



Ensayos resultados del Diplomado de Educación Superior y Pedagogía Transformadora

COMPILADORA | María Clara Tovar





**Ensayos resultados del
Diplomado de Educación Superior y
Pedagogía Transformadora**



Ensayos resultados del Diplomado de Educación Superior y Pedagogía Transformadora

COMPILADORA:

María Clara Tovar

Directora de Aseguramiento de la Calidad Académica,
Universidad Libre, Seccional Cali.



Universidad Libre

2020

Ensayos resultados del diplomado de Educación Superior y Pedagogía Transformadora / Walter Germán Magaña Sandoval [y otros]; compilación María Clara Tovar. -- Cali : Universidad Libre, 2020.

140 páginas : figuras ; 17 x 24 cm

Incluye bibliografía e índice

ISBN 978-958-5545-69-4

1. Educación superior 2. Formación profesional 3. Métodos de enseñanza 4. Pedagogía 5. Proyecto Educativo Institucional I. Magaña Sandoval, Walter Germán, autor II. Tovar T., María Clara, compiladora

378 cd 22 ed.

A1660953

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Ensayos resultados del Diplomado de Educación Superior y Pedagogía Transformadora

© Universidad Libre Seccional Cali

© Autor: Adelaida Gómez Castro, Alejandra Cristina Sapene Chapellín, Carlos Alberto Ríos Lasso, Carlos Alfonso Díaz Pérez, Carlos Arturo Cano Hernández, Constanza Moncada Galvis, Diana María Rodríguez González, Fernando Alberto Rico Bermudez, Gloria Linet Potes Agudelo, Guillermo León Romero García, Hector Alonso Moreno Parra, Hugo Becquer Paz Quintero, Jaime Alberto García, Liliana Gómez Díaz, Luz A. Almario Álvarez, María Eleonora Tejada López, Maribel Lagos Enríquez, Marisol Badiel Ocampo, Mauricio Hernán Jiménez Flórez, Rodrigo Martínez-Díaz, Viviana Banguero Camacho, Walter Germán Magaña Sandoval, Mónica Chávez, Alma Liliana López, Frank Hermann Triviño, Héctor H. Hernández Mahecha, Jorge Alberto Rendón Vélez, María Constanza Mota, María Yaneth Arango, Rubén Darío Lozano, Sandra Patricia Herman Triviño

1a. Edición 300 ejemplares

Cali, Colombia - 2020

ISBN: 978-958-5545-69-4

Directivas Nacionales

Jorge Alarcón Niño

Presidente Nacional

Fernando Dejanon Rodriguez

Rector Nacional

Flores Hermes Gómez Pineda

Secretario General

Ricardo Zopó Méndez

Censor Nacional

Directivas Seccionales

Helio Fabio Ramirez Echeverry
Delegado Personal del Presidente

José Hoover Salazar Ríos

Rector Seccional

Ómar Bedoya Loaiza

Secretario Seccional

Gilberto Aranzazu Marulanda

Censor Seccional

Asesora Académica y Pedagógica:

Martha Lucía Peñaloza

Revisión de textos:

Martha Inés Torres Arango

Aseguramiento de la Calidad Académica

Seccional Cali

Comité Editorial

José Hoover Salazar Ríos

Arnaldo Ríos Alvarado

Viviana Ramón C.

María Mercedes Sinisterra

Armando Lucumí M.

Hugo Becquer Paz

María Fernanda Jaramillo G.

Dirección Editorial

María Fernanda Jaramillo G.

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

©Editorial

Sello Editorial Universidad Libre Seccional Cali

Universidad Libre de Cali

Carrera 109 No. 22-00

PBX: 5240007 Ext: 2970 - 2971

Cali – Colombia

Mayo 2020

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

Contenido

Presentación	9
Elementos para aproximar los criterios de acreditación ABET de un programa de ingeniería con la pedagogía transformadora <i>Walter Germán Magaña Sandoval</i>	11
Pedagogía transformadora y el proceso de formación en el contexto de la relación profesor – estudiante <i>Jorge Alberto Rendón Vélez</i>	15
Al conocimiento se accede con el Maestro <i>Héctor H. Hernández Mahecha</i>	21
Pedagogía transformadora aplicada a la enseñanza de las ciencias básicas biomédicas en los programas de Medicina <i>Mónica Chávez</i>	25
Las competencias como enfoque en el currículo de los pregrados, desde la pedagogía transformadora <i>Adelaida Gómez Castro</i>	29
Investigación Acción Participativa: Puente para la transformación educativa de estudiantes de Psicología <i>Alejandra Cristina Sapene Chapellín</i>	33
La necesidad de una pedagogía transformadora que transforme seres humanos y contexto <i>Carlos Alberto Ríos Lasso</i>	37
La transformación del educador en mediador en el Modelo Pedagógico Holístico Transformador <i>Carlos Alfonso Díaz Pérez</i>	43

Algunos comentarios sobre el diplomado en Educación y Pedagogía Transformadora	
<i>Carlos Arturo Cano Hernández</i>	47
El cine como herramienta de transformación de pensamiento, en el marco de la pedagogía transformadora	
<i>Constanza Moncada Galvis</i>	51
La mediación: esencia del acto educativo para potenciar el sentido de vida del educando unilibrista	
<i>Diana María Rodríguez González</i>	53
¿Cuál es el rol del que enseña y el rol del que aprende en la Universidad Libre de Cali en el año 2018?	
<i>Fernando Alberto Rico Bermúdez</i>	59
Potencializando las competencias del estudiante de Enfermería	
<i>Gloria Linet Potes Agudelo</i>	63
Modelos pedagógicos y economía política de la educación	
<i>Guillermo León Romero García</i>	67
Educación para la paz en la universidad	
<i>Hector Alonso Moreno Parra</i>	71
El método de casos. Estrategia didáctica en la pedagogía transformadora	
<i>Hugo Bécquer Paz Quintero</i>	75
El desafío del docente constructivista frente al paradigma de la educación tradicional	
<i>Jaime Alberto García</i>	79
La transformación inicia en el aula	
<i>Liliana Gómez Díaz</i>	83
El Docente en búsqueda de una evaluación integral transformadora	
<i>Luz A. Almarío Álvarez</i>	87

Una mirada a la enseñanza de la histología bajo la perspectiva de una escuela transformadora	
<i>María Eleonora Tejada López</i>	91
La tutoría en los postgrados, una práctica pedagógica para promover la formación de investigadores	
<i>Maribel Lagos Enríquez</i>	95
Enseñanza basada en simulación clínica: nuevos horizontes en la Universidad Libre	
<i>Marisol Badiel Ocampo</i>	99
Investigación educativa pedagógica y formación de psicólogos en Colombia	
<i>Mauricio Hernán Jiménez Flórez</i>	103
La Transdisciplinariedad: una alternativa para superar deficiencias en la educación contemporánea	
<i>Rodrigo Martínez-Díaz</i>	107
Desafíos de enseñar a investigar en la educación superior en un contexto de contemporaneidad	
<i>Viviana Banguero Camacho</i>	113
Perspectivas, avances y posibilidades de la docencia universitaria en Colombia	
<i>Alma Liliana López</i>	117
El concepto de evaluación en la pedagogía transformadora. Hacia una educación integral en la Universidad	
<i>Frank Hermann Triviño</i>	123
La verdadera pedagogía descubierta: hacia una comprensión del Modelo Pedagógico Holístico	
<i>María Constanza Motoa</i>	125
El aprendizaje mediante la resolución de problemas en las ciencias básicas médicas	
<i>María Yaneth Arango</i>	129

Pedagogía universitaria y compromiso docente

Rubén Darío Lozano 131

La pedagogía transformadora como elemento clave para promover la participación positiva de los estudiantes en su contexto social

Sandra Patricia Hermann Triviño 139

Presentación

Reconocer que la calidad de la educación está influenciada en gran medida por la calidad de los profesores es una razón suficiente para preocuparse por la formación de sus docentes.

Conocedores que la formación disciplinar es una condición necesaria pero no suficiente para el desempeño del docente universitario, la Universidad Libre en el marco del cumplimiento de su Misión como... *recreadora de los conocimientos científicos y tecnológicos proyectados hacia la formación integral de sus egresados...* se preocupa no sólo por la formación disciplinar sino también pedagógica de sus profesores.

Este documento recoge algunas reflexiones y experiencias pedagógicas, en el marco del diplomado de Educación Superior y Pedagogía transformadora, ofrecido por la Universidad Libre-Seccional Cali a sus profesores en los años 2017 y 2018. Busca dar contexto conceptual al modelo pedagógico, definido en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, como *autoestructurante, cognitivo o cognoscitivo* y en el cual analiza diversos pensadores de la pedagogía como: Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, y Lev Vygotski.

El modelo Pedagógico permite a través de estos referentes teóricos y metodológicos llevar al aula la forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Libre, el quehacer de los docentes, el rol de los estudiantes, las metodologías, la evaluación, las estructuras curriculares, la relación con el entorno, la *transdisciplinarietà* que *transgreda* las fronteras disciplinares y consoliden nuevas formas de trabajo en equipo y generar otros conocimientos, que dé solución a problemas sociales relevantes en la cual una sola disciplina no puede resolver, y el uso de las TIC en la formación como una herramienta tecnológica en el mundo educativo. Algunas de estas reflexiones se refieren a:

La concepción de la didáctica en la educación superior y los retos actuales en la educación universitaria, como factores que propician el aprendizaje significativo y potencian el liderazgo y el emprendimiento del estudiante.

También reflexiona sobre tres grandes categorías de la educación: enseñanza, aprendizaje y transformación. Para ello, es necesario tener como punto de partida una noción de educación y luego relacionarla con las concepciones de enseñanza aprendizaje, para, finalmente, articular estas tres categorías, en el contexto de la Universidad Libre y de la sociedad colombiana.

Se contrasta el modelo tradicional en la cual los estudiantes aprenden de un docente que lo sabe todo y busca enseñar sus saberes en función de sus

contenidos programáticos, con el fin de llegar a la promoción académica de los estudiantes. En la actualidad, estas prácticas tradicionales no llenan las expectativas de los estudiantes quienes han evolucionado e impulsado a los docentes a transformar su manera de concebir y realizar sus procesos educativos y tienen habilidades mayores que los docentes en el uso de las TIC como una forma de descubrir y desarrollar nuevas maneras de enseñar y de aprender. Algunos escritos generan un contraste entre la pedagogía tradicional, que ha dominado la mayor parte de las Instituciones Educativas, a lo largo de la historia y el enfoque en el cual el estudiante es agente activo, crítico y participativo de su proceso de aprendizaje.

Otros escritos plantean cambios cualitativos en la enseñanza aprendizaje y propenden por formar una persona como ser humano integral, con capacidades axiológicas, valorativas, actitudes y comportamientos para ser un buen sujeto social, científico, ingenioso y creativo.

La Universidad Libre entiende que la formación pedagógica de los profesores es un proceso continuo y permanente, para el mejoramiento de la calidad de la docencia y la formación integral de los estudiantes como razón de ser de una institución de educación superior.

Las experiencias presentadas en este documento forman parte del desarrollo del diplomado de tal manera que se conozcan, aprendamos unos de otros y avance la calidad de la docencia en cada uno de los ámbitos disciplinares que ofrece la Universidad, por ello es fundamental la participación de los docentes en los diferentes programas que ofrece la Universidad para avanzar en su formación pedagógica.

Maria Clara Tovar

Directora de Aseguramiento de la Calidad Académica.
Universidad Libre Seccional Cali

Elementos para aproximar los criterios de acreditación ABET de un programa de ingeniería con la pedagogía transformadora

Walter Germán Magaña Sandoval¹

Los vertiginosos desarrollos tecnológicos, impulsados por los imperantes mercados capitalistas, están desestabilizando las arcaicas estructuras de la educación superior que apenas comienzan a mostrar cambios en los paradigmas educativos que puedan estar acorde con las nuevas necesidades de un mundo globalizado. Es necesario que los programas de ingeniería de las instituciones de educación superior garanticen la formación de profesionales integrales con altas cualidades y calidades académicas, profesionales y personales no sólo para desempeñarse en el país, sino en cualquier parte del mundo. Mientras en Colombia, la acreditación de alta calidad, tanto de programas académicos como de instituciones, es un proceso voluntario, a cargo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que es un organismo del Estado; en los Estados Unidos, la acreditación académica es un proceso voluntario y descentralizado, realizado por organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro, que para el caso de la acreditación de programas de ingenierías se destaca ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology). El objeto del presente ensayo es mostrar cómo los criterios del modelo de acreditación de ABET para un programa de ingeniería se aproximan a una formación en el Modelo Pedagógico Holístico de la Educación Transformadora.

En su misión la Educación Transformadora dice: *“Formar integralmente a los educandos, desde la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construyan el conocimiento, aprendan autónoma y significativamente y, con liderazgo y emprendimiento, transformen su realidad social y cultural, desde la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular.”* (Ianfrancesco, 2013, p.180).

1 Profesor hora cátedra de la Universidad Libre Seccional Cali y profesor de tiempo completo de la Universidad de San Buenaventura Cali. Licenciado en Educación Matemáticas y Física de la Universidad del Valle. Especialista en Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Valle. Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura Cali. Profesor investigador en temas de pedagogía.

Esta misión el modelo holístico la implementa desde las siguientes tareas:

- Tarea 1. *El Bienestar, la promoción y el desarrollo humano;*
- Tarea 2. *La Educación por procesos y por ciclos de desarrollo;*
- Tarea 3. *La construcción del conocimiento y los aprendizajes autónomos y significativos;*
- Tarea 4. *La transformación socio-cultural desde el liderazgo y el emprendimiento y*
- Tarea 5. *La innovación educativa.*

Un programa de ingeniería que aplique para la acreditación con el modelo ABET debe demostrar el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Criterio 1. *Students* (Estudiantes);
- Criterio 2. *Program Educational Objectives, PEO*, (Objetivos Educativos del Programa);
- Criterio 3. *Student Outcomes, SO* (Resultados de Estudiantes);
- Criterio 4. *Continuous improvement* (Mejoramiento continuo);
- Criterio 5. *Curriculum* (Currículo);
- Criterio 6. *Faculty* (Profesores);
- Criterio 7. *Facilities* (Infraestructura);
- Criterio 8. *Institutional Support* (Apoyo Institucional).

