, sería importante considerar algunos referentes teóricos previos a fin de precisar una definición de las estrategias didácticas a partir de la visión de diferentes referentes teóricos, entre ellos, Pozo y Monereo (1999), quienes consideran una estrategia didáctica como una herramienta que permite tomar decisiones conscientes e intencionalmente adaptarlas adecuadamente al contexto y sus condiciones a fin de lograr eficazmente un objetivo de aprendizaje.

En tanto, para Díaz-Barriga y Hernández (2002) las estrategias didácticas son “procedimientos definidos dentro de un plan de acción que una persona utiliza de manera reflexiva, consciente, intencionada, flexible y controlada con el propósito de conseguir éxito en la enseñanza y (o) en el aprendizaje”. Mientras que, para Gaviria, Gómez y Patiño (2008), se pueden definir como “una guía de las acciones que hay que seguir, las cuales son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje y (o) la enseñanza; (...)” (p.82). Esta guía es considerada como necesaria para desarrollar las actividades previstas e incluir las orientaciones precisas para apoyar el desempeño del sujeto en situación de aprendizaje.

Al considerar las estrategias didácticas es necesario referirse tanto a las de enseñanza como a las de aprendizaje, aunque estas son estrechamente interdependientes.

- **Las Estrategias de Enseñanza**

Según Mayer (1984) y Shuell (1988), citados por Díaz y Hernández, (1999), las estrategias de enseñanza han sido definidas como "procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos" Por su parte, Anijovich y Mora (2009) definen las estrategias de enseñanza como las decisiones que toma el docente a fin de sistematizar la enseñanza con el fin de lograr el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, se constituyen como orientaciones generales acerca de cómo, por qué y para qué enseñar un contenido disciplinar.

Existe una clasificación macro sobre las estrategias de enseñanza, la cual está relacionada con los momentos que experimenta quien enseña, los cuales incluye el antes (preinstruccionales), el durante (coinstruccionales) y el después (posinstruccionales), de unos contenidos curriculares específicos (Díaz y Hernández, 1999).

Un aspecto que interesa destacar, es que las estrategias que seleccione el docente deben estar en concordancia con el enfoque del modelo pedagógico institucional. Una consideración relevante, porque supone el ejercicio de responsabilidades compartidas entre las autoridades universitarias y los docentes de todos los programas académicos que se ofertan institucionalmente.

En este sentido, la institución facilita la formación de sus docentes en servicio, para que ellos puedan desarrollar una actividad pedagógica de acuerdo con los fundamentos teóricos y metodológicos que definen la orientación curricular de cada uno de los programas académicos. En atención a este aspecto, el docente utesta, es un profesional dispuesto a aprender, amplio, receptivo y abierto ante los cambios y, en definitiva, comprometido con un enfoque pedagógico adecuado a las necesidades de formación que caracterizan el siglo XXI.

- **Estrategias de Aprendizaje**

En las UTS se concibe y asume el aprendizaje como un proceso que permite promover y mejorar el *Saber Ser*, el *Saber Hacer*, el *Saber Conocer* y el *Saber Convivir*, desde una visión integral e integradora de los contenidos de aprendizaje y de la teoría y la práctica, para la satisfacción de las necesidades de formación y el mejoramiento de la calidad de vida de la población colombiana.

Desde esta perspectiva, se adopta la definición propuesta por Vargas (2008) cuando plantea que las estrategias de aprendizaje son definidas como la elección, la coordinación, la integración y la aplicación de las acciones, medios e instrumentos orientados a crear las condiciones que faciliten el aprendizaje, así como, la articulación del conocimiento por parte del sujeto que aprende (Vargas, 2008).

Atendiendo a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso único, a continuación, se propone un conjunto de estrategias que pueden ser aplicadas y sistematizadas de acuerdo con el interés pedagógico prevaleciente.

- *El aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABRP)*: El aprendizaje basado en problemas exige una mayor participación y protagonismo del sujeto en ambientes de aprendizaje, favoreciendo el “aprender a aprender”, el desarrollo autónomo, la autorregulación, la reflexión-acción sobre la práctica, la integración de los diferentes tipos de contenidos. Asimismo, cumple una importante función en beneficio del desarrollo de las potencialidades cognitivas, metacognitivas y actitudinales.

Mediante esta estrategia, el docente o el equipo de trabajo seleccionan un problema a resolver en un ámbito de acción particular. En tal sentido, conviene que la problemática se ubique en un contexto real, que sea presentada de lo general a lo particular, que permita soluciones factibles, que se aborde desde un enfoque inter y multidisciplinario.

De acuerdo con García, López y Peña (2014) el diseño de un problema, debe cumplir con las siguientes condiciones: a) deben estar relacionados con el ámbito social, laboral, disciplinar, investigativo, entre otros; b) la problemática debe responder al alcance de la (s) competencia (s) preestablecida; c) Se deben activar los presaberes con la finalidad de articular el nuevo conocimiento y aplicar lo aprendido en el ámbito socio-educativo; d) La solución de del problema requiere la participación del equipo de trabajo, así como de la formulación de hipótesis, de procesos de planeación, la construcción argumentativa del discurso oral y escrito, entre otros.

Mientras tradicionalmente primero se exponía la información y posteriormente se buscaba su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

Durante este recorrido, los estudiantes trabajan colaborativamente, en grupos, compartiendo la experiencia, desarrollando habilidades, actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en práctica.