De acuerdo con ABET los Objetivos Educativos del Programa, PEOs, se pueden alcanzar a través Student Outcomes, SO, mediante la adquisición de conocimientos propios de la ingeniería, el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes para el ejercicio profesional, para los cuales, a partir del 2018, se consideran los siguientes resultados de estudiantes al finalizar proceso de formación:

1. Capacidad para identificar, formular y resolver problemas complejos de ingeniería mediante la aplicación de principios de ingeniería, ciencia y matemáticas.
2. Capacidad para aplicar diseño de ingeniería en la producción de soluciones que satisfagan necesidades específicas, teniendo en cuenta la salud pública, la seguridad y el bienestar, así como factores de carácter global, cultural, social, ambiental y económico.
3. Capacidad para comunicarse de manera efectiva con diversas audiencias
4. Capacidad para reconocer responsabilidades éticas y profesionales en el ejercicio de la ingeniería y tomar decisiones de manera informada sobre

- soluciones de ingeniería considerando contextos de carácter global, económico, ambiental y social.
5. Capacidad para desempeñarse efectivamente en equipos de trabajo cuyos miembros muestran liderazgo, generan un ambiente colaborativo e incluyente, establezcan objetivos, planean tareas y cumplan objetivos.
 6. Una capacidad para planear y realizar experimentación adecuada, analizar e interpretar datos, y aplicar juicio de ingeniería en la obtención de conclusiones.
 7. Capacidad para adquirir y aplicar nuevo conocimiento de acuerdo a las necesidades, empleando estrategias de aprendizaje apropiadas.

El ABET y la pedagogía transformadora. Un punto de encuentro

Tarea 1. *El Bienestar, la promoción y el Desarrollo Humano*. Con respecto a esta tarea ABET en el criterio 1. *Students* (Estudiantes) establece que el programa debe demostrar evidencias en los siguientes aspectos: A. Admisión de estudiantes, B. Evaluación del desempeño de los estudiantes, C. Transferencia de estudiantes y cursos de transferencia y D. Asesoramiento (advising) y Orientación profesional.

Tarea 2. *La Educación por procesos y por ciclos de desarrollo*. El currículo de ABET para un programa de ingeniería debe estar organizado en tres áreas: Matemáticas y Ciencias Básicas (Math and Basic Sciences), con un mínimo de 30 horas-crédito semestre (o equivalente); Tópicos de ingeniería (Engineering Topics), con un mínimo de 45 horas-crédito semestre (o equivalente) y Educación General (General Education), que corresponderían al resto de horas créditos semestre del programa y no contempla un número mínimo de horas. Para ABET es importante que el programa muestre evidencias de la matriz de relación entre los Objetivos del Programa (PEO del criterio 2) y los cursos del plan de estudio. También debe mostrar evidencias de la matriz de relación entre cursos del plan de estudio y el logro de los Resultados del Estudiante (SO, Criterio 3. Student Outcomes), en esta relación el programa establece el programa de desarrollo y consecución de los SO. Para este compromiso se debe establecer cómo los va a ir cumpliendo y se debe definir qué cursos y en qué nivel de complejidad contribuyen en la formación de cada SO.

Tarea 3. *La construcción del conocimiento y los aprendizajes autónomos y significativos*. Esta tarea ABET la sugiere en los siguientes SO: 1, 2, y 6. Por lo tanto, de acuerdo a la relación entre cursos del plan de estudio y los SO, se deben definir los cursos del área de matemáticas y ciencias básicas y del área de tópicos de ingeniería que contribuyen a la formación y a la aprehensión de estos SO en los estudiantes. Esto implica que en cada curso designado se deben establecer las

estrategias metodológicas y seleccionar las tecnologías coherentes y pertinentes que propendan por el desarrollo de estos SO.

Tarea 4. *La transformación socio-cultural desde el liderazgo y el emprendimiento*. En esta tarea ABET establece dos factores, que el programa debe evidenciar, en la formación de los ingenieros: la experiencia máxima de diseño de ingeniería (Capstone Design) y la práctica laboral. Además, desde la relación entre cursos del plan de estudio y los SO se deben potenciar el alcance de los SO: 3, 5 y 7.

Tarea 5. *La innovación educativa*. Esta tarea ABET la establece en los criterios: 4. Mejoramiento continuo (*Continuous improvement*); 6. Profesores (*Faculty*); 7. infraestructura (*Facilities*) y 8. Apoyo institucional (*Institutional Support*).

En conclusión, en sí mismo ABET es un modelo que cambia el paradigma de una educación tradicional centrada en la transmisión del conocimiento a una educación centrada en el logro de competencias en el estudiante, esto implica necesariamente un cambio en las estrategias pedagógicas en los profesores y en las áreas, acogiendo principalmente metodologías activas. Es necesario establecer programas y proyectos educativos coherentes, eficaces y eficientes. La evaluación pasa a ser un proceso de investigación y aprendizaje docente. Es claro que el modelo de acreditación de ABET para programas de ingeniería es una buena oportunidad a la que pueden apuntar las instituciones de educación superior coherente con una formación en un mundo globalizado y contextualizado en el Modelo Pedagógico Holístico de la Educación Transformadora.

Para un país como Colombia, el Modelo Pedagógico Holístico de la Educación Transformadora propone una oportunidad para armonizar el diseño de nuevos programas de ingeniería o reestructurar los antiguos con el modelo ABET, sin necesidad de hacer imposiciones conceptuales; por el contrario, se pueden establecer estructuras aterrizadas a nuestra realidad y con el valor agregado de diseñar o rediseñar un programa con proyección internacional.

Bibliografía

1. Accreditation Policy And Procedure Manual (Appm), 2018-2019. (2018) Recuperado de: <http://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/accreditation-policy-and-procedure-manual-appm-2018-2019/#program>
2. Criteria for Accrediting Engineering Programs, 2019-2020. (2019). Recuperado de <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria-criteria-for-accrediting-engineering-programs-2019-2020/#GC3>
3. Ianfrancesco Villegas, Giovanni Marcelo. (2013) *La Administración Pedagógica en una Escuela Transformadora: Conceptos, principios, funciones, estilos, políticas y estrategias de planeación, organización, dirección, evaluación y control*. 1ª ed. Bogotá: Corporación Internacional Pedagógica y Escuela Transformadora, CORIPET.

Pedagogía transformadora y el proceso de formación en el contexto de la relación profesor – estudiante

*Jorge Alberto Rendón Vélez*¹

Introducción

El presente ensayo presenta una reflexión sobre la actividad docente, de acuerdo con la orientación del diplomado “Educación y Pedagogía Transformadora” dirigido por el Doctor Giovanni Iafrancesco Villegas y los conceptos desarrollados en sus trabajos por el Doctor Guillermo Bustamante², de cuya obra me considero un seguidor. El objetivo es discutir sobre el sentido de la labor del docente y su papel en el escenario de la transformación del aprendizaje en el contexto de la relación estudiante – docente.

El proceso educativo

El desarrollo de la actividad educativa en el marco institucional y en el contexto de la relación profesor estudiante, implica, fundamentalmente, la puesta en marcha de 2 procesos necesarios: los procesos administrativos y los procesos formativos.

El primer aspecto, los procesos formativos, se apoyan en una dimensión regulativa: decanos, directores de programa, reglamento estudiantil, reglamento docente, reglamento académico, misión institucional, misiones de los programas de estudio y normatividad en general.

Respecto al estudiante, esta dimensión regulativa o administrativa es necesaria dado que el rasgo primordial de la dimensión humana es su accionar como

1 Economista Universidad del Valle. Postgrado en Gerencia Financiera, Universidad Libre Seccional Cali. Docente Jornada Completa. Facultad Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Programa de Economía. Universidad Libre Cali. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Local y Regional.

2 Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Lingüística y español. Universidad del Valle. Licenciado en Literatura e Idiomas. Universidad Santiago de Cali. Investigador Asociado (I). Colciencias

objeto ³(sujeto) sensible, el cual se fundamenta en la búsqueda de placer; de diversión y de todo aquello que deleita los sentidos. Desde el punto de vista de la naturaleza humana, los objetivos hedonistas deben ser logrados de inmediato (ya), es decir, tienen supremacía dentro del comportamiento cotidiano. Por lo general, el estudiante realmente no quiere ser instruido, no quiere involucrarse en actividades que exijan disciplina, dedicación de tiempo o esfuerzo, características que son propias del proceso de aprendizaje. El proceso de formación requiere una inversión importante de tiempo, sus beneficios se reciben en el futuro. El ser humano no aborda sus vivencias priorizando los aspectos relacionados con su dimensión como objeto (sujeto) inteligible, prefiere involucrarse en aquellas actividades que generan beneficios inmediatos, no quiere esperar, desea ser feliz al instante.

Es así como, a través de los procesos administrativos, la dimensión institucional o regulativa trata de cambiar forzosamente la actitud del ser humano (del aprendiz). La intención es transformar al ser humano de objeto sensible (que gira alrededor del placer inmediato) hacia objeto inteligible, situación que no responde a los deseos de los estudiantes.

Por lo tanto, la verdadera posibilidad de transformación no se relaciona, en esencia, con los procesos administrativos sino con el lugar de enunciación de quien realiza la instrucción (el profesor). Dicho lugar debe estar enmarcado por el deseo del sujeto que se somete al proceso educativo o de formación (el estudiante). Este lugar que permite hacer de la formación un proceso de transformación tiene como punto de partida, necesariamente, la relación estudiante – profesor. El deseo por el saber, el deseo de aprender no puede generar (formación como transformación) sino a través de una relación entre personas: la formación y el aprendizaje son inequívocamente el resultado de una relación personal. Por lo tanto, el resultado final del aprendizaje depende del aprendiz y del enseñante ya que depende de la forma como se lleve a cabo la relación entre los 2 sujetos.

La relación estudiante–docente y el proceso transformador

En la búsqueda de resultados positivos en el proceso de formación surge entonces la pregunta: ¿qué hacer si se cuenta con un sujeto (estudiante) que busca objetos sensibles (placer inmediato)? Se parte del hecho que, para el estudiante, la disciplina quita, tiene un costo: la pérdida de placer inmediato. Pero

3 No se utiliza el término “objeto” para referirnos al hombre como si fuera una cosa. Por eso se escribe enseguida entre paréntesis el término “sujeto”. La palabra objeto se usa para dar fuerza al hecho de que el ser humano prioriza aquellas actividades que “cosifican” su vida: las actividades basadas en el placer inmediato, es decir, aquellas que lo alejan del esfuerzo, de su dinámica como ser inteligible. La palabra objeto se refiere los elementos objetivos en relación con las dos posturas: lo sensible y lo inteligible.

también se sabe que la instrucción mejora, pone, suma, añade valor en el futuro. Es un intercambio entre la obtención de placer inmediato de corta duración y la obtención de placer futuro de largo alcance.

Dado todo lo mencionado anteriormente, a continuación, la presente discusión trata de indagar sobre las condiciones que hacen posible la formación de un estudiante.

En primer lugar, se parte del supuesto de que la relación del docente con el saber está sustentada en el deseo. Se asume que su actividad está basada en el amor (pasión) por el conocimiento y, por lo tanto, los docentes disfrutan su labor. Consecuentemente, la enseñanza, el arte de ser maestro y tratar de mejorar, cambiar y transformar a otros hacia una posición más elevada desde el punto de vista de la ciencia, el conocimiento y la autonomía, es una labor ética y de alguna manera, altruista. El docente ya ha vivido un proceso de transformación, ha superado su rol como objeto fundamentalmente sensible; ha alcanzado ya la meta de objeto inteligible. No es posible que una persona participe en la transformación de otra si aquella no se ha transformado así misma.

Entonces, ¿cómo transmitir esta pasión o deseo a quien es un objeto sensible?

Veamos cuales pueden ser los elementos que, mediante el ejercicio de la actividad docente, en el contexto de la relación profesor – estudiante, facilitan la transformación del estudiante y la continuidad del proceso de transformación en el docente.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que los diferentes comportamientos y objetivos de los dos sujetos que se relacionan (profesor – estudiante) implican que la relación no puede ser de igualdad. Se asume que el docente posee algo que al estudiante le falta (relacionado con el ser). La horizontalidad en la relación suele resultar nociva para el proceso de aprendizaje. El respeto mutuo es condición del desarrollo de una buena relación de aprendizaje estudiante – docente. El estudiante debe sentir que el docente merece el reconocimiento como alguien que está a un nivel mayor en el plano del conocimiento (el ser). En realidad, entre el estudiante y el docente no existe relación directa, la relación solamente existe en la medida que se introduce un referente externo, el saber. El saber es el epicentro, el vínculo de la relación y ésta debe ser construida de tal manera que beneficie su desarrollo, fortalecimiento y su interiorización de parte del estudiante. Si se supone que el docente “sabe más”, y que el saber es el vínculo que fundamenta la relación, la relación no puede ser horizontal. La estrategia del docente aquí consiste en como influir en el estudiante, para transmitirle el deseo por el saber, manteniendo claramente establecidas las diferencias respecto a la relación entre ambos.

Otro aspecto que dignifica la relación es el reconocimiento. La sensación de ser reconocidos por el otro eleva la conciencia. El reconocimiento por parte del

docente de los logros del estudiante en relación con sus acciones o avances en el proceso de formación constituyen un aspecto de singular importancia. Por ejemplo, seguramente la pretensión de un estudiante de ser un economista se fortalece en la medida que el otro (el docente) la reconoce haciéndole conocer sus avances y brindándole acompañamiento en aquellos aspectos que debe mejorar. Dicho acompañamiento debe suministrarse, tal como se señaló en el párrafo anterior, en un ambiente de respeto mutuo, asumiendo los niveles de exigencia y disciplina necesarios para el cumplimiento de los logros. Lo anterior implica un gran conocimiento y experiencia por parte del docente respecto a los niveles de conocimiento que el estudiante debe alcanzar en relación con el saber, hacer y el ser.

Los aspectos señalados anteriormente, respecto al proceso de aprendizaje, hacen parte de la dimensión estructural de los hechos (son válidos en todos los tiempos), es decir no obedecen a situaciones históricas, coyunturales o contingentes. Por lo tanto, resulta fundamental la identificación y el manejo de tales elementos estructurales, diferenciándolos de aquellos que no lo son ya que, por corresponder a aspectos pasajeros, (culturales, tecnológicos, etc.) éstos últimos deben ser abordados de otra manera, de acuerdo con la especificidad de cada caso.

Se ha reiterado que el acto formativo consiste en hacer desear el saber, lográndose de esta manera una transformación estructural en el sujeto. Pero este logro no debe ser una propuesta explícita, debe ser un efecto del proceso. Es algo que va ocurriendo sin necesidad de anunciarlo. En la medida que se genera el efecto, se crean valores (posturas ante el conocimiento).

El docente, entonces, como resultado de su deseo y pasión por el saber, debe entregar todos los recursos, acciones y posibilidades en función de este, para lograr el efecto de establecer en el estudiante una postura frente al conocimiento.

¿Cuáles son los roles que el docente debe desempeñar para lograr el propósito de lograr una actividad educativa transformadora?

Teniendo en cuenta la integralidad del proceso de educación (procesos administrativos y procesos de formación), el docente debe desempeñar varios papeles:

Funcionario. Como empleado de una institución, regulada por cierta normatividad, cumplir con los aspectos reglamentarios.

Profesor. Profesar su saber (exponer que sabe), su conocimiento.