El Aprendizaje Basado en el Análisis y Estudio de Casos: En esta estrategia se plantea un dilema abierto y real para ser analizado, examinado e interpretado de forma comprensivamente, con la finalidad de construir un cuerpo de conclusiones y tomar decisiones pertinentes. Es una situación que debe ser sometida a la socialización de las diferentes ideas, opiniones, reflexiones y argumentos.

Para el desarrollo de esta estrategia Benito y Cruz (2005) proponen las siguientes condiciones, al momento de plantear, socializar y resolver el caso: a) se debe corresponder con las características reales de un ámbito en particular; b) debe ser preciso y comprensible; c) debe motivar el interés y la participación de los implicados en el análisis situacional; d) no se recomienda sugerir soluciones, la idea es llegar a esta por aproximación sucesiva de los aportes durante la socialización; e) se requiere la formulación de diferentes tipos de preguntas, análisis, propuestas y alternativas que posibiliten la solución del caso; f) es conveniente desarrollar esta estrategia en un tiempo limitado; g) el planteamiento del caso debe sustentarse con referentes teóricos y h) el planteamiento problemático y la

solución del caso, deben estar orientado al desarrollo de la (s) competencia (s) preestablecida (s).

- *El aprendizaje basado en proyectos (ABP):* Esta estrategia exige el compromiso para solucionar situaciones complejas o generar estrategias de mejora a un ámbito socio-cultural determinado; enfrentando a los estudiantes a escenarios que los lleven a comprender y aplicar lo aprendido.

Para la consecución de esta estrategia se proponen las siguientes fases: a) realización de un diagnóstico, donde se concreta la aproximación al objeto de estudio, se indagan las condiciones y características de la situación, se aplican instrumentos para la recolección de datos y se establecen unas condiciones generales del estado de la situación, que da lugar a la construcción de un plan de acción orientado a cumplir con un propósito o los objetivos del trabajo; b) Fase de ejecución, en este momento es sistematizada la propuesta de mejora con miras al logro de los propósitos propuestos. En este momento, se favorecen las experiencias de aprendizaje mediante la socialización de ideas, la investigación, la construcción de nuevas propuestas, se reflexiona sobre la acción para generar cambios oportunos y pertinentes con la visión-misión institucional, el logro de los objetivos propuestos y el mejoramiento de la calidad de vida en general y c) Valoración del Proyecto, donde el colectivo participante dimensiona el alcance del proyecto, examina los resultados obtenidos, los expone y socializa, con la finalidad de retroalimentar el proceso y generar un nuevo proyecto de acción o el mejoramiento del actual.

- *El portafolio:* mediante esta estrategia se sistematizan las evidencias del trabajo realizado durante un periodo de tiempo determinado, con relación a unos contenidos específicos. El seguimiento y valoración del portafolio permitirá realizar un conjunto de recomendaciones y sugerencias que permitirán reajustar y mejorar los resultados obtenidos de cara al logro de una competencia preestablecida. En este sentido, se cuenta con los aportes del docente y de la comunidad de aprendizaje en general.

La organización del portafolio difiere de un caso a otro. No obstante, Barberá (2005) citado por García, López y Peña (2004) sugieren la siguiente estructura: a) Guía o índice de contenido; b) Apartado introductorio; c) Temas centrales y d) Apartado de clausura.

Para obtener mejores resultados con relación a esta estrategia, es importante revisar el portafolio frecuentemente, porque permitirá valorar los resultados gradualmente y alcanzar las metas propuestas por aproximación sucesiva.

- *Los organizadores gráficos:* dentro de los organizadores previos se ubican los mapas conceptuales y mentales. Los primeros hacen referencia a procesos cognoscitivos sistémicos orientados a organizar el conocimiento de lo general a lo particular, estableciendo jerarquías de una forma lineal. Estas estructuras conceptuales se articulan mediante el uso de líneas y conectores (palabras clave) que pueden ser adverbios, artículos, verbos auxiliares, pronombres.

Con relación a los mapas mentales, estos son ideados por el sujeto que aprende para representar esquemáticamente una idea o un tema en particular. Tiene como objetivo sintetizar los contenidos principales con relación a un tema o situación en estudio, evitando la redundancia y considerando una secuencia articulada de su contenido. En una estrategia que motiva el interés por crear, innovar y presentar de forma gráfica circular la información.

5.5.1 El Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo

En concordancia con el modelo pedagógico que se propone, el aprendizaje colaborativo se ubica como una estrategia de enseñanza y aprendizaje orientado a potenciar la democracia, la libre expresión de las ideas y del pensamiento, el respeto, la cooperación, la valoración mutua entre los estudiantes, la circulación del conocimiento y la solidaridad en lugar de la competitividad. En este sentido, los estudiantes se encuentran en condición de reconocer las fortalezas de sus compañeros como personas únicas (UNESCO. 2004).