Docente. Conducir, guiar, resolver inquietudes, señalar caminos, enseñar su relación con el saber.

Docto. Interiorizar un saber en reserva (tener claro los límites de su saber) y expresarlo cuando haya lugar.

Conclusiones

El proceso de formación hay que abordarlo en su dimensión estructural y es el resultado del logro de un efecto: hacer que el estudiante desee el saber. El deseo no se logra sino a través de una relación entre sujetos, relación que no puede ser de igualdad, simplemente se trata de una relación que debe tener como vínculo únicamente un componente externo: el saber. El reconocimiento juega un papel importante en el logro de dicho resultado. Esto implica una transformación estructural: el paso de objeto sensible a objeto inteligible, un cambio en los valores respecto a la postura sobre el conocimiento. El cumplimiento de las funciones del docente en calidad de funcionario, profesor (del saber), docente (guía, enseñanza de su relación con el saber) y docto (reconocimiento de sus límites) facilitan la generación del resultado esperado: la formación. Los procesos de formación y la búsqueda de su calidad deben dar mayor importancia a los aspectos derivados de la relación docente – estudiante que aquellos relacionados con la dimensión normativa, reguladora y administrativa. Se deben fortalecer ante todo los procesos académicos y pedagógicos, no las normas de control administrativo de las unidades académicas.

Bibliografía

1. Bustamante Zamudio, G., *“Desde dónde hablan los maestros”*. En Maestros y Concepciones Sobre El Lenguaje. p.147 – 167. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá, 2000.

Al conocimiento se accede con el Maestro

Héctor H. Hernández Mahecha

El profesor Moisés Wasserman, ex rector de la Universidad Nacional de Colombia en su columna semanal de El Tiempo, la del 20 de julio de 2018, escribió sobre “Para qué sirve la universidad” y afirmó que:

“El reto central sigue siendo la formación individual, pero con características adicionales. No basta con formar a alguien en los secretos de un oficio. Se espera que el egresado sea también una persona ética y socialmente responsable.

Las naciones tienen, a su vez, nuevas expectativas de sus universidades. Esperan que no sólo cumplan su papel como formadoras, sino que actúen protagónicamente en su desarrollo económico, cultural, científico y social y promuevan la igualdad de oportunidades entre sus jóvenes ciudadanos.

Su antiguo papel de transmisoras de conocimientos se transformó en el de generadoras de estos”.¹

Estas palabras del señor rector permiten hacer unas cortas reflexiones sobre la investigación en las universidades, sobre las posibilidades de la transmisión del conocimiento, sobre las llamadas pedagogías transformadoras y sobre el papel del maestro en la formación del conocimiento. Todo referido fundamental y principalmente a lo que puede ocurrir en las facultades de derecho.

Es claro que el antiguo papel de las universidades como transmisores de conocimiento se transformó en el de generadoras. Las facultades de derecho, naturalmente no son ajenas a este propósito y para realizarlo han creado los mecanismos propios de su especialidad, pero no se puede correr el riesgo de hacer de investigador al estilo de uno de los Buendía, en Cien Años de Soledad, que se encerró en su laboratorio durante 40 días con sus noches, sin comer, ni beber,

1 El Tiempo, 20 de julio de 2.018

ni dormir y al final descubrió que la tierra giraba alrededor del sol. Melquiades, frente a la burla de todos, afirmó que el mérito era que lo había descubierto por sí mismo.² No creo que valga la pena tratar de descubrir por sí mismo lo que ya otros han descubierto.

Supongo, y esto es una perogrullada, que la generación de conocimiento se hace con base en el conocimiento ya adquirido y la universidad, entre otras cosas, se encarga de transmitir ese conocimiento.

Sigo pensando que a quien le corresponde transmitir el conocimiento es al maestro, profesor, educador, docente, como se le quiera llamar con base en sofisticadas y excluyentes clasificaciones y son receptores los alumnos discentes o como comúnmente se le llama estudiantes. El debate tradicional ha sido acerca del método, la manera como se logra que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen. Se afirma que todo el conocimiento está en la red, es así, pero el acceso a ella exige una doble labor: por un lado, necesariamente, alguien tiene que enseñar cómo se accede a la red y sobre todo cómo se accede a lo que se necesita, a lo que es importante y por otro, lado llegados al punto, alguien debe explicar, interpretar, lo que se dice en la red. En Derecho, alguien puede decir que todas las disposiciones normativas que se deben conocer están en los códigos, pero alguien más cuerdo dirá que para leer los códigos se necesita saber derecho.

El medio más fácil, barato y rápido de acceder al conocimiento sigue siendo preguntando a quien sabe y obteniendo de él la información. Esto es tan elemental que seguramente por serlo se pretende descartar. Cuando ni siquiera se sabe qué preguntar, se acude a quien sabe para que formule las preguntas y las responda. Como nadie lo sabe todo, también hay alguien que enseña a preguntar y señala el camino para encontrar las respuestas. Esto se hace en la universidad.

Tanto la pedagogía personalizada, elitista, propia para quienes tienen todos los medios, como la que se basa en la utilización con exclusividad de los medios electromagnéticos, educación virtual que llaman, que va a las masas, quizá logren formar sobresalientes profesionales y científicos, pero no establecen la relación con los compañeros de curso con los cuales se comparten las angustias por los exámenes y las calificaciones, pero también las alegrías. Una de ellas es la de poder decir que se tiene condiscípulos. El contacto humano, presencial, es enriquecedor afectivamente pero también académicamente.

El propósito de una pedagogía transformadora que pretende “formar integralmente a los educandos, desde la madurez integral de sus procesos y dimensiones para que construyan el conocimiento, aprendan autónoma y significativamente y con liderazgo y emprendimiento transformen su realidad social y cultural y desde la innovación educativa pedagógica, didáctica curricular,

2 Gabriel García Márquez. Cien años de soledad.

evaluativa y administrativa”,³ se puede lograr en su totalidad, o al menos en alguno de los propósitos de esa maraña de conceptos, en las facultades de derecho formando los cursos con estudiantes distintos en actitudes y aptitudes, pero humanos y democráticos, sin exclusiones ni favoritismos.

La transformación de la educación, tal vez no consiste en hacer estudiantes especiales, sino en hacer profesionales competentes, cada uno con sus propias actitudes y aptitudes. Afirmar que la educación transformadora pretende acabar con el maestro que cree que todo lo sabe o que se manifiesta a los estudiantes como tal y que los trata como dependientes e ignorantes resulta anacrónica puesto que maestros de esa naturaleza ya no hay, la transformación ocurrió hace varias generaciones de estudiantes.

Una universidad, como dijera Ortega y Gasset hace un siglo, debe formar muchos buenos profesionales y algunos buenos académicos,⁴ ambos de la mano del maestro, quizá sea bueno llamarlo humildemente profesor. Es legítimo, loable y altamente beneficioso para la sociedad tener buenos profesionales y también lo es, dar la oportunidad a quienes quieran ser académicos que se dediquen a la producción del conocimiento, que producido, los profesores se encargarán de transmitir a sus estudiantes. Nadie descarta el estudio por cuenta propia, pero es más práctico entender que al conocimiento se accede con el maestro, además más rápido y más barato.

3 Giovanni laFrancesco. Diplomado en Educación y Pedagogía Transformadora

4 José Ortega y Gasset. Qué es una Universidad

Pedagogía transformadora aplicada a la enseñanza de las ciencias básicas biomédicas en los programas de Medicina

Mónica Chávez¹

Introducción

La integración entre el conocimiento básico y clínico ha sido motivo de diversas propuestas curriculares, pero aún continúa siendo un reto, pues durante la etapa clínica se sigue detectando la falta de integración. A nivel internacional se ha reconocido como parte fundamental para el desempeño de los médicos del siglo XXI (Guinzberg, 1993, p. 581), por esta razón, la Federación Mundial de Escuelas de Medicina (WFME, 2003) propuso estándares de calidad, en relación a la enseñanza de las Ciencias Básicas, menciona que: “Las escuelas de medicina deben identificar e incorporar en el Plan de Estudios las contribuciones de las ciencias básicas biomédicas para crear el entendimiento del conocimiento científico, conceptos y métodos fundamentales para adquirir y aplicar las ciencias clínicas”. Esto significa que la enseñanza de las Ciencias Básicas debe lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje profundo y duradero, para que durante la etapa clínica puedan relacionar los datos que obtienen de la historia clínica, de la exploración física y de los estudios de laboratorio con los principios y mecanismos biológicos. Sin embargo, la educación del siglo XXI no sólo apunta a un aprendizaje eficaz que asegure a un médico experto en su área sino como lo plantea lafrancesco (2004a), la educación involucra la formación del estudiante desde el contexto político-social-cultural-económico, es decir con una formación integral que le permita trascender en su vida profesional, como persona, con el mundo, en su interacción social desde el grupo familiar, en comunidad o en el grupo social donde se desarrollan cotidianamente.

1 Licenciada en Biología y Química de la Universidad del Valle, Magister en Ciencias Biomédicas y Doctor en Ciencias. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Libre, Seccional Cali, se desempeña en la cátedra de Microbiología e Inmunología. Actualmente desarrolla proyectos de investigación relacionados con la búsqueda de marcadores moleculares en enfermedades como la sepsis.

Surge entonces, la necesidad de integrar las Ciencias Básicas Biomédicas que se imparten en la educación superior, principalmente en los Programas de Medicina al contexto de las áreas clínicas de tal forma que lleven al estudiante a organizar e incorporar la información de una manera que fortalezca su razonamiento científico, clínico, ético y socio-afectivo (Puig et al., 2002; Iafrancesco, 2003). Pero esta integración básico-clínica no está dirigida únicamente a un mejoramiento en conocimientos sino involucrar el desarrollo de todos los procesos que implican la construcción del conocimiento con aprendizajes autónomo y significativo, el desarrollo humano, una educación por procesos, la transformación social y cultural desde el liderazgo y, la innovación educativa, propuestas que definen la Escuela Transformadora (Iafrancesco, 2003).

Se propone entonces implementar el aprendizaje basado en la elaboración de proyectos de investigación desde el concepto de la Escuela Transformadora como estrategia pedagógica para la integración de las Ciencias Básicas Biomédicas con las ciencias clínicas.

Educación transformadora para la enseñanza de las Ciencias básicas

Patel, Evans y Kaufman (1990) plantean que el desarrollo de las ciencias básicas biomédicas es esporádico cuando no existe una clara relación con el diagnóstico, el conocimiento adquirido desde este contexto se utiliza selectivamente para elaborar y ampliar la explicación original del caso. También sostienen que los estudiantes de primer año utilizan la información para reestructurar la información original manejada como sentido común del conocimiento y que los problemas clínicos no se pueden ubicar dentro de las ciencias básicas, pero que las ciencias básicas sí pueden ubicarse dentro de un contexto clínico.

La enseñanza de las Ciencias Básicas Biomédicas basada en los 4 saberes propuestos por Delors (1996) está sustentada en: Aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, logramos cumplir con una formación de un médico con capacidad de enfrentarse a problemas que desde su experticia pueda solucionarlos (p. 91). En este sentido, el empleo del método de aprendizaje basado en la elaboración de proyectos de investigación dirigida como estrategia pedagógica enfrenta al estudiante a experiencias de la vida real mediante la presentación de un tópico de salud de un paciente simulado o un caso clínico escrito, aquí se aborda el problema desde diferentes puntos que incluye aspecto clínicos y básicos (De Fillippi, 2001 p.5).

Los recursos didácticos que son usados más comúnmente son los casos impresos, diapositivas, audio tapes y computadora, requiriéndose para el aprendizaje con este método por la parte del estudiante, una participación más activa y crítica que la del pensamiento convencional (Blumenfeld *et al.*, 1991), así como de más imaginación y creatividad, debido a que al resolver problemas médicos y

aprender en forma dinámica, parece ser una manera de alentar al estudiantado a capitalizar todo el potencial de la práctica clínica y realizar el acto reflexivo como parte elemental. Se incentiva un cuidadoso análisis; del problema, promueven la generación de necesidades específicas de aprendizaje, el auto estudio, la síntesis y muestran interés para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, factores que favorecen todos los aspectos mencionados anteriormente.

Sin embargo, desde la perspectiva de la Escuela Transformadora, se pretende que los estudiantes aprendan a: ser, sentir, actuar, vivir y convivir para lograr un desarrollo humano y a: saber, saber hacer, pensar, aprender y emprender para lograr su desarrollo académico; es decir la formación integral se hace desde una perspectiva curricular más amplia que posibilita un cambio estructural significativo hacia la sociedad que queremos construir con profesionales capaz no solo de enfrentarse y solucionar problemáticas de salud, sino de trascender en diferentes ámbitos y desarrollarse como un ser humano (Iafrancesco, 2004b). Es por esto que el método de aprendizaje basado en la elaboración de proyectos de investigación dirigida aplicado desde el punto de vista de la escuela transformadora permite una real educación integral del estudiante. Porque la Escuela Transformadora desde su Modelo Pedagógico Holístico Transformador consta de cinco tareas específicas y cada una de ellas se desarrolla en unas dimensiones que permiten esa formación integral del estudiante: El Bienestar, la Promoción y el Desarrollo Humano (integran las dimensiones: antropológica, axiológica, ético – moral y formativa), educación por procesos y por ciclos de desarrollo (con las dimensiones psicológicas: bio – psico – social, corporal – motriz, afectiva, espiritual, artística, estética y política), la construcción del conocimiento (fundamentada en las dimensiones epistemológicas: cognitiva, científica, epistemológica, metodológica, tecnológica y comunicativa), la transformación socio-cultural desde el liderazgo y el emprendimiento (con las dimensiones sociológicas; familiar, sociológica, ecológica, de liderazgo y emprendimiento, de Bilingüismo) y la innovación educativa y pedagógica (con las dimensiones pedagógicas: Investigativa, didáctica, curricular, administrativa y evaluativa) (Iafrancesco, 2004a).

Conclusión

El método de aprendizaje basado en la elaboración de proyectos de investigación dirigida está orientado al proceso de enseñanza aprendizaje fundamentalmente en la práctica clínica, donde fácilmente se puede integrar los conceptos clínicos desde el fundamento de las ciencias básicas biomédicas. En este modelo, además, las actividades de docentes tienen un enfoque esencialmente orientador con el estudiante como protagonista principal del aprendizaje a través del estudio independiente y la educación sistemática en el trabajo bajo el concepto de aprender haciendo; requiere de nuevas proyecciones en las relaciones psicopedagógicas entre estudiante y profesor. Sin embargo, es preciso abordarlo desde el concepto de la Escuela Transformadora para lograr el desarrollo de la

creatividad, razonamiento crítico, trabajo en equipo, el respecto por sí mismo, por sus compañeros y la sociedad en general; es decir, despertar su sensibilidad, ética y el desarrollo del bien común para lograr de esta forma la formación integral efectiva del ser humano que tanto requiere nuestro país.

Bibliografía

1. Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3), 369-398.
2. De Fillippi, R. J. (2001). Introduction: Project-based learning, reflective practices and learning outcomes. *Management Learning*, 32(1), 5-11.
3. Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Editorial Santillana/UNESCO, 91 - 103.
4. Guinzberg, E. (1993). The reform of medical education: an outsider's reflection. *Academic Medicine*, 68(7),581-521.
5. Iafrancesco, G. (2004a). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias. Serie Escuela Transformadora*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
6. Iafrancesco, G. (2004b). *Currículo y Plan de estudio, Estructura y Planeamiento*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
7. Miller, A.P., Schwartz, P. L., Loten, E. G. (2010). Systems integration: a middle way between problem-based learning and traditional courses. *Medical Teacher*, 22(1), 51-57.
8. Patel, V. L., Evans, D.A, Kaufman, D.R. (1990). Reasoning strategies and the use of biomedical knowledge by medical students. *Medical Education*, 24(2), 129-136.
9. Puig, W.R., García, M., Domínguez-Hernández, L. (2002). La enseñanza integrada: necesidad histórica de la educación en las Ciencias Médicas. *Revista Cubana de Educación Médica*,16(3),13-9.
10. World Federation for Medical Education (WFME) (2003). *Basic Medical Education Global standards for quality improvement*. Copenhagen Denmark: Ed. World Federation for Medical Education.

Las competencias como enfoque en el currículo de los pregrados, desde la pedagogía transformadora.

Adelaida Gómez Castro

Introducción

Actualmente los docentes de educación superior de los programas de pregrado en salud, se han visto afectados en su práctica pedagógica por las exigencias del Ministerio de Educación de incluir las competencias en el desarrollo de los currículos, que soportan los registros calificados de las diversas carreras, en pro de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, encontrando que este enfoque de competencias, que predomina, es el de dar respuesta a procesos económicos de la Unión Europea ligados a la productividad laboral, desplazando las competencias que desarrollan de forma integral al ser humano.

Por tal motivo las competencias como enfoque en el currículo de los pregrados, desde la perspectiva de la pedagogía transformadora lleva al discípulo a un aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentadas, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados que llevan a la cooperación y solidaridad entre las personas sin importar las diferencias de cultura, raza, religión entre otros, logrando bienestar y convivencia sana en el único espacio común para vivir “la tierra”.

Desarrollo

En los años 70 se fortalece el capitalismo, generando nuevos paradigmas en el mundo, que influyeron en la economía en Latino-América, orientando estos países al modelo Neoliberal, reorientando el modelo educativo a la eficiencia en el hacer y productividad-empleabilidad.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional con el Decreto 5012 del 28 de diciembre del 2009. Presenta las competencias genéricas, como respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

Según Nico Hirtt, pedagogo belga dirigente del grupo *Appel pour une Ecole Démocratique (APED)*, la pedagogía de las competencias nace del constructivismo

filosófico (también llamado radical o epistemológico o relativismo) no del constructivismo pedagógico.

Para el constructivismo filosófico, la realidad depende de la construcción mental del observador, la cual, a su vez, se basa en las experiencias personales. De manera que para esta perspectiva la ciencia no busca la verdad, ni el conocimiento objetivo, porque existen tantas verdades como observadores haya.

Hirtt nos alerta para no confundir, constructivismo pedagógico (Piaget, Vigotsky) con constructivismo epistemológico.

El profesor Sergio Tobón En conferencia de Talca: Proyecto Mesesup, 2006. Planteo el siguiente postulado: “Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico”, Son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como lo son: 1. la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2. la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.”

Las competencias hoy orientan los currículos de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning para Latinoamérica.

Desde Enfermería como disciplina, ciencia del cuidado humano, se tiene una mirada más global, que consiste en abordar la tierra como espacio único, de vida sin fronteras, sin diferencias de cultura, raza, religión, tradiciones. surgiendo las necesidades permanentes de cooperación y solidaridad entre las personas. Sera una exigencia en la formación el compartir para abordar en colectivo: recursos limitados, superpoblación y una tierra que se muestra enferma por el calentamiento global y el desequilibrio pronunciado de los ecosistemas.

Lo que exige educar hoy desde el concepto de cuidar al otro y al entorno, generando actividades educativas desde la cotidianidad que inviten a la colaboración y solidaridad, sin discriminación promoviendo beneficios colectivos. Recordando que el ser humano logra aprendizaje desde las emociones que deben ser el prelude del aprendizaje, que apoya la transformación social.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos definiendo competencias que favorezcan el desarrollo humano, cognitivo y el logro de habilidades duras y blandas, para el buen vivir. Seguir este enfoque por competencias orientado desde los principios de la pedagogía transformadora compromete a instituciones educativas con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje y el rediseño de docentes y estudiantes de los programas de salud.

Conclusiones

Se requiere de un rediseño de los grupos directivos, administrativos y de docencia que impulse a dejar la zona de confort y caminar en colectivo por una educación transformadora.

Eliminar los espacios que nos aíslan del colectivo, creando tertulias dialógicas para dar rumbo a la historia de Colombia, con una educación que parta de las competencias exigidas hoy y que con la dinámica de los educadores apoyados en la pedagogía transformadora generen nuevos enfoques educativos propios de Latinoamérica.

Los docentes no pueden permitir que las confrontaciones y desacuerdos eviten el avance de la pedagogía que transforma las personas y genera esperanza, para la inversión social. Lo que implica un proceso de movimiento en el quehacer académico, incluyendo espacios fuera del aula, que favorezcan equidad, solidaridad, construcciones colectivas intergeneracionales que lleve a una convivencia sana, auto sostenible con inclusión y equidad social.

Los nuevos enfoques educativos se logran cuando los docentes seamos artesanos de la educación, pues solo la colaboración, desde las diferencias, permite el reconocimiento del otro como ser humano para crear currículos de construcción colectiva que transformen la sociedad.

Vale la pena unificar el criterio del enfoque de la educación por competencias desde el Ministerio de Educación Nacional, como necesidad sentida de las instituciones y regiones, punto de partida del aprendizaje del sujeto en la educación. Su finalidad no es solamente que el estudiante adquiera una serie de conocimientos (como en la escuela tradicional, en el modelo centrado en el profesor), sino también que desarrolle procedimientos autónomos de pensamiento y creación colectiva.

Bibliografía

1. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 5012 del 28 diciembre de 2009*. Recuperado a partir de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-213409.html?_noredirect=1.
2. Piaget D. *La educación por competencias y el neoliberalismo*. 2013.
3. Sergio Ferrari y Beat Tuto Wehrle. *La actual globalización exige un nuevo paradigma de cooperación*. 2009. Available from: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article1539>.
4. Suárez, G. Manuel. (2018). RECIE. *Influencia del relativismo en la instrumentación didáctica y el desempeño escolar*. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa Vol. 4, núm. 1, enero-diciembre pp. 179-189.

Recuperado a partir de: file:///C:/Users/PC%20Acad%C3%A9mica%201/Downloads/318-13-1534-2-10-20180929.pdf.

5. Tobón, Sergio. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup*. 2006. Artículo. Recuperado a partir de: https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf.

Fecha: enero 16 del 2019.

Investigación Acción Participativa: Puente para la transformación educativa de estudiantes de Psicología

Alejandra Cristina Sapene Chapellín

alejandra.sapene@gmail.com

La investigación en pedagogía surge de la necesidad de sistematizar y generar opciones eficientes, efectivas y factibles a nivel educativo, con la finalidad de optimizar los procesos de aprendizaje (Ianfrancesco, 2013) En este sentido, la investigación es un recurso fundamental para promover transformaciones en los diferentes actores sociales y sistemas asociados al acto educativo. Desde un enfoque crítico- dialéctico se plantea la investigación como un vehículo que permite generar transformación en los actores sociales con los que se trabaja a través de la concientización acerca de las fuerzas opresivas que el sistema imponía a partir de su discurso (Freire, 1985). Esta mirada de la educación como puente para generar cambios sociales, muestra la responsabilidad que tiene el docente dentro de las aulas de clase.

En este orden de ideas, se propone a la Investigación-Acción-Participativa (IAP) como un método de trabajo, por excelencia, como un camino que permite generar una integración de la investigación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en aula. Este método en cuyo objetivo fundamental es fomentar procesos asociados con el pensamiento crítico, da la oportunidad de: sistematizar las estrategias de enseñanza, la relación con los procesos de aprendizaje, el ajuste entre ambos para lograr los objetivos académicos y, promover espacios, que permitan desarrollar los cuatro pilares del aprendizaje propuestos por Delors (1994). A partir del diálogo permanente entre el conocimiento científico y la construcción este a partir del sentido común, se invita a los estudiantes a aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

La pedagogía transformadora toma el enfoque dialéctico como base de promover el cambio. La dialéctica parte de la idea de un conocimiento construido a partir del diálogo permanente que debe existir entre el saber del profesor y de los alumnos, quienes en su rol de aprendices deben ser entendidos como sujetos activos a quienes se les debe dar la oportunidad de hacerse preguntas, cuestionar lo enseñado y construir el conocimiento a partir de un análisis permanente

que ocurre, de la mano del profesor-investigador (Ianfrancesco, 2013; Kinche-loe y McLaren, 2012). Es así como Ianfrancesco (2013) plantea que la Investigación Acción Participativa (IAP) es una herramienta metodológica, que permite promover la investigación pedagógica formadora partiendo de un enfoque dialéctico, para construir el conocimiento. Para ello resulta fundamental conocer las características personales y culturales de los alumnos con los que se trabaja. Teniendo siempre en cuenta las competencias necesarias y fundamentales para formar un psicólogo que sea capaz de responder a las demandas sociales y culturales que exige la sociedad colombiana y el mundo (Martín Baró, 1998).

La IAP, es una metodología versátil, dinámica, dialógica y rigurosa, que permite ajustarse a la estructura académica de las universidades. Permite incorporar la investigación como eje del: Diseño curricular, de la planificación de contenidos y estrategias pedagógicas. Esto, con la intención de que el proceso sea una construcción conjunta entre los diferentes actores sociales que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, sistematizar y optimizar las prácticas pedagógicas empleadas.

Pensando en la lógica de fases planteada por la IAP (Ander-Egg, 2012) la fase de **familiarización** ocurre al principio del semestre. Una vez generado el vínculo profesor-alumno, se suscita el proceso de **detección de necesidades y recursos** que permite construir una planificación pedagógica acorde a lo encontrado en los diferentes grupos de estudiantes. Para ello se pueden emplear herramientas de los métodos cuantitativos y otras de los cualitativos. Los resultados se comparten entre los diferentes profesores que dan clases a ese curso durante el semestre, con la finalidad de enriquecer los hallazgos.

A partir de la sistematización de los datos obtenidos, se generan **estrategias pedagógicas que permitan optimizar el aprendizaje de los alumnos (intervención)**. Esto, teniendo en cuenta las diferentes áreas de aprendizaje que se plantean desde el modelo pedagógico holístico transformador (Ianfrancesco, 2013). El proceso es dinámico y existe una simetría entre sus participantes (profesor y los estudiantes) permite realizar ajustes de acuerdo con las transformaciones que se susciten. De este modo, ocurre un modelaje de la técnica que, en algunas oportunidades los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar en sus prácticas profesionales y, en general, se esperaría que el proceso de problematización que lleva a la concientización se transfiera a su aproximación a las situaciones académicas y profesionales a las que se enfrentarán.

La **evaluación** de los resultados es permanente, sin embargo, es posible plantearse dos o tres momentos durante el semestre en los que, a partir de instrumentos específicos, se pueda revisar el cumplimiento de objetivos, evaluación de estrategias pedagógicas y del proceso grupal. Así mismo, se propone un sistema de evaluación donde cada actor social evalúe: 1) Su proceso individual, 2) el proceso grupal y 3) el proceso y desempeño del profesor/ alumno.

Al finalizar el semestre, se realiza una sesión en la que se **comparten (Entrega de resultados)** los resultados ordenados, analizados y sistematizados, a los estudiantes. En el procesamiento de los resultados participan los representantes estudiantiles, siendo así, parte activa del proceso de análisis e interpretación de los datos. Al finalizar esta sesión las conclusiones y recomendaciones detectadas se utilizarán para el mejoramiento del funcionamiento de cada uno de los cursos.

La IAP permite incorporar el diálogo y apertura a la diversidad como forma cotidiana en la relación con el otro. Esta competencia de manejar la diversidad como una oportunidad, resulta esencial para el desarrollo profesional de todo psicólogo y, a partir de esta se ofrece una estrategia técnica que le permita al estudiante tramitarla de manera crítica en la construcción del conocimiento que supone el enfrentarse a todo individuo o grupo.

Bibliografía

1. Ander-Egg, E (2012) *Repensando la Investigación Acción Participativa*. Buenos Aires: Lumen
2. Delors, J (1994)
3. Freire, P (1985) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
4. Ianfrancesco, G (2013) *La investigación pedagógica formativa*. Bogotá: CORIPET.
5. Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Ed), *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Vol. II. (pp.241-315). Barcelona: Gedisa.
6. Martín-Baró, I (1998) *Psicología de la Liberación*. Valladolid: Trotta.

La necesidad de una pedagogía transformadora que transforme seres humanos y contexto.

Carlos Alberto Ríos Lasso¹.

El término pedagogía que significa “Guía del niño” (Abbagnano y Visalberghi: 1995) nos lleva al conocimiento extenso tanto del desarrollo físico y mental del niño, como al conocimiento de sus contextos y de las realidades socioculturales que lo afectan. La pedagogía entonces incluirá este conocimiento como parte esencial del ejercicio educativo y formador ya que desconocer e ignorar uno solo de estos elementos, nos podrá conducir a equivocaciones en el acompañamiento formador del niño. La importancia del saber y del conocer, pero también la de analizar críticamente nos puede acercar a una complejidad mayor de la comprensión y con ella de la labor pedagógica, compleja y consciente.

La experiencia de años en el ejercicio docente implica un conocimiento, no solo de aquello que es propio de nuestro saber profesional por las áreas o asignaturas que a través de nuestra historia hemos impartido, implica una gran responsabilidad y el enorme compromiso del acompañamiento formador. El niño y el joven no son espacios vacíos para llenar, son humanos que aprenden y que enseñan, que forman y que se forman, que construyen pero que también deben aprender a de-construir. El contacto directo con esta realidad crea en muchos de nosotros un estado permanente de tensión, de atención, curiosidad y preocupación.