El aprendizaje colaborativo es sistematizado mediante la organización del trabajo durante el proceso didáctico donde los estudiantes se reúnen en equipos no numerosos, trabajan organizadamente y colaboran entre sí para resolver un problema, desarrollar un proyecto de investigación, realizar una tarea, entre otras actividades. El fin último está centrado en lograr una meta mediante la participación activa de todos los integrantes del equipo que socializan sus conocimientos, aprenden y conviven mutuamente.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) para que el aprendizaje colaborativo pueda ser adecuado y efectivo debe reunir un conjunto de condiciones básicas, entre estas: la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara, la responsabilidad individual, la manifestación de habilidades interpersonales y el procesamiento grupal. Según la fuente precitada, sustentada en otros autores (Arends, 1994, Brophy, 1998, Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995, Ovejero, 1991 y Woolfolk, 1996) existen diversas estrategias que permiten implementar el aprendizaje colaborativo, entre estas se ubican las siguientes: el rompecabezas, el aprendizaje en equipo de estudiantes, aprendiendo juntos, investigación en grupos, cooperación guiada o estructurada, lluvia o tormenta de ideas y grupos focales, entre otras.

Por otra parte, es importante aclarar que es posible confundir el aprendizaje colaborativo con el aprendizaje cooperativo, pero ambos pueden coexistir siempre que el docente lo tome en cuenta al momento de la planificación del proceso didáctico. En este sentido es conveniente compararlos desde los diversos aspectos que el docente puede tomar en cuenta para incluirlos si lo considera oportuno, (ver Cuadro 2.). Aunque son diferentes, pueden asociarse complementándose entre ellos.

Otras estrategias que pueden apoyar el proceso didáctico mediante aprendizaje colaborativo y cooperativo son los siguientes, sin que sean las únicas: investigación sobre problemas del contexto real universitario y (o) comunitario, utilización de problemas como punto de partida para promover el aprendizaje (comúnmente llamado aprendizaje basado en problemas, visitas guiadas, excursiones y trabajos de campo (estos tres pueden desarrollarse sobre situaciones del entorno social y (o) físico-natural, estrategias para procesar y divulgar información, juegos y simulaciones, uso de estrategias literarias, entre otras.

5.6. Los recursos educativos

A nivel internacional los países que integran diversas regiones, se encuentran en un momento de revisión y de transformación educativa, asociada básicamente con el currículo y la forma de administrarlo, lo que ha traído como consecuencia la consideración de los componentes estructurales y de concepción de una nueva visión universitaria, donde se

ha evidenciado la importancia que tienen los recursos didácticos dentro de este proceso.

Entendiendo que los recursos educativos están constituidos por materiales de diversa índole, impresos (libros, guías, periódicos, revistas) y tecnológicos (multimedia, películas, documentales, entre otros, con fines concretos para abordar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación dentro de la acción pedagógica, a objeto de apoyar al docente en su trabajo como mediador del proceso educativo, para facilitar la interpretación de los contenidos, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes que promuevan a su vez el logro de determinadas competencias.

Al respecto Conde (2006), considera que los recursos tienen la función primordial de proporcionar información, guiar los aprendizajes, ejercitar y desarrollar habilidades, estimular la creatividad y despertar el interés hacia los contenidos. Además de permitir evaluar los conocimientos de los estudiantes en cada momento, promover la reflexión y proporcionar un entorno para la expresión.

En otras palabras, los recursos educativos, son aquellos materiales diseñados con el propósito pedagógico de facilitar la experiencia del aprendizaje, en el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal, tomando en consideración los contenidos, el nivel de los destinatarios, las características del entorno socio-cultural y las estrategias didácticas en las que serán utilizados.

Por consiguiente, estos recursos pueden presentarse de diferentes formas, como es el caso de medios impresos (textos, guías, artículos de prensa, entre otros); medios auditivos (canciones, programas radiales, otros); medios audiovisuales (películas, videos, otros) y las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aunado a los recursos humanos, tal como se muestra en el siguiente Cuadro 3.

No es suficiente con disponer de un listado de posibles recursos materiales sino que es imperativo que los medios sean creados tomando en consideración las siguientes condiciones: que favorezcan el conocimiento de saberes previos, que incluyan actividades prácticas, que estén contextualizados, que sean atractivos y de fácil acceso y que estén

diseñados de acuerdo con las orientaciones teóricas y metodológica del modelo educativo que se adopta en la institución para favorecer el desarrollo de las competencias genéricas y específicas que correspondan con el perfil de la carrera que cursan los estudiantes.

Cuadro 3. Tipos de Recursos según sus Funciones

R E C U R S O S MATERIALES	FUNCIONES	EJEMPLOS
Impresos	Exhiben información y guían la atención y los aprendizajes, explicando los objetivos que se persiguen.	textos, documentos guías, mapas, lápices, módulos, artículos de prensa, libretas, enciclopedias, revistas, otros.
Auditivos	Estimulan los sentidos, especialmente el auditivo para permitir la adquisición de conceptos habilidades, actitudes o destrezas asociadas con lo que el participante escucha.	Canciones, programas radiales, documentales audibles.
Audiovisuales	Pueden registrar y reproducir, mensajes visuales y sonoros en conjunto, para facilitar el conocimiento y promover el aprendizaje y las actitudes.	Películas, videos, presentaciones, documentales de tv.
Digitales	Relacionan información, construyen conocimiento y desarrollan habilidades tecnológicas.	Blogs, páginas web, chats, foros, wikis, videos interactivos, otros.
Humanos	Mediar el aprendizaje y promover el intercambio de saberes entre los estudiantes para crear nuevas estructuras cognitivas, que lo lleven a la resolución de conflictos generados en su contexto socio-cultural.	Docente, mediador, estudiantes, personal de apoyo de la labor docente.

Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

Como se expresa en la imagen anterior, las TIC ofrece diferentes formatos y combinaciones para el tratamiento de la información, ampliando así su alcance y adaptación en variados contextos educativos. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas de nivel superior incluyan estos recursos, sobre todo para estudiar y abordar tópicos que requieren de

divulgación masiva y de profunda reflexión. Además de atender sus programas de gestión, educativa, con el fin de atender a sus estudiantes de una forma más rentable y adecuada.

Al respecto, Suarez (2017) señala que gracias al avance de las tecnologías y en especial al internet, “actualmente es posible interconectar a las personas con el propósito de crear, organizar y compartir el conocimiento de forma prácticamente instantánea, por lo cual hoy en día las TIC poseen un sitial preponderante en cualquier ámbito de la sociedad” (p. 67).

Se debe aceptar que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) requieren ser utilizadas con responsabilidad, para asumir los alcances éticos de su aplicación, como un elemento central en la mejora del proceso educativo y considerar que deben ser accesibles a todos los estudiantes en la variedad de sus contextos pedagógicos.

En conclusión, los recursos ofrecen diversas ventajas dentro del proceso educativo, tal como se señala a continuación:

1. Enriquecen la experiencia sensorial en los estudiantes.
2. Favorecen la fijación y transformación del conocimiento.
3. Fortalecen el vocabulario y la expresión oral y escrita.
4. Motivan el aprendizaje y promueven la participación estudiantil.
5. Estimulan la reflexión y aproximan al alumno a los hechos estudiados.

Adicionalmente, los recursos permiten que los docentes trabajen en forma dinámica y activa promoviendo en los estudiantes aprendizajes colaborativos y significativos: que les facilitan el establecimiento de conexiones interpersonales e interinstitucionales que mejoran su quehacer cotidiano.

Para esto no se debe perder de vista el planteamiento de la Organización de los Estados Americanos (OEA) que desde su segunda reunión en 1997 propuso que los sistemas educativos multimedia debían poner a prueba la pertinencia de la gestión adecuada de los conocimientos desde el manejo y aprovechamiento de las herramientas que proporciona el

uso de las TIC para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en el ser, saber, hacer y convivir (OEA. 1997).

Todo el proceso educativo debe estar en consonancia con la construcción de sociedades sostenibles, en otras palabras, utilizar los medios pedagógicos para educar hacia la transformación de la sociedad, el desarrollo humano y la responsabilidad global.

6 La Educación Virtual en las UTS

Las UTS en su calidad de institución universitaria ofrecen la modalidad de la educación a distancia que es concebida como “una modalidad de formación que hace uso intencionado de la tecnología para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Acuerdo N° 01-023, 2017). Para el desarrollo oportuno, eficiente y adecuado de esta modalidad formativa, las UTS asumen el compromiso de generar acciones que satisfagan las necesidades de la comunidad estudiantil, a fin de potenciar sus habilidades, capacidades y desarrollar sus competencias para la consecución y el logro de la meta de la graduación oportuna.

Asimismo, cabe destacar las ventajas que representa para el estudiante la formación en las comunidades virtuales de aprendizaje, en tanto, que ofrecen la posibilidad de cursar sus estudios con mayor flexibilidad en disponibilidad de tiempo, así como, compartir más tiempo con su entorno familiar y aprovechar el tiempo para sus ocupaciones laborales.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) esta modalidad tiene las siguientes ventajas:

1. Los estudiantes se sienten personalizados en el trato con el docente y sus compañeros, si el seguimiento y la retroalimentación son adecuados.
2. Puede adaptar sus clases de acuerdo con su tiempo.
3. Puede meditar antes de escribir una respuesta porque trabaja off-line.
4. Tiene mayores facilidades para seguir el ritmo de su profesor.
5. Tiene un papel activo en el proceso formativo.

6. Ahorro de dinero porque se evita el desplazamiento. (Párr. 5).

Para el desarrollo de la modalidad de la educación a distancia virtual, las UTS han ideado el Sistema de Acompañamiento del Estudiante Virtual (SAEV) que es administrado por la Oficina de Desarrollo Académico de esta institución y que se sustenta sobre la misión de “acompañar a nuestros estudiantes a alcanzar su meta de graduación como parte de su proyecto de vida, mediante el ofrecimiento de los servicios que respondan a sus necesidades y que integren todos los protagonistas en su proceso formativo” (Acuerdo N° 01-023, 2017).

El SAEV es administrado a través de un conjunto de estrategias de acompañamiento orientadas, entre otros cometidos, a lograr la meta de la graduación oportuna. En el cuadro 4 se expone sucintamente una caracterización general vinculada con la sistematización de las estrategias del SAEV.

Cuadro 4. Sistematización de la Estrategias SAEV

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
1. APRENDER EN UTS VIRTUAL	Busca que el estudiante, que inicia su proceso formativo en programas de la modalidad a distancia virtual bajo el modelo UEÍSTA, reconozca las fortalezas y debilidades que tiene para enfrentar un proceso de aprendizaje en línea. Además, identifique recursos y servicios que la Institución le ofrece para lograr la meta de la graduación oportuna
2. LA CAJA DE HERRAMIENTAS	Busca dar respuesta oportuna a las solicitudes de acompañamiento técnico, pedagógico, metodológico y de conocimiento específico que tengan los estudiantes de la modalidad a distancia virtual
3. EVALUAR PARA MEJORAR	Busca valorar la efectividad de las acciones para la permanencia y graduación oportuna, con el fin tomar las acciones correctivas que permitan cumplir la misión que tiene el sistema para la atención al estudiante virtual

Fuente: Tomado del Acuerdo UTS 01-023 de Julio de 2017

7. El Proceso de Evaluación del aprendizaje

Dentro del modelo de formación por competencia el proceso educativo se encuentra centrado básicamente en el desarrollo humano el cual debe manifestarse desde la adquisición de conocimientos y habilidades, destrezas y actitudes orientados hacia la formación integral del estudiante en su interacción con el contexto socio-cultural, mediante el desarrollo de competencias que propicien la participación e integración del sujeto en una realidad compleja, para la resolución de conflictos propios del espacio donde se desenvuelve.

De tal manera que el proceso de evaluación por competencias, valora el desempeño del estudiante sobre la base de su actuación en actividades o situaciones identificables en el proceso metacognitivo, que surge de la auto reflexión sobre lo que ha aprendido y como lo aplicará en su ámbito de acción, a través del planteamiento de estrategias adecuadas que favorezcan el cambio y la transformación de la sociedad.

Por consiguiente, la evaluación por competencias desde la identificación de saberes, permite gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante el desempeño y la valoración de la calidad de la formación que ofrece la institución y que además aporta elementos centrales certificados en el contexto social y profesional del sujeto social en condición de aprendizaje.

En correspondencia con estas premisas, la evaluación por competencias asume el desempeño estudiantil desde un sistema complejo de conocimientos, habilidades, destrezas, compromisos y actitudes que se manifiestan en el desarrollo de las actividades que realiza, interrelacionándolas con las dimensiones del saber saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, tal como lo muestra el siguiente Gráfico 11.

Gráfico 11. Evaluación del Desempeño Estudiantil



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

La evaluación se orienta en consonancia con el planteamiento de Tobón (2008), cuando expresa que la evaluación por competencias posibilita gestionar la calidad de la formación desde el currículo lo que implica asumir criterios claros de calidad, sistematización y registro de información. Además, se podrá detectar fallas, superarlas y evaluar de forma continua el talento humano.

En este sentido, la evaluación permitirá obtener las herramientas para revisar constantemente las estrategias didácticas empleadas, las técnicas de valoración (la observación, la entrevista, el portafolio, organizadores gráficos, otros), los métodos de aprendizaje y los criterios e indicadores que valoran el desempeño estudiantil en un marco flexible y abierto al cambio, para la construcción del conocimiento y la transformación de las estructuras cognitivas del profesional que se aspira.

Asimismo, la evaluación se constituye como un proceso sistemático que permite valorar de forma permanente el desarrollo de las competencias, desde la interpretación de las evidencias obtenidas, como demostraciones

visibles y sistematizadas de las actividades que el estudiante ejecute para demostrar el desarrollo de la competencia.

Tal es el caso de proyectos, mapas conceptuales y mentales, diagramaciones, videos, ensayos, pruebas orales y escritas, entre otras. Todos estos, a partir de las actitudes, las percepciones, ideas y la vinculación con los contextos situados, según sea el tipo de evaluación que el mediador lleve a cabo; tal como se muestra en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Algunos Ejemplos de cómo Evaluar los Productos Obtenidos en el Proceso de Evaluación

Productos o evidencias	Técnicas	Instrumentos
Proyectos	Análisis de contenidos	Escala de Estimación
Ensayos		Rúbrica Cuadro o Matriz de Registro
Mapas Conceptuales y mentales	Red semántica	Rúbricas Escala de Estimación
Material Audiovisual	Observación	Hoja de Análisis de Tarea
Demostración pedagógica		Hoja de Observación
Elaboración de prototipos		
Realización de producciones escritas		Lista de Cotejo
Realización de exposiciones, demostraciones, simulaciones, dinámicas		Hoja de registro descriptivo
Participación en Discusiones, debates, diálogos		Escala de actitudes
Realización de lecturas comprensivas		Escala de actitudes
Realización de mapas, planos, croquis, otros	Observación	Escala de graduación
Estudios de casos		
Ejecución de prácticas de laboratorio		

Ejecución de Trabajos de campo		Lista de Cotejo
Prueba escrita	Prueba	Prueba guiada o autónoma Prueba argumentada o de ensayo
Prueba Oral		Prueba Oral

Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

En síntesis, tal como lo muestra el Gráfico 12, para los uteístas, la evaluación del desempeño estudiantil debe ser flexible, sistemática, continua, integral, reflexiva, crítica, interactiva, formativa, dialógica, consensuada, cooperativa, coherente y contextual.

Gráfico 12. Características de la Evaluación de Desempeño Estudiantil



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

Entre las diversas formas de participación en el proceso evaluativo se consideran: autoevaluación de los participantes, hetero-evaluación, co-evaluación y evaluación del docente vistas desde la valoración de las competencias deseadas, como un proceso general de metaevaluación o evaluación de la evaluación, como un nivel superior, (ver Gráfico 13).

Gráfico 13. Formas de Participación en la Evaluación Estudiantil



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2018

Adicionalmente este proceso de valoración, debe ser ejecutado a partir de las siguientes etapas: la evaluación diagnóstica, la cual proporcionará tanto los insumos que muestran los requerimientos previos para el desarrollo de competencia, como los saberes anteriores que posee el estudiante.