Cuando se hace referencia a la preocupación es porque el juicio que se le hace al papel de la educación en general y al de la pedagogía en particular, está relacionado con que estas cada día más, se disponen para servir a los intereses del mercado, del aumento de la renta concentrada y no necesariamente a la “transformación y el desarrollo humano”; entendida ésta transformación no solo como la transformación física del niño o del joven sino también la transformación para la interpretación consciente de su contexto con toda su complejidad. La transformación a la que se hace referencia implicaría un cambio crítico

1 Profesor adscrito a la facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre de Santiago de Cali. Profesor en los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública.

de comportamiento humano, para que dicho comportamiento implique una transformación del contexto, si el que lee e interpreta, no satisface sus procesos de formación y desarrollo, no podrá hallar formas posibles para el desarrollo, la convivencia, la cohabitación y la coexistencia con la diferencia, con el otro y con los otros.

Una pedagogía vacía de un pensamiento crítico, consciente, humanístico, político, cargada de contenidos profesionalizantes -como considero es hoy-, pone en peligro la posibilidad y la oportunidad de una educación y una pedagogía transformadora, en el sentido que aquí se ha planteado. Enseñar a pensar, a amar el saber y el conocer, a querer la pertenencia, el territorio y lo que garantiza la existencia de la vida. Es esa la educación y la pedagogía a la que se hace referencia. Una capaz de leer el contexto para transformarlo y para poner a éste al servicio de la vida por sobre cualquier otro tipo de interés.

En palabras de Nusbaum Martha (2015) “Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona”.

¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales - el aspecto creativo imaginativo y el pensamiento crítico riguroso - también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos”. Ella describe y sintetiza la preocupación de hacia a dónde sí y hacia a dónde no dirigir los esfuerzos de la educación y con ella de la pedagogía.

¿Es posible entender el compromiso universal de la educación y el de la pedagogía por encima de los lineamientos universales del proyecto tunning, entre otros?, ¿de los mandamientos de los grandes grupos económicos que controlan territorios y con ello recursos y culturas?, ¿o de las estrategias aplicadas al territorio universal mediante la geopolítica, la geo economía, las geo-emociones

y la geo-educación? Sí es posible, pero el reto está en ser capaces de asumir una postura crítica, en no sucumbir mansamente ante los lineamientos establecidos, en buscar otros “posibles”, es posible (Escobar A: 2017)”.

Ya en el pasado, se había llamado la atención acerca de una educación y una pedagogía crítica, capaz de proponer diferentes formas de ver, interpretar y actuar en estas realidades y contextos:

Simón Rodríguez (Adquirir luces sociales significa rectificar las ideas inculcadas o mal formadas mediante el trato con la realidad en una conjugación inseparable de Pensar y Actuar bajo el conocimiento de los principios de independencia y generalización absoluta. Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les mande hacer; se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos” Morales N. 2018),

José Martí (El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque. <http://www.filosofia.cu/marti/mt19375.htm>),

Paulo Freire (Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado. Lincovil M: 2017),

Estanislao Zuleta (“El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece” Suarez H: 2016),

José Luis Sampedro (“Lo monstruoso es que no hay duda de que la crisis empezó por el abuso de los financieros. Se pillaron los dedos y ahora quieren recapitalizar la banca estrujando a la gente. No les importa privar a los pueblos de dinero que podrían aplicar para sus obras, o perjudicar a la educación pública que da oportunidades a la gente. No les importa que se privaticen bienes nacionales para que les paguen a ellos, no. Ellos quieren cobrar”. Clarín, 16 de noviembre, 2011), y

Karl Marx (“El sistema capitalista no precisa de individuos cultivados, sólo de hombres formados en un terreno ultra específico que se ciñan al esquema productivo sin cuestionarlo. Necesitamos otra educación para otra sociedad y otra sociedad para otra educación” <https://www.taringa.net/posts/info/16634242/70-frases-celebres/>).

Pero se nos somete (y lo permitimos) al ordenamiento Mundial basado en la competencia, la competitividad, la eficiencia, la eficacia; y con ello, se impone finalmente el gran fetiche del capitalismo neoliberal: el mercado. Casi todo se hace pensando en él y para satisfacerlo a él. Éste establece de igual forma, el comportamiento humano, lo determina, lo domina, lo somete y lo regula; y las instituciones de educación y sus miembros, sucumben ante semejante panorama, no nos atrevemos en la generalidad a buscar otros posibles. De hecho, y para mostrar un ejemplo, los conocimientos y las pedagogías de la ancestralidad se excluyen y se apartan para unificar la propuesta universal buscando la homogeneización que le garantiza al sistema establecido la seguridad de su funcionamiento.

En la siguiente afirmación encuentro una correspondencia con el texto, y ella me permite una mayor claridad sobre lo que he pretendido compartir. “La perspectiva de una escuela transformadora, debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican: el desarrollo humano (currículo oculto), la educación por procesos (ejes transversales del currículo), la construcción del conocimiento (currículo académico, científico y por competencias), la transformación socio – cultural desde el liderazgo (currículo cultural, contextual y situacional) y, la innovación educativa y pedagógica (currículo prospectivo), que responden a una nueva propuesta de fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos que contextualizan la educación en estos inicios del Siglo XXI” (Iafrancesco Giovanni, 2017).

De acuerdo con lo anterior, una pedagogía transformadora debe acompañar procesos de transformación y cambio de estas actuales realidades, realidades que están conduciendo a las grandes masas al exterminio potenciado por el afán de la acumulación de renta sobre la base de la precarización de la vida humana y planetaria. La educación y la pedagogía pueden despertar del sometimiento, emancipar-se y buscar otros posibles. La educación y la pedagogía pueden y deben contribuir con la transformación de esta realidad única establecida como la NORMA. Aún más, de-construir lenguajes paradigmáticos que acompañan la imposición de paradigmas, como el económico, y hablar de liderazgos colectivos, a fin de evitar dependencias mesiánicas y poder construir procesos colectivos entendiendo, aceptando y viviendo en y con la diversidad.

Bibliografía

1. Abbagnano y Visalberghi: (1995). “Historia de la Pedagogía” FCE 1995. México- Buenos Aires.
2. Clarín, 16 de noviembre, (2011) Acerca de José Luis Sampedro.
3. Escobar Arturo (2017). “Otro Posible es Posible”. Desde Abajo. 2017.
4. Iafrancesco Giovanni, (2017). “La Evaluación Integral y de los Aprendizajes Desde la Perspectiva de una Escuela Transformadora”.
5. Lincovil María José (2017). La Historia de Paulo Freire. Elige educar 2017.
6. Morales Nelson. (2017), “28 Pensamientos de Simón Rodríguez Inspiradores”. Lifereder.
7. Nusbaum Martha (2015). El Enfoque de las Capacidades y Sus Consecuencias Educativas: Hacia una Pedagogía Socrática y Pluralista. 2015. Ediciones universidad de Salamanca.
8. Suarez Hernán: (2016), “Educación y Democracia” entrevista. Fundación Estanislao Zuleta.
9. José Martí. Educación Popular. <http://www.filosofia.cu/marti/mt19375.htm>, 21/10/2012 13:20
10. Karl Marx, Vida y Obra. <https://www.taringa.net/posts/ifo/16634242/70-frases-celebres>). 26 de junio de 2013.

La transformación del educador en mediador en el Modelo Pedagógico Holístico Transformador

Carlos Alfonso Díaz Pérez.¹

carlos.diaz@unilibre.edu.co

“**Transformar significa cambiar**, en términos de modificar para mejorar, progresar y evolucionar...” (Langfrancesco, 2015). El cambio es la base del modelo de Pedagogía Transformadora y no solo es un cambio en el modelo pedagógico que se viene utilizando para la formación de los educandos, sino una transformación que se realizará en el educando como parte de un modelo que es integral u holístico. Tal transformación debe realizarse también en el educador, cambiando sus paradigmas para aplicar el nuevo modelo y mediar para lograr la transformación del educando en *líder transformacional*. En palabras de Lanfrancesco: “[...] el propósito del Modelo Pedagógico [...] es: Formar integralmente al educando, **desde su singularidad** y la madurez integral de sus procesos y dimensiones [...]”, lo cual implica desde el punto de vista del educador, aceptar diferentes puntos de vista y soluciones, por parte de educandos con pensamiento divergente. Sin embargo, actualmente el educador hace más de guía que de mediador. De lo anterior nace la pregunta ¿Cuán probable es que el *educador* pueda transformarse a *mediador* para enmarcarse dentro del modelo de pedagogía transformadora?

El modelo Pedagógico Holístico Transformador trata de ser una solución a las falencias que tiene el actual modelo pedagógico, donde las estrategias didácticas y las formas de enseñanza se quedan cortas en un mundo en el que el cambio se realiza con celeridad. Sin embargo, para que la solución a un problema sea válida deben cumplirse dos cosas: 1. Que sea una solución efectiva y 2. Que se pueda llevar a cabo con los recursos actualmente disponibles.

Es de anotar que la educación universitaria que va dirigida a la mayoría de la población colombiana, está centralizada, es decir, la infraestructura trata de ser un gran campus universitario que acoge las facetas más diversas de la población. Es usual encontrar durante los primeros semestres, auditorios donde se dictan

1 Ingeniero Mecánico Ms.C. Programas de Medicina e Ingenierías. Unilibre Cali. Cel. 300 6871470

asignaturas de ciencias básicas como cálculo, a las que asisten educandos de carreras de ingeniería, economía, mercadeo y hasta biología. Muchos de estos educandos optaron por mercadeo o biología evitando cursar materias relacionadas con las matemáticas. De esta manera se complejiza que el educador trabaje en su transformación hacia mediador y tenga en cuenta la singularidad e identifique las necesidades individuales de los educandos en grupos de más de 60 personas. La misión y la visión de las universidades actualmente no están en concordancia con el modelo de pedagogía transformadora. En consecuencia, el modelo de pedagogía transformadora podría llevarse a cabo de manera más efectiva, en instituciones universitarias de formación personalizada con grupos de menor número de estudiantes, donde se pueda acoger de manera integral este modelo pensado en los requerimientos de los educandos.

Por otro lado, no se puede desconocer el contexto formativo del educador, que tiene un conocimiento adquirido bajo un modelo de formación antiguo y generalizado, además de las experiencias de infancia y adolescencia comúnmente enmarcadas en modelos autoritarios que obviaban las necesidades individuales. A modo de ejemplo expresiones comunes como “la letra con sangre entra”, acompañaban el día a día del proceso pedagógico. ¿Es posible entonces pensar que un educador formado bajo un modelo pedagógico rígido y generalizado, pueda realizar su propia transformación teniendo en cuenta la expectativa y el ritmo de aprendizaje de cada educando y adoptar un método diferente para cada uno? Hay una reflexión que realizó Saint-Exupéry (2003) cuando el Piloto de El Principito nos expresa: “Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. – ¿Por qué habría de asustarme un sombrero? –me respondieron.” La sociedad y los paradigmas que la misma contiene, obligaron al Piloto a olvidarse y abstenerse de esas ideas *diferentes*. Por el contrario el Principito, un muchacho “sin paradigmas” y que no está inmerso en una sociedad que lo limite, es capaz de pensar y actuar tal como él quiere. En consecuencia, una persona ya moldeada estará más resistente al cambio y a aceptar nuevas ideas de alguien (el educando) que apenas está iniciando su proceso de formación.

En conclusión, el Modelo Pedagógico Holístico Transformador es una mejora, que incluye el proceso de aprendizaje singular de cada educando de una manera integral y que se puede alcanzar progresivamente a medida que se educa la nueva generación dentro del nuevo modelo. La transformación es un proceso gradual a largo plazo, que generará más resistencia en la estructura actual, incluyendo a la universidad y los educadores. Adicionalmente, dentro del modelo Pedagógico Transformador no es claro el proceso, ni está descrita la metodología para la transformación del *educador* en *mediador*. Es más clara la metodología hacia el educando, que finalmente son los que se están formando desde una etapa inicial con el modelo transformador. Sin duda, la transformación se puede construir, no imponiendo lo nuevo sobre lo viejo, ya que una manera de

hacer un cambio rápido a corto plazo es tal como lo expone Goethe (1832) en su Fausto, donde Mefistófeles quema un bosque (en pro de expandir el reino) y quema dos abuelos que habitaban en él ya que se resistieron a cambiar su hogar. En consecuencia, el Modelo Transformador es una gran idea que está muy bien fundamentada de la cual se pueden rescatar sus principios y, a mediano plazo, acoger parcialmente en grandes universidades.

Bibliografía

1. Goethe, JW. (1832). *Fausto*, Panamericana.
2. Ianfrancesco, G. (2015). *Modelo Pedagógico Holístico Transformador*, Bogota D.C., Colombia: CORIPET
3. Saint-Exupéry, A. (2003). *El Principito*, Barcelona, España: Salamandra.

Algunos comentarios sobre el diplomado en Educación y Pedagogía Transformadora

Carlos Arturo Cano Hernández¹

Introducción

En el presente dossier, se muestran dos comentarios del autor, relacionados con el diplomado en Educación y pedagogía transformadora, que se dicta actualmente en la Universidad Libre seccional Cali. Dichos comentarios, están encaminados a motivar a todos nuestros docentes, en la aplicación en aula de los conocimientos adquiridos.

La motivación se centra en dos campos fundamentales:

1. Importancia para la reacreditación institucional multicampus de la Universidad Libre.
2. La satisfacción que para un docente implica, el intervenir, en la formación estructural de un ser humano, para el servicio de la sociedad.

En el primer momento se plantea la importancia que representa para la renovación de la acreditación institucional de la Universidad, el implementar un modelo pedagógico estructurado y aplicado en aula, en cada uno de los programas que la Institución ofrece.

El segundo aspecto motivador enfatiza la satisfacción que genera el deber cumplido, cuando podemos decir que fuimos exitosos, en la formación de nuestros profesionales, como hombres de bien, buenos ciudadanos y de excelente desempeño en su campo de conocimiento.

1 Doctor en Ingeniería Industrial. Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesor titular Universidad Libre, Cali. CVLAC COLCIENCIAS: https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000155152

Aspectos Motivadores

1. Importancia para la reacreditación institucional multicampus, de la Universidad Libre, del acople del modelo pedagógico transformador con el proyecto educativo de la Universidad Libre.

El Proyecto Educativo de la Universidad Libre comprende los elementos siguientes: contexto histórico, identidad institucional de la universidad, horizonte de la universidad, el ser de la institución, referentes institucionales, principios, valores y objetivos, modelo pedagógico, investigación, proyección social, bienestar universitario, autoevaluación y autorregulación, internacionalización y estructura de administración y gestión. El modelo pedagógico – didáctico de la Universidad Libre, se basa en la ciencia y en el uso creciente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la pedagogía. El modelo pedagógico – didáctico propende por la creación en aula de ambientes de aprendizaje significativos, determinados, caracterizados por la adaptabilidad a los cambios, dado que el futuro se observa desde la óptica nuevas tendencias en tecnología y saberes.

Los elementos anteriores permiten visualizar que el modelo pedagógico transformador, presentado por el Doctor Giovanni Iafrancesco (2011), se convierte en un método valioso como medio para llevar al aula todos los elementos planteados por el modelo pedagógico Institucional. Desafortunadamente no permite este ensayo, por su limitación de espacio, adentrarnos en los lineamientos de acople del modelo transformados al marco Institucional propuesto por el PEI, pero muy seguramente su articulación permitirá la estructura de una potente herramienta que adecuadamente estructurada y organizada, será un valioso aporte de la seccional Cali, para la futura acreditación Institucional de la Universidad.

Acoplar el modelo pedagógico transformador con el PEI (UNIVERSIDAD LIBRE), es motivación para nosotros como docentes por cuanto estaríamos haciendo un valioso aporte al esfuerzo que hace la Universidad para reacreditarse.

2. La satisfacción que genera el deber cumplido, cuando podamos decir que fuimos exitosos en la formación de nuestros profesionales como hombre de bien, buenos ciudadanos y de excelente desempeño en su campo de conocimiento.

Para nadie es un secreto, que cuando una actuación produce satisfacción, el ser humano tiende a repetirla, convirtiéndose en un refuerzo motivador para la persona que actúa. Este aspecto nos lleva a que, logrando la articulación entre el PEI y el modelo pedagógico transformador, los resultados en nuestros discípulos a futuro serán de rotundo éxito por cuanto los veremos en la sociedad como

hombres de bien, buenos ciudadanos con excelente desempeño profesional. Estos resultados mostraran a todos los que participaron en la formación de estos profesionales, satisfacción y por ende el cumplimiento de esa responsabilidad social que agobia a todos los docentes, cumplimiento con la formación de seres responsables socialmente. En la medida que logremos alinear el PEI con el modelo de pedagogía transformadora, iremos dando pasos importantes para el logro de un profesional integral como ser humano y como ciudadano.

Conclusión

Al interior de la universidad se hace necesaria la articulación del PEI con el modelo pedagógico transformador y reflejarlo de manera explícita en el proyecto educativo de los diferentes programas para que los resultados a futuro produzcan los efectos que se quieren:

Satisfacción

- **Por alcanzar la reacreditación institucional**, pues al lograr la articulación del PEI y el modelo transformador, se genera un apoyo contundente al logro de dicho objetivo.
- **A futuro del personal docente** por haber logrado la aplicación en aula de un modelo pedagógico capaz de lograr entregar a la sociedad profesionales integrales como seres humanos y ciudadanos comprometidos con su profesión.

Bibliografía

1. Iafrancesco Villegas, G, (2011), *Modelo Pedagógico Holístico transformador*, Bogotá Colombia, Carvajal, soluciones de comunicación SAS.
2. Universidad Libre. <http://www.unilibrecali.edu.co/index.php/la-universidad-1/normatividad>

El cine como herramienta de transformación de pensamiento, en el marco de la pedagogía transformadora

Constanza Moncada Galvis¹

El presente texto es el inicio de una reflexión sobre mis experiencias pedagógicas acumuladas a lo largo de 20 años de ejercicio docente y que en los últimos 5 años involucran de manera decidida el cine, tanto en mi formación profesional como en el uso didáctico del mismo. En este último aspecto, he tenido varias experiencias en el marco de las asignaturas de Psicología, de la Universidad Libre de Cali. Es sobre estas experiencias que se deriva el planteo central de este escrito, y es que el cine como obra creativa implica una producción de conocimiento y un acercamiento al mundo, que permite al estudiante generar un tipo de pensamiento crítico y estético en relación con el mundo que lo rodea.

Los cambios sociales y los avances tecnológicos, son los factores que sin duda más han influido en el tipo de sujetos educandos que tenemos en nuestras instituciones. Las estrategias pedagógicas y las didácticas en todas las áreas del conocimiento se han visto afectadas por la intromisión de las imágenes. De allí que los materiales audiovisuales y en particular el cine tengan un impacto educativo importante y se vengán pensando hace un tiempo como un recurso de apoyo que complementa cualquier tipo de conocimiento. El cine comunica una experiencia y reflexiona sobre ella (Bravo Miralles, 2010) lo que sin duda lo convierte en una poderosa herramienta para promover el pensamiento en contextos educativos, alrededor de casi cualquier temática.

Sin embargo, frente a este reconocimiento de la importancia de lo audiovisual en el aprendizaje, la pedagogía tradicional parece resistirse a incorporar el cine como herramienta pedagógica y prefiere seguir con lo seguro: los libros y los materiales escritos como fuente privilegiada de información y conocimiento. Esto es comprensible si vemos la historia reciente de los materiales educativos, en donde la imagen cumple una función ilustrativa, de acompañamiento, es decir es una representación de menor valor en relación con la escritura.

1 Magister en Psicología, (C) Magister en Cine Documental, Docente Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Psicología, Universidad Libre Cali. Colombia.

Las instituciones educativas tanto a nivel de primaria como media y secundaria, vienen utilizando hace algún tiempo, y cada vez más, el cine como material de apoyo en sus clases ya sea para ejemplificar un evento histórico o ilustrar (a veces reemplazar) la lectura de un clásico de la literatura. Sin embargo, no deja de ser visto el uso de las películas como “dejar de dar clase”, entretener o pasar el tiempo. Con lo cual pareciera que no hay un cambio en la forma como se consume cine en las escuelas, pese a que sabemos que los niños, niñas y jóvenes en sus tiempos libres giran primordialmente alrededor de las imágenes y los hipertextos.

El cine en la Universidad ofrece un panorama un poco diferente. Tal como reflexiona la profesora Luz Marina Pava Barbosa de la Universidad de la Salle, se busca brindar la posibilidad de que éste se incluya como “dispositivo mediador, estímulo de pensamiento, imaginación y desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, con el propósito de trascender la connotación de simple entretenimiento” (Pava, 2010. Pág. 474). De allí, que resulte totalmente relevante reconsiderar el estatuto de complejidad de la imagen, así como es importante reconocer que no se trata de incorporar de manera acrítica el mundo de lo visual o suponer que las imágenes traen una copia-reflejo de la realidad que no hablan por sí solas. En últimas se trata de incorporar en las instituciones educativas más que alfabetización audiovisual una verdadera pedagogía de la imagen (Dussel, I. y Gutiérrez, D. 2006)

Con este punto de partida y considerando la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, pensadas en el contexto de nuevos educandos, con nuevas sensibilidades y estilos cognitivos, es que considero importante retomar lo que dice el profesor Ianfranceso (2012) en cuanto a las tecnologías (las cuales incluyen por supuesto las imágenes, las pantallas y el internet) y es verlas como oportunidad pedagógica, en donde el docente pueda orientar la apropiación, análisis crítico y transferencia a cualquier situación de aprendizaje autónomo.

Bibliografía

1. Bravo Miralles, F. (2010) El cine fórum como recurso educativo. Revista Digital Innovación Educativa, N° 27
2. Dussel, I. y Gutiérrez, D. Compiladoras (2006) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Nicholls, B. (19..) La representación de la realidad. Paidós: Barcelona.
3. Ianfranceso Villegas, G.M. (2012) Aprendizaje autónomo y cognición: fundamentos y estrategias para el desarrollo del potencial de aprendizaje y pensamiento científico. CORIPET, Bogotá.
4. Pava Barbosa, L.M. (2010). El cine como un escenario para la estética y el conocimiento en la universidad. Disponible en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6313/4/Prospectiva%2015,%202010-471-490%20El%20cine%20como%20un%20escenario.pdf>

La mediación: esencia del acto educativo para potenciar el sentido de vida del educando¹ unilibrista

Diana María Rodríguez González²

Es importante reconocer la importancia de la mediación para lograr que el acto educativo sea innovador y asertivo en comunidades pluralistas donde para el caso de la Universidad Libre llegan a educarse no sólo los jóvenes que se inscriben sino sus familias que anhelan el sueño de ver convertirse en profesionales a sus hijos y tal vez lograr una vida más digna de ser vivida aunque muchas veces el imaginario que traen consigo, esté en la ruta contraria debido a sus historias de vidas luchadoras y desbordadas de dilemas entre lo que se Es y lo que se debe y puede Ser. Pero, sólo si se fortalece lo más humano del ser Humano: la integridad, se logrará que la mediación cumpla su cometido de un obrar humano a pesar de la adversidad.

Para abordar lo señalado es necesario considerar como movimientos reflexivos durante el acto educativo: Uno, el cultivo de la comunicación genuina que considere al otro como un sujeto; es decir, un interlocutor válido y no sólo un receptor de información. Ello lleva a potenciar y re-novar marcos para orientar la acción de quienes participan en el acto educativo. Dos, el actuar con una mirada que parte de aprehender a estar siendo para llegar a ser, ello exige asumir la necesidad de reconocer la importancia de la interacción con el otro y la habilitación de la reflexión durante el acto educativo mediante el reconocimiento de lo que se puede hacer. Es actuar en coherencia para lograr una educación que potencie el sentido de vida lo cual requiere de un educador que posea y desarrolle la capacidad mediadora en el acto educativo.

1 Este escrito se realiza al participar en el desarrollo del diplomado Llamado "**Pedagogía Transformadora**", realizado con docentes de la Universidad Libre en la Seccional Cali, 2017, por el académico Ianfrancesco. ¡En hora buena estos espacios!

2 Docente con funciones de investigación, grupo inter-seccional Multicampus Con(S)-CIENCIA. Estudios en Bioética, Ecología humana y Ecología Política. Universidad Libre. Doctorado en Bioética. Magister en Administración. Magister en Orientación y Asesoría Educativa. Especialización en calidad del Producto y del servicio. Licenciada. Educadora por más de 22 años. Actualmente Facultad Ciencias de la Salud. Seccional Cali.

Lo anterior para el caso de la filosofía que señala la Universidad Libre son argumentos para que como comunidad educativa se edifique todo lo necesario para una tendencia –estilo pedagógico- centrada en actuar para lograr que la cultura educativa se movilice a concretar caminos hacia la cultura por la excelencia, reto que siempre tiene presente en su visión organizacional.

Así, si educar es educarse según el pensador Hans George Gadamer (Gadamer, 2000); entonces, el educador-mediador requiere y necesita comprender la necesidad de centrar su atención y su hacer para SER ya que influye (impacta) cuando entra en contacto con el educando; esto con el fin de apoyarlo para que invierta esfuerzos en edificarse y avivar ese líder propositivo que está en proceso de florecer o de afianzarse.

Ante este reto ontológico y deontológico, el educador-mediador se auto-exige para lograr versatilidad en las dinámicas que propone, pues es consciente que su principal propósito durante el acto educativo es posibilitar, el desarrollo de cualidades, actitudes, aptitudes y capacidades (Nussbaum, 2012); es decir, sabe que en la interacción con ese otro – educando- está contribuyendo posibilidades y estructuras para formar a las generaciones actuales y venideras en torno a la calidad de vida y su sentido.

De esta manera, al realizar encuentros de reflexión y construcción donde recrea los saberes que desarrolla en conjunto -con ese otro-. También, considera los procesos comprensivos que emergen de la vida cotidiana o desde la profesión que les convoca; así mismo, los articula con el asunto que les señala el plan de estudios para ese tiempo y momento de formación y visualiza la proyección que se puede lograr, para desde allí favorecer el bien común y el entusiasmo por la vida en sí. Con estas condiciones, evita poner en riesgo el verdadero valor de educar como lo expresa más detalladamente el intelectual Fernando Savater (Savater, 1997) así, se generan asertivamente planes de vida en los educandos.

Igualmente, el educador- mediador es el primero en asumir como reto y estilo de vida, una actitud para que la consciencia que le exige filosofar proyecte una cosmovisión que promueva el respeto y cuidado por la vida al re-conocer el lugar que ocupa en diferentes sistemas: solar, biológico, social, comunitario, profesional, etc. Activada así, la capacidad de discernir sobrepasa acciones mecanicistas y demanda ser *sentí-pesante actuante* en palabras de Eduardo Galeano (Galeano, 1971)³. Con lo cual, se promueven reflexiones integradas y progresivas donde la mirada no se queda en lo disciplinar, sino que hala hacia lo transdisciplinar, holístico, cuántico, prospectivo, creativo e innovador y por ende propicia sentido de vida (Albuquerque, 2002). Es así, como se asume y consideran formas de obrar con sentido crítico en el acto educativo, esta acción al ser

3 Ver video: <https://www.youtube.com/watch?v=wUGVz8wATIs>

revitalizada, lleva a asumir que se educa en y para la vida digna, como lo señala consecuentemente la perspectiva bioética (Rodríguez, 2016).

Con esta dinámica se consolida la base para lo planteado que viene a ser el querer-se transformar para lograr una actitud de mediación que active y revitalice la capacidad de ser para vivir como verdaderos pedagogos en y ante el reto de dar sentido y valor a lo que se comunica llámese disciplina, profesión, o vocación. Es apostarle a una educación que considere y supere modelos auto-estructurantes mediante modelos que detallen y contengan lo construido y lo proyectivo. Cuando se comprende lo señalado, se despierta en uno la creatividad para encontrar rutas que permitan en actitud mediadora ayudar a centrar las investigaciones visualizadas y a su vez, evaluar los desarrollos que se logran en toda la institución educativa. Igualmente, se explicita la necesidad: de trabajar en equipos, de comprender la importancia de una administración al servicio de lo académico y de considerar como meta la importancia de hacer liderazgo para formar en liderazgo.

En consideración a lo anterior, el modelo holístico transformador (Ianfrancesco G. M.) Señala en detalle gran parte de la caracterización de áreas de investigación en consonancia con las dimensiones y los desarrollos que se deben mantener en tensión como camino a considerar para conocimiento. A partir de lo señalado, se puede afirmar que educar es un Arte en palabras de Ramiro Márquez (Márquez, 2006), es el calificativo más pertinente ante la complejidad que demanda. Exige comprender los aportes de cada pensador en estos temas para trazar puentes de articulación donde a veces no se pensó por desconocimiento o negación a ver que todos los autores construyen y limitan simultáneamente pero... puede llegar un tercero que señala por donde una nueva conexión a favor de la educación que no descuide todas sus aristas o entramados de su dinámica compleja.

Propuestas pedagógicas asertivas y explícitas es y será lo que permite a las comunidades dedicadas a apoyar la educación diseñar rutas centradas en una buena comunicación para aportar integralmente en los contextos en las que se está inserto. Ello, demanda para la Universidad Libre retomar la importancia del aprendizaje permanente tanto del educador como del educando al punto de hacerlo en todo momento significativo y por ende edificante e inspirador; propositivo ante las necesidades y retos de los tiempos venideros. Es afianzar un modelo pedagógico que oriente y proponga investigar para desarrollar de manera constitutiva y no consecutiva sin descuidar la misma esencia del educar a quien tiene por reto educar-se.