Diagnóstico que suministrará evidencias sobre las posibles debilidades, condiciones, limitantes y fortalezas que posee el estudiante para su desempeño. Esto con la finalidad de determinar las acciones pedagógicas y didácticas que necesitará el discente para el desarrollo de las competencias.

Posteriormente la evaluación podrá determinar el avance en el proceso, promoviendo la reflexión sobre el nivel de desarrollo de una competencia, en los actores de la acción pedagógica y proponer los ajustes necesarios y pertinente, para modificar o fortalecer las estrategias que contribuyan a la mejora de dicho proceso.

Finalmente estaría la evaluación de los productos o evidencias que demuestran el desarrollo o el logro de las competencias sobre la base de criterios concretos que permiten de manera clara y directa valorar el desempeño agrupados según los elementos que integran la competencia acorde con el perfil profesional de cada sujeto de aprendizaje, para luego

certificarlos o promoverlos. La operacionalización del proceso de valoración estudiantil puede ser evidenciada en el Gráfico 14.

Gráfico 14. Tipos de valoración dentro del desempeño estudiantil



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2018

8 Retos y Desafíos de la Educación Uteísta

La educación universitaria representa la dimensión más importante para avanzar en el desarrollo integral de un país, por cuanto fomenta la transformación y la adecuación de las organizaciones políticas, sociales económicas y culturales con relación a las características contextuales de los diferentes grupos sociales.

Adicionalmente, promueve el fortalecimiento de la identidad nacional y la autodeterminación, en consonancia con la globalización, el desarrollo sostenible y el uso de las TIC, entre otros aspectos que impulsan el avance de los pueblos del mundo.

Al respecto, Tunnermann (1996), considera que “un país no puede descuidar ni debilitar su educación superior pública sin correr el riesgo de debilitar su propia inteligencia nacional y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo” (p.98), ya que sólo a través de ella podrá desarrollar las capacidades y conocimientos que se necesitan para su emancipación.

Por consiguiente, la universidad debe romper los paradigmas tradicionalistas de la educación y remplazarlos por acciones novedosas que abran espacios distintos a las fronteras académicas de la región, mediante el uso de una pedagogía que asocie el conocimiento a la transformación social, con una visión crítica y reflexiva, durante el proceso de formación.

En atención a estas ideas Enríquez (2006) expresa que dentro de las transformaciones más importantes ocurridas en el ámbito educativo de Latinoamérica se destacan: “la gran expansión cuantitativa del sector, su notable diversificación institucional, el aumento de la participación del sector privado, el incremento de la internacionalización, el cambio de la actitud de los gobiernos y los esfuerzos de transformación de algunas universidades” (p.11).

De modo que las instituciones de educación superior deben satisfacer las demandas del siglo XXI, suministrando a sus estudiantes la formación que se requiere para el futuro, con profesionales que posean amplias

competencias, con compromiso y disposición para la construcción continua del conocimiento y su aplicación precisa.

Tal como lo plantea la UNESCO (1998) cuando expresa “que la universidad debe hacer frente a estos imponentes desafíos, por tanto, “ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”.

En tal sentido, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, denominado “El camino hacia la Calidad y la Equidad, establece que el desafío de la universidad consiste en ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones” (p.9). En otras palabras, la educación superior debe abocarse a construir una sociedad productiva y progresista, con mejor calidad de vida y bienestar social.

Para esto el Estado se ha trazado varias metas a la luz de sus políticas educativas planteadas en el PNDE (2015), de las cuales destaca varios aspectos que se describen a continuación. En primer lugar, debido a que en la actualidad aún existen brechas para el acceso a una educación de calidad, principalmente, entre grupos socioeconómicos y entre zonas urbanas y rurales.

En este sentido, el gobierno para contrarrestar esta situación, ha otorgado créditos educativos para estudios de pregrado y posgrado y además ha ido aumentando la cobertura educativa, con el objeto de que más estudiantes tengan acceso a la educación universitaria, una de las acciones ha sido la construcción de Centros Regionales de Educación Superior (CERES), tanto para las zonas rurales como para las urbanas, focalizándose en aquellos municipios donde no existía ninguna alternativa de formación a nivel superior.

Por estas razones dentro de los principales retos de la UTS se encuentran los siguientes (ver Gráfico 15).

Gráfico 15. Retos y Desafíos de la Formación Uteísta



Fuente: Oficina de Desarrollo Académico, 2020

8.1. Aumentar la cobertura, la permanencia y la graduación oportuna.

Para esto debe generar políticas institucionales dirigidas hacia la disminución de la deserción, mediante trabajos investigativos que denuncien sus causas y determinen los escenarios adecuados para la permanencia estudiantil.

Esto en consonancia con la meta propuesta en el Plan de Desarrollo del país, el cual es reducir para el año 2018 la tasa de deserción universitaria al 8 %. Según el estudio realizado por el Estado, esto se debe básicamente a la orientación socio- ocupacional de los estudiantes. Por esto, desde la investigación institucional y el diagnóstico, se podrán desarrollar estrategias y acciones que estimulen a los jóvenes a decidir su ingreso a la universidad de forma acertada.