Es decir, invita a Hacer para Ser y para Servir y se aleja de la tendencia de Tener para Ser como único modelo de interacción. Al respecto el intelectual Erich Fromm (FROMM, 1978) lo define como el paso que debe dar el hombre hacia un re direccionamiento de su vida. Agrega que la diferencia entre ser y tener, está

en la sociedad interesada principalmente en las personas a diferencia de la que está interesada más en el hombre al servicio de las cosas. Plantea una idea que probablemente sea lo que causa la dicotomía humana entre ser y tener; es que la conducta económica se separó de la ética y de los valores humanos; por lo tanto, la relación hombre-naturaleza, hombre-sociedad, se convirtieron en una lucha por sobrevivir cada uno por su parte, sin tener en cuenta el daño y la destrucción que el hombre causa a sí mismo porque desconoce su ser naturaleza en perspectiva estética-espiritual, antropológica.

Consideración final

En conclusión, esta reflexión, argumenta y propone retomar la formación ético-humanista en la formación universitaria unilibrista para desarrollar en el colectivo de adultos que lideran esta institución la capacidad mediadora y por ende el potencial creativo que se posee para innovar en compañía del educando y así potenciarlo como agente (Urbieta, 2002) responsable de la vida en general desde el contexto donde habite.

La propuesta requiere siempre encontrar motivos para caminar hacia el fortalecimiento del desarrollo del potencial humano en la comunidad de la Universidad Libre con el reto de rescatar lo más humano del humano su capacidad de empatía, solidaridad, generosidad desde el potenciar con rigor lo que implica el sentido de justicia a partir del acto de ser líder mediador según el rol que desempeñe en esta comunidad universitaria.

Bibliografía

1. Alburquerque, Eugenio. *Bioética: una apuesta por la vida*. 2002. ISBN 8483165554 FROMM, Erich. *Tener y ser*. México: Fondo de cultura económica. 1978.
2. Gadamer, Hans George. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós. 2000. ISBN 84-493-0970-0
3. Galeano, Eduardo. *Las venas abiertas de América*. Uruguay: Monthly Review.1971. ISBN: 9508950943.
4. Ianfrancesco, Giovanni. *Modelo Pedagógico Holístico Transformador*. Bogotá: Coripet. 2015. ISBN:978-958-99622-0-6
5. ----- *Pedagogía del cuidado*. Bogotá: Coripet. 2015. ISBN:978958-99622-1-3
6. ----- *Transformaciones de las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Coripet. 2015. ISBN:978-958-99622-2-0
7. ----- *Aprendizaje Autónomo y cognición*. Bogotá: Coripet. 2015. ISBN:978-958-99622-3-7

8. ----- *La evaluación en el aula de una escuela transformadora*. Bogotá: Coripet. 2012. ISBN:978-958-99622-5-1
9. ----- *La investigación pedagógica formativa*. Bogotá: Coripet. 2015. ISBN:978-958-99622-7-5
10. ----- *La gestión y evaluación curricular en una escuela transformadora*. Bogotá: Coripet. 2013. ISBN:978-958-99622-8-2
11. ----- *Administración Pedagógica en una escuela transformadora*. Bogotá: Coripet. 2015. ISBN: 978-958-99622-9-9
12. Márquez, Ramiro. Madrid: Narcea. *Saber educar: Un arte y una vocación*. 2006. ISBN: 84-277-1540-4
13. Nussbaum, Martha. *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa. 2012. ISBN: 978-84-493-2691-2
14. Rodríguez, G. Diana María. *Bioética. Ecología de saberes. ¿La vida debe tener prioridad sobre los intereses de la Ciencia?* Bogotá: Universidad Libre. ISBN: 978-958-8981-07-9
15. Savater, Fernando. *El valor de educar*. 2da. ed. Barcelona: Ariel, 1997.
16. Urbieto, José Ramón. *El regalo de sí mismo. Educamos para educar*. Madrid: Narcea. 2002.

Fecha: febrero 27 de 2018

¿Cuál es el rol del que enseña y el rol del que aprende en la Universidad Libre de Cali en el año 2018?

Fernando Alberto Rico Bermudez¹

faricobe@gmail.com

Introducción

El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Libre (PEI) nos indica que “el docente, en su perfil, debe apoyar los procesos de formación integral de los estudiantes, estimulando posturas reflexivas y críticas y que es deber del estudiante ser un autogestor del aprendizaje por medio del estudio independiente, planificador de sus actividades académicas y sistematizador de sus experiencias y métodos de estudio”. A la fecha en que se escribe el presente ensayo, el docente de la Universidad Libre no dispone de una estrategia universal para estimular estos procesos de formación integral y el estudiante no se ha apropiado del papel de autogestor de su propio aprendizaje y falla en su motivación de hacer estudio independiente, lo que está retrasando su aprendizaje.

Desarrollo

En la sesión sobre “Las Transformaciones de las Prácticas Pedagógicas” que el profesor Giovanni Iafrancesco hace en el Diplomado en Pedagogía y Educación Transformadora nos indica que “es el ideal de quien enseña ser un agente transformador para lograr un estudiante emprendedor, agente de cambio en su sociedad”. Y en su sesión sobre “Modelo Pedagógico Holístico” propone “formar integralmente a los educandos para que construyan el conocimiento, aprendan autónoma y significativamente y transformen su realidad social y cultural”.

En el resultado de la dinámica interactiva realizada en febrero del año 2017 con docentes y directivos de la Universidad Libre de Cali para la construcción conceptual del Diplomado a partir de ideas previas, se definió el Aprendizaje Significativo “como una herramienta pedagógica que parte de la experiencia y conocimientos previos para solucionar y transformar los problemas

1 Docente Hora Cátedra Facultad Ciencias de la Salud Programa Medicina

contextualizados en la realidad y que el Aprendizaje Autónomo era un proceso desde un enfoque centrado en el sujeto, el cual, a partir de sus motivaciones e intereses, tiene la capacidad de buscar apropiar e interiorizar conocimientos usando los recursos del entorno”.

En los 8 años que llevo ejerciendo la labor docente en la Universidad Libre he observado que el estudiante está entendiendo y aprendiendo, pero no significativamente. Al parecer, su formación educativa en el hogar y en el colegio (en su etapa de educación media) se basó en el modelo educativo del Maestro que enseña al Estudiante conocimientos que no le sirvieron en su vida diaria, basados en una concepción memorística del aprendizaje. Y observo que le cuesta trabajo al estudiante ser un autogestor de su propio conocimiento pues carece de la motivación para ello y de las estrategias adecuadas.

Cómo, entonces, podemos exigir al estudiante el aprendizaje autónomo si es probable que no hemos explorado nunca sus intereses y motivaciones y no conocemos su experiencia en la resolución de los problemas contextualizados en la realidad. Esto lo afirmo después de interrogar al estudiante en las diferentes prácticas que han tenido conmigo sobre si se les ha preguntado sobre sus intereses y motivaciones en el devenir de su carrera y sobre si han sido interrogados sobre cuáles son sus expectativas para el futuro inmediato, a lo cual contestan que no.

Conclusión

Si queremos cumplir el PEI en cuanto al perfil del estudiante, debemos motivar en nosotros los docentes el “generar nuevas estrategias, pedagógicamente elaboradas, metodológicamente orientadas y con una apropiada intención e intervención didáctica que faciliten los aprendizajes autónomo, significativo y colaborativo en los educandos”, tal como lo propone el profesor Iafrancesco en su sesión 9 sobre “Estrategias Didácticas”. Así pasaremos del rol de Docente en el que nos encontramos actualmente al rol de Educador contribuyendo en la construcción del conocimiento desde las áreas de trabajo cognitiva, científica, epistemológica, metodológica, tecnológica y comunicativa para estimular el Saber del Educando.

Es importante, entonces, que la Universidad Libre se enfoque en la implementación de los programas para la implementación y consolidación del Modelo Pedagógico Holístico que propone el profesor Iafrancesco. Con estos saberes lograremos que el estudiante aprenda significativamente, que es un pre-requisito para que se convierta en un Líder transformador, meta última que persigue la Universidad Libre en su PEI al pretender que el egresado sea “líder que analiza e interviene en la solución práctica y creativa de los problemas de su entorno y que dé respuesta a las necesidades sociales mediante la aplicación de la ciencia y la tecnología”.

Bibliografía

1. Universidad Libre de Cali, 2017-2018, Compilatorio de Sesiones del Diplomado en Pedagogía y Educación Transformadora.
2. Universidad Libre de Cali, Estatutos, Normatividad Vigente, Acuerdo N°04 de octubre 6 de 2014 por el cual se actualiza el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Libre (PEI).

Fecha: enero de 2019

Potencializando las competencias del estudiante de Enfermería

Gloria Linet Potes Agudelo¹

Introducción

Los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en ciencias de la salud² señalan como competencias a alcanzar durante el proceso de formación: promoción de procesos educativos tendientes a mejorar las condiciones de vida y salud; promoción del auto cuidado en diferentes contextos sociales y en beneficio del individuo, la familia y la comunidad; cuidado integral de la salud; promoción de prácticas de vida saludables; solución de problemas de la salud y la búsqueda de nuevos modelos de cuidado y atención; y los demás propios de la enfermería; y señala al hacer referencia a la proyección social (artículo 7), que los programas —deben contemplar estrategias que contribuyan a la formación y desarrollo en el estudiante de un compromiso social responsable. Para ello, debe hacer explícito los mecanismos que favorecen la interacción con las realidades en las cuales está inmerso.

El programa de crecimiento y desarrollo desde su implementación, ha sido considerado como una acción importante de salud pública que ha sufrido cambios a partir de la Ley 100 y que desde 1993 con la propuesta SIPI (Salud Integral para la Infancia) con enfoque de promoción de la salud, pretendió “impulsar un concepto de desarrollo integral más allá de la visión morbo céntrica”³ ha señalado que enfermería tiene un papel relevante en el examen físico, la valoración del crecimiento pondoestatural y del desarrollo; así como también actividades educativas de orientación individual, que su preparación le permite tener un manejo integral en las intervenciones de promoción y prevención dirigidas a mejorar la salud de los niños.

1 Enfermera egresada de la Universidad de Antioquia, especialista en Enfermería Neonatal U. del Valle, especialista en Docencia para la Educación Superior USC, Magister en Educación Superior USC. Docente Universidad Libre Seccional Cali.

2 Ministerio de Educación. (2001). Decreto 917 de 2001. Colombia.

3 Peñaranda C., F., Bastidas A., M., Ramírez G., H., Lalinde A., M. I., Girardo G., Y., & Echeverri M., S. L. (2002). El Programa de Crecimiento y Desarrollo: otro factor de inequidad en el sistema de salud. *Revista Facultad Nacional. Salud*, 20(1): 89-99.

En el Programa de Enfermería de la Universidad Libre seccional Cali y específicamente en la asignatura de niño, adolescente y joven, se desarrolla el contenido teórico de crecimiento y desarrollo en el aula y posteriormente en las prácticas clínicas se integran los conocimientos teóricos para que el alumno haga una integración recíproca, intentando ser coherente con lo que se dice, se piensa y se hace. De esta conexión depende el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Sin embargo, aún persiste la desarticulación entre la teoría y la práctica. Es decir, el uso de estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan a la formación y desarrollo en el estudiante de un compromiso social responsable. Este ensayo precisamente, convoca a una reflexión sobre el modelo pedagógico de la Universidad Libre y su concreción en los espacios formativos, con miras a lograr una mayor articulación entre la teoría y la práctica, a través del uso de metodologías activas para lograr un aprendizaje significativo, en aras de transformaciones socioculturales relacionadas con la familia y el ambiente.

La Universidad Libre desde el 2014 plantea un modelo pedagógico denominado “Autoestructurante y Cognitivo”, entendido como el estudio de las formas de aprendizaje del ser humano mediado por el conocimiento, el lenguaje y el entorno, entre otros aspectos⁴ y fundamentado en la epistemología genética de Piaget, aprendizaje por descubrimiento de Bruner, aprendizaje significativo de Ausubel y en el aprendizaje sociocultural de Vygotsky. Pensar desde este modelo ha de llevar a crear estrategias pedagógicas que generen ambientes reflexivos, argumentativos y críticos frente a los contenidos, para que el estudiante asuma el conocimiento como una pasión y un camino para aprender desde una formación en actitudes, aptitudes intelectivas, principios y valores, de tal manera que desarrolle un sentido social, humano y cultural. Significa preparar a los estudiantes para que construyan autónoma y significativamente el conocimiento y con ese ser y ese conocimiento transforme la sociedad y la cultura.

Las prácticas se plantean como una oportunidad de integrar los conocimientos teóricos adquiridos ya que, al vincularlas con la realidad social, el alumno pueda realizar el proceso necesario de integración recíproca. Dicha integración de conocimientos que involucran el saber, el hacer y el ser y la propia experimentación-socialización, son algunos de los parámetros que incorpora el estudiante para configurar su ideal de competencia profesional. De acuerdo a lo que plantea Giovanni Iafrancesco⁵, en su libro de pedagogía del cuidado, la capacidad intelectual puede desarrollarse a través de metodologías activas y constructivas facilitando el aprendizaje autónomo y significativo de los educandos.

4 Universidad Libre Seccional Cali. (2014). Acuerdo 04, 2014 pagina 19. Cali, Colombia.

5 Iafrancesco, G. (2011). *Pedagogía del Cuidado: Fundamentos y Estrategias para una educación preventiva e inclusiva*. 1° ed. . Bogota: CORIPET.

La integración teórico – práctico en escuelas y/o jardines infantiles a través de talleres vivenciales, donde se evidencie la evolución y desarrollo de los niños menores de 6 años, se evaluó a través de los diferentes instrumentos medidas antropométricas, interpretación de las escalas ponderostaturales (OMS), valoración del desarrollo, valoración cefalocaudal aplicando el Proceso de Atención de Enfermería (PAE)⁶, valoración del desarrollo psicoafectivo, el desarrollo social, cognitivo y moral apoyados en los teóricos de referencia; además de plantear y desarrollar la escuela de padres y/o cuidadores con el objetivo de lograr identificar signos de alerta que indican riesgo o alteración en el desarrollo integral de los niños para un tratamiento oportuno. Este aprendizaje desarrolla procesos productivos, de mejor calidad y el desarrollo de las competencias y funciones cognitivas básicas.

Ahora bien, hacer realidad el modelo pedagógico de la Universidad Libre a partir de prácticas de aula, que potencien el aprendizaje significativo mediante estrategias pedagógicas y didácticas centradas en la resolución de problemas, validación de hipótesis, en la experimentación y en la integración a través de actividades de servicio y bienestar de la comunidad, además de constituirse en un intercambio de experiencias, “es una forma positiva de asumir la vida, la tarea formativa y el desarrollo de las nuevas generaciones”.