Además, es recomendable, ampliar los espacios académicos y de debate, para consolidar y aumentar la eficacia y validez de sus titulados, formando ciudadanos que transforman sociedad, incluyendo en su currículo el alcance de competencias tanto para el desarrollo Integral del individuo, como para la promoción del liderazgo y la responsabilidad social de sus egresados.

En este sentido, la institución asume el compromiso de definir las normas básicas de calidad que deben ofrecer desde el currículo sus planes y programas, tomando en consideración aspectos como: justificación, denominación académica, características de la formación profesional, investigativa y socio cultural, los aspectos curriculares básicos, los perfiles y las competencias de formación.

Además de expresar claramente cómo se ejecutará el sistema de selección, admisión y evaluación de sus estudiantes, las características y cualidades de su personal docente, la infraestructura, la dotación de recursos educativos, los aportes académicos, el valor social agregado, la pertinencia y el potencial de sus egresados, con “especial énfasis en una oferta de programas de calidad que llegue a todos los estudiantes y no solo a un grupo reducido de ellos”, tal como lo señala el PNDE, 2015, p. 23.

En consonancia con las demandas interpuestas por del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Calidad (2004), quienes señalan que “el programa deberá proponer un Modelo Pedagógico que guíe los procesos de diseño, planeación y ejecución de los cursos y de los ambientes de trabajo académico” (p. 24).

De igual manera según el MEN, el modelo debe contener las estrategias de inducción que permitan asegurar que tanto profesores como estudiantes puedan desarrollar los procesos de aprendizaje, a través de las estrategias pedagógicas propias de la metodología que se desarrolla en la institución.

8.3. Garantizar la diversificación en el acceso a la educación.

De acuerdo con el llamado del PNDE DE 2015, donde se establece que uno de los lineamientos específicos para construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, debe ser el desarrollo de un plan que garantice el acceso a la educación para adultos con pertinencia en su contexto social y económico.

De tal manera que los actores educativos deben ajustar sus acciones y estrategias a las necesidades de sus estudiantes, mediante una educación

de calidad, que considere y respete sus capacidades, competencias, culturas, contextos, entre otros aspectos que garanticen la igualdad de oportunidades.

Por tanto, se hace necesario tal como lo plantea la UNESCO (1998), la diversificación de los modelos de educación superior, “para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación para la vida, con sistemas de educación superior” que ofrezcan una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, diplomados, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, educación a distancia, entre otros aspectos.

8.4. Promover la investigación científica y formativa.

No sólo para hacer investigación científica, sino también para utilizarla convenientemente en la docencia, a modo que se estimule la investigación para el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas que permitan mejorar el acceso a la información y al conocimiento.

En consecuencia, referir la investigación formativa es discernir sobre el uso de la investigación para formar y para investigar, en otras palabras, aprender a investigar haciendo investigación, con la intención final de construir conocimiento desde la pedagogía, mediante el pensamiento crítico y autónomo entre los profesores y los estudiantes.

Para ello la institución deberá ejecutar el proceso educativo a través de estrategias de aprendizaje por descubrimiento y construcción, inclinada a la búsqueda autónoma del conocimiento, en consonancia con el llamado del PNDE, 2015, quien con el propósito de impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías busca, desde la formación docente, impulsar y promover la investigación para el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas que permitan mejorar el acceso a la información y al conocimiento por parte de las poblaciones diversas.

8.5. Fomentar la excelencia académica. La excelencia es entendida como un constructo multidimensional que se puede puntualizar en términos de proceso, producto y meta.

Tal como lo requiere el PNDE, 2015, donde se destaca elevar la excelencia docente, mediante el incremento de las horas de atención estudiantil y la reducción del déficit en la infraestructura, construyendo espacios dignos para el desarrollo del proceso educativo.

En otras palabras, la excelencia se asocia con el desempeño estudiantil y el alcance de sus competencias, valorando el proceso educativo desde su vinculación con los métodos y estrategias de enseñanza, los contenidos, los recursos, la evaluación y a la retroalimentación, de donde proviene la estructura cognitiva y experiencial de los estudiantes, que los coloca según las demandas profesionales, económicas y socio culturales de la sociedad actual.

En síntesis, estos retos educativos deben desarrollarse desde la construcción multidimensional, simultánea e integral del saber, para lograr una educación de excelencia, competitiva en el contexto mundial y que responda a las demandas de una sociedad en continuo progreso.

REFERENCIAS

Alfa Tuning-América Latina (2007). Un proyecto de las Universidades. Revista Iberoamericana de Educación. N° 35.151-164.

Alvarado, L. y García Tovar, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2., pp. 187-202

Anijovich, R y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Argentina: Aique Educación.

Ávila, J. (2015). Modelo Social Crítico Constructivista. Revista Palabra. Vol 4, 110-115 p.

Avilés, H. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Reseña. Ra Ximhai. Vol. 1. Número 3, Septiembre.-Diciembre 2005, pp. 653-665.

Bazan, D. (2002). Pedagogía. Pedagogía Social y Pedagogía Crítica: nexos y fundamentos básicos. Revista de Pedagogía Crítica. Año 1, N° 1., 49-61 p.

Bell, R. (2015). Contradicciones y desafíos actuales de la educación superior: reflexiones y propuestas para la acción. YACHANA Revista Científica, vol. 4, Edición Especial, 251-259 pp.

Benito, Á y Cruz, A. (2005). Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea

Bernal, D. (2017). Documento en línea. Disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf. Consulta Noviembre 5.

Camperos, M. (2004). Perfiles de Formación por Competencias, vinculados al Conocer, Hacer, Convivir y Ser. Conferencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto. Venezuela.

Castillo, I., Flores. L., Jiménez, R. y Perearnau, J. (2008). Una Reflexión Necesaria: posibilidad de la Construcción. Revista Educare Vol. XII, N° 1., p. 123-134

Chevallard, Y. (1998). La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. (f/d).

Conde, C. (2006). ¿Qué es un Recurso Didáctico? Recuperado de: <http://www.pedagogia.es/recursos-didacticos/>.

Corredor, M; Pérez, M y Arbeláez, R. (2009). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Colombia: Centro para el Desarrollo de la Docencia en la Universidad Industrial de Santander.

Delmastro, A. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. Didáctica. Lengua y Literatura, 2. pp. 93-124

Díaz Barriga, F. (2006). Perfiles Educativos. México: Porrúa.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2da.Ed. México: McGraw-Hill Interamericana

Domingo, A. (2011). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Documento en línea. Disponible en: http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf.

Eduteka. (2018). La importancia de Formular Buenas Preguntas. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/FormularPreguntas>

Enríquez, J. (2006). Educación superior: tendencias y desafíos. Educ. Med. Vol.9 N° 1, pp. 10-14

García, J; López, N y Peña, A. (2014). Conectar los aprendizajes con la vida. Algunas estrategias didácticas para la gestión del currículo por competencias en educación media y superior. México: Sandoval

García, M., Méndez, E. y Saura, J. (2014). Estrategias de andamiaje del docente de ELE en la interacción de aula: análisis de una interacción. Marco Ele. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, 18. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/18/garcia-mendez-saura_andamiaje_docente.pdf.

Gómez, C., Hernández, M. y Ramos, R. (2016). Principios epistemológicos para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, según El pensamiento complejo de González, E. Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004).

González, V. (2012). Aplicación del Constructivismo Social en el Aula. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala.

González, V., González, R. y López, A. (2011). Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, (f/d), pp. 211-134

Juliao, C. (2017). Epistemología, pedagogía y paxeología: relaciones complejas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Kincheloe, J. (2004). Critical Pedagogy. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing, Incorporated. Documento en línea. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/unorte/Doc?id=10120646&ppg=1>.

López, F. (2008). Tendencias de la Educación Superior en el Mundo, América Latina y el Caribe. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. , 267-291.

Martínez, C. (2016). Definición del proceso didáctico. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Carrera de Ciencias Sociales. Universidad Central del Ecuador. Ponencia. Disponible en <https://www.emaze.com/@AWQQOCWF/definicion-proceso-didctico>.

Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento (El habla de profesores y alumnos), Barcelona, España: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Superior Dirección de Calidad (2004). Condiciones mínimas de calidad de programas académicos. Bogotá. Colombia: Autor.

Ministerio de Educación. (2009). La educación virtual. Ventajas y desventajas. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-201744.html>

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2002). Década por una Educación para la Sostenibilidad. [Página Web en línea] Disponible: <http://www.oei.es/decada/.html>.

Ortiz, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. (f/d): University of Magdalena.

Pilonieta, G. (2000). Dos tipos de mediación. Documento en línea. Disponible en http://www.cisne.org/www.cisnerg/docs/Mediacion/DOS_TIPOS_DE_MEDIACION.doc.

PNDE (2015). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la Calidad y la Equidad. Ministerio de Educación. Gobierno de Colombia. Documento en línea. Disponible en http://www.conacedbogota.org/wp-content/uploads/2017/10/PNDE-FINAL_ISBN-web.pdf

Porlan, A. y Rivero, A. (1998). El Conocimiento de los Profesores. Sevilla: Díada.

Posada, R. (2005). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. (f/d) ISSN: 1681-5653

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). El Aprendizaje Estratégico. Madrid: Santillana

Rey, A. (2014). Gestión Pedagógica del Docente y dimensión axiológica del conocimiento. Documento en línea. Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/viewFile/1741/741>

Simonovis, L y Simonovis, J (2016). Las competencias educativas. Red de investigadores en Educación de América y El Caribe. Documento en línea. Disponible en <http://www.riecac.com>.

Suarez, Y. (2017). Uso educativo del blog en la enseñanza de la Matemática. Educ@ción en Contexto, Vol. III, N° 6, Julio-Diciembre, 2017. ISSN 2477-9296.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglu.

Torres, H. y Girón, D. (2009). Didáctica General. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. (f/d).

Tuning Project. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007. Documento en línea. Disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal>

Tunnermann, B. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI.(fd): GRESAL/ UNE

UNESCO (1999). Prólogo en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (f/d).

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Chile: UNESCO.

UNESCO. (2014). Aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores. Sylvie Didou Aupetit.

UNESCO. (2015). Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2017). Educación para el desarrollo sostenible. Página Web. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>: consultado 08 de noviembre de 2017.

Unigarro, M. (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Bogotá: Green Papers.

Vargas, M. (2008). Diseño Curricular por Competencias. México: Palacio de Minería.

Velasco, M. y Mosquera, F. (s/f). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo Recuperado de: http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf.

uts

Unidades
Tecnológicas
de Santander

Un buen presente, un mejor futuro