Bibliografía

1. Iafrancesco, G. (2011). *Pedagogía del Cuidado: Fundamentos y Estrategias para una educación preventiva e inclusiva*. 1° ed. . Bogotá: CORIPET.
2. Ministerio de Educación. (2001). Decreto 917 de 2001. Colombia.
3. Peñaranda C., F, Bastidas A., M., Ramírez G., H., Lalinde A., M. I., Girardo G., Y, & Echeverri M., S. L. (2002). El Programa de Crecimiento y Desarrollo: otro factor de inequidad en el sistema de salud. *Revista Facultad Nacional. Salud*, 20(1): 89-99.
4. Universidad Libre Seccional Cali. (2014). Acuerdo 04, 2014 pagina 19. Cali, Colombia.

6 Método sistematizado de identificación y resolución de problemas de salud, dirigido a cubrir necesidades del paciente, sistema familiar o comunidad. Permite a Enfermería prestar cuidados de una forma racional, lógica y sistemática.

Modelos pedagógicos y economía política de la educación

Guillermo León Romero García¹

Es necesario mirar sí objetivamente en el contexto general de la sociedad capitalista mundial en el que estamos inscritos necesariamente, lo mismo que en el contexto histórico universal, puede la educación, con la implementación y ensayo de todos los modelos pedagógicos acreditados en la comunidad educativa, jugar algún tipo de papel para mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y, sobre todo, de la calidad de vida de los agentes educativos, al margen de la contienda de la lucha de clases; y, parece, que no pudiera, debido a su entronque con el mundo económico, donde ella es una fuerza productiva, que contribuye a que otras fuerzas de igual o superior rango al suyo como la ciencia que ella enseña, cumplan un rol no solo en la producción de plusvalía, sino en general en la dominación ideológica y política de clase del capitalismo visto en su conjunto, tal y como lo hacía en la antigüedad esclavista y feudal al servicio del señorío.

Por ello en lo que sigue, se quiere hacer relevante qué, la educación en el contexto conceptual de las prácticas discursivas, está íntimamente traslapada de manera interdisciplinar y transdisciplinariamente, y subordinada a la disciplina económica como la matriz conceptual del materialismo lógico y científico en la epistemología materialista.

Relación que históricamente ha estado signada por la atrocidad que, en la contienda de la lucha de clases, la clase dominante ha ejercido sin ningún tipo de escrúpulo, no solo en el terreno directamente económico, sino, también en todos los terrenos de la cultura y, de la vida social en general contra la clase dominada, a pesar de la perorata y la moralina con que se la ha querido domesticar.

Pártase de una constatación teórica y práctica que determina materialmente la condición clasista de la educación en la sociedad contemporánea. Se dice que se parte de una constatación teórica cuando se considera la enseñanza como un trabajo productivo y, por tanto, al maestro como un obrero productivo que trabaja asalariadamente para un capitalista que le arranca plusvalía, no importa que esta función la asuma un empresario privado o pública por el Estado, pues,

1 Docente Facultad de Derecho

al final, la plusvalía vista en el conjunto de la producción social es extraída para garantizar la producción y la reproducción del capital.

Dentro del capitalismo, sólo es productivo el obrero que produce plusvalía para el capitalista o que trabaja para hacer rentable al capital. Si se nos permite poner un ejemplo ajeno a la órbita de la producción material diremos que un maestro de escuela es obrero productivo si, además de moldear la cabeza de los niños, moldea su propio trabajo para enriquecer al patrono. El hecho de que este invierta su capital en una fábrica de enseñanza en vez de invertirlo en una fábrica de salchichas no altera en lo más mínimo los términos del problema (Marx, 1976, p. 426).

Y, continuando con esta susodicha constatación, hay que decir que ese trabajo productivo del maestro de escuela, utilizando cualquiera de los modelos pedagógicos que históricamente se han producido en el ámbito educativo hasta llegar a los más razonables y ponderados como el que propone el pedagogo Giovanni Iafrancesco en su “Modelo Pedagógico Holístico para una Educación Transformadora”, quien, dicho sea de paso, también afirma que la universidad tiene un sentido empresarial y muestra como los modelos pedagógicos, históricamente, siempre han respondido a las necesidades de la producción económica de la sociedad y, pasan por la instancia ideológico-política, en la medida en que en esta rama de la producción no se producen salchichas sino ideas que en cuanto productos son mercancías que circulan con el mismo enrarecimiento fetiche de toda mercancía producto del carácter intrínseco a la producción capitalista, de su carácter contradictorio y autodestructivo.

De lo cual, surge el doble esfuerzo de corregir no sólo las fuerzas productivas materiales hacía una racionalidad práctica sino, también, las “espirituales” hacía la libertad de la conciencia social.

Se trata, ahora, de constatar también en la práctica el carácter clasista de la educación cuando se pone en evidencia que ese moldeo integral de las cabezas de los niños que se inicia con la escuela y pasa por el martirio histórico del trabajo infantil para cualificar el trabajo adulto, visto individual y colectivamente en la clase obrera; con el objeto de cualificarla para lograr mayores rendimientos productivos.

Inmediatamente, se impuso la costumbre de traer aprendices (!) de los diferentes asilos parroquiales de Londres, Birmingham y otros sitios. Así fueron expedidos al norte miles y miles de criaturas impotentes, desde los siete hasta los trece o los catorce

años. Los patronos (es decir los ladrones de niños), solían vestir y dar de comer a sus víctimas, alojándolas en las “casas de aprendices”, cerca de la fábrica. Se nombraban vigilantes encargados de fiscalizar el trabajo de los muchachos... En muchos distritos fabriles sobre todo en Lancashire, estas criaturas inocentes y desgraciadas consignadas al fabricante, eran sometidas a las más horribles torturas (Marx, 1976, p. 644-645).

Es decir, que, desde los albores de la Revolución Industrial, que marca históricamente el desenfrenado avance de la acumulación contemporánea de capital, la educación estuvo ligada a la capacitación para el trabajo combinada con la elemental enseñanza de algunas bases de aritmética, gramática y moral para el cultivo “espiritual” de la clase obrera, desde la más tierna infancia de su composición humana. Así nace la llamada “educación popular” en las escuelas de tejer paja, de fósforos, de puntillas y de cuanta vitualla ha inventado la exuberante producción capitalista.

Cualquier parecido con algunas instituciones educativas actuales, de capacitación para el trabajo en artes y oficios es pura coincidencia; verbigracia, los centros vocacionales de instituciones como el Sena y los institutos campesinos para la vocación agropecuaria y de especies menores aquí en Colombia.

Por eso, cuando se observan los procesos evolutivos de los roles de quienes enseñan y de quienes aprenden en Colombia desde 1810 hasta hoy, no queda ninguna duda de lo que se acaba de decir cuando Iafrancesco (1994) afirma que las relaciones binarias instructores- aprendices, profesores-alumnos, maestros-estudiantes, docentes- discentes, educadores- educandos, mediadores- líderes, marcan los momentos por los que ha pasado la construcción de los modelos pedagógicos que los modelos económicos han necesitado para el taciturno desarrollo social de la nación.

Y, estos modelos, finalmente, deben propender, ya en el campo puramente intelectual y humano, por un aprendizaje autónomo, emancipador y emprendedor; superando con esta educación transformadora, lo que se podría llamar la “prehistoria de la educación en Colombia”, superando esa vieja escuela de tortura y bellaquería que le tocó a la infancia obrera soportar para que las futuras generaciones puedan llegar a una verdadera escuela en cuanto sitio de diversión y vocación como originalmente fue concebida.

Ahora bien, está por verse, si esta formación de líderes puede con las competencias adquiridas y los desempeños logrados, posibilitar que las futuras generaciones garanticen que esa condición clasista y contradictoria de la educación pueda ser superada a pesar del modelo estructural de la economía de esta sociedad que apuesta por no transformarse y propende por el don de la eternidad.

Y, todo esto a pesar de que, como se ha visto, al menos desde la Revolución Industrial, la escuela más que un espacio de aprendizaje libre y autónomo como ha sido el ideal del liberalismo decimonónico, ha sido un sitio de tortura no solo laboral sino, también moral y psicológico, sino recuérdense los textos sobre los vejámenes sexuales sobre Justin y Julieth del marqués De Sade o sobre Oliver Twist de Charles Dickens.

Todo el nuevo ideal educativo consagrado en estas búsquedas innovadoras de modelos pedagógicos solo, parece ser posible, con la disolución de la sociedad de clases, cuando el ideal de la igualdad sea posible y la realización humana sea colectiva, mientras tanto, parece que se está arando en el desierto; Quizás, porque se quiere realizar el ideal pedagógico prescindiendo de la trascendencia histórica y económica que la determinan y, se quiere ver como un saber y una práctica completamente aislada de los contextos sociales; y, le corresponde a nuestra Universidad Libre pensar, dentro de este diferente ideario, cómo se inserta su modelo pedagógico dentro de estos tópicos problemáticos a los que ella siempre ha estado atenta.

Bibliografía

1. Foucault, Michel. 1976, Historia de la locura. México: FCE. 2 Ed
2. Freire, Pablo. Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Siglo XXI editores.
3. Lecourt, Dominique. Para una crítica de la epistemología. Buenos Aires: siglo XXI.
4. Marx, Carlos. 1973, El capital, Tomo I. México: FCE.
5. Marx, Carlos, Manuscritos de 1844, Bogotá, Colombia, Génesis, sf.
6. Ponce, Aníbal. Educación y Lucha de Clases. Santiago de Cali: Librería Atenas, sf.
7. Romero, Guillermo. Marzo 15 de 1995. Carta a los enemistados. Cali, Colombia, En: Vía libre (Periódico Universidad Libre Seccional Cali).
8. Vasconi, Tomas A. Contra la Escuela. Medellín: Editorial La Pulga, 1976

Educar para la paz en la universidad

Héctor Alonso Moreno Parra¹

Introducción

En Colombia existe actualmente en desarrollo un proceso de paz que apunta a dejar atrás sesenta años de violencia, en la cual hubo más de 8 millones de víctimas y más de 90 mil desaparecidos. Fue una violencia que afectó las comunidades agrarias, el tejido social de las grandes ciudades, y desarrolló una subcultura de la violencia al no permitir el proceso de solución negociado de muchos de los conflictos estructurales que generaron ese ciclo violento.

Uno de los aspectos de la aclimatación y del éxito de este proceso de paz, está en la capacidad que el Estado y sus diversas instituciones tengan de transformar esa subcultura de violencia por una cultura de paz; y en ese sentido, es pertinente cuestionarnos acerca de cuál es el papel que nos corresponde como universidad en la construcción de esa cultura de paz.

La idea central de este pequeño ensayo expositivo es determinar los alcances de la aplicación de un modelo pedagógico holístico en la Universidad Libre como instrumento ideal para la educación para la paz. En el entendido, que el modelo Holístico propuesto, es un proceso integral que implica el proceso de aprendizaje a partir de la inclusión de varios elementos que apuntan a desarrollar el ser humano con educación por procesos y ciclos, con producción de nuevo conocimiento, transformación a partir del liderazgo, y generando una innovación educativa que permita desde la Universidad incidir y afectar de manera positiva los entornos sociales y culturales de los estudiantes de nuestra Universidad Libre.

Desarrollo

Hay que partir necesariamente por definir qué se debe entender por cultura de paz, y para ello, es mejor valernos del concepto que hizo las ONU en su oportunidad. Dijo la entidad internacional que la cultura de paz “consiste en

1 Profesor de Derechos Humanos y Ciencia Política de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre-Seccional Cali. Profesor titular del Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos de la Universidad del Valle. Doctor, PhD en Ciencia Política de la Universidad de Granada (España). Magister en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana, Especialista en Derecho Constitucional de la Universidad Libre, e Historiador de la Universidad de Caldas.

una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones”. Naciones Unidas 1998, Resolución A/53/13

De tal manera, que educar para la paz, no sería otra cosa que educar en la cultura de la transformación pacífica de los conflictos con base en el respeto, aplicación y defensa de los derechos humanos. Solo una sociedad respetuosa de sus derechos es una sociedad democrática que vive en paz; y educar para la paz, es enseñar a la sociedad y al ser humano en particular, las claves para la transformación civilizada de sus controversias. Educar para la paz, es, en fin, un proceso de formación de mentes con el fin o propósito de practicar formas no violentas de resolución de conflictos. Y para lograr ese fin, se requiere incorporar en los diferentes currículos de la Universidad, independientemente de su campo disciplinar, los siguientes elementos en el contenido curricular como cátedras electivas, complementarias y en algunos casos cátedras obligatorias:

1. Promover el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos.
2. La eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra la mujer.
3. La cultura de respeto al medio ambiente.
4. Promover la negociación pacífica de los conflictos

Lo anterior nos permitirá que el nivel de comprensión del concepto de paz se pueda precisar en el entendido, que la paz es también una respuesta a la complejidad. Y que se pueda, igualmente, definir la Paz, como todas aquellas situaciones en la que gestionamos lo más óptimamente todos los recursos disponibles para la solución negociada de nuestros conflictos.

Finalmente, la implementación de un modelo holístico para la educación para la paz nos permite hacer realidad la propuesta misional de nuestra universidad que establece que “La Universidad Libre como conciencia crítica del país y de la época, recreadora de los conocimientos científicos y tecnológicos, proyectados hacia la formación integral de un egresado acorde con las necesidades fundamentales de la sociedad, hace suyo el compromiso de:

- Formar dirigentes para la sociedad. (los sectores dirigentes de la sociedad).
- Propender por la identidad de la nacionalidad colombiana, respetando la diversidad cultural, regional y étnica del país.
- Procurar la preservación del medio ambiente y el equilibrio de los recursos naturales.
- Ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas, tolerantes y cultoras de la diferencia.

Este sería entonces el sentido de la propuesta de educar para la paz aplicando los elementos del método holístico, que permitirá, sin duda alguna, que desde el aula se implementen procesos que apunten a generar conocimiento a partir de la aplicación de los elementos conceptuales que se han definido anteriormente como los ideales en una propuesta de educar para la paz.

De igual forma, esta propuesta permitirá contribuir desde la Universidad a crear espacios territoriales a fin de **fortalecer sujetos sociales, construir alianzas y compromisos** para promover los derechos humanos; hacerlos respetar, y procurar su realización efectiva. En igual sentido, **promover la cultura de paz a través de la vivencia de valores y derechos** para una conveniencia democrática y respetuosa con los otros y con la naturaleza, promoviendo al mismo tiempo **la solución pacífica de los conflictos**.

Bibliografía

1. Alexy, Robert (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales.
2. Fisas, Vicenc (2004a). *Cultura de paz y gestión de conflictos* (4.ª ed.). Barcelona: UNESCO.
3. Fisas, Vicenc, (2004b) Vías para Intervenir en los Conflictos Armados, en: *Procesos de paz y negociación en conflictos armados* (cap. 2). Barcelona: Paidós.
4. Fisas, Vicenc, (2009) *Anuario de procesos de Paz 2009*. Barcelona: Icaria.
5. Fisas, Vicenc (2011). Negociación en procesos de paz, en *Estado y ciudadanía para la paz: Observatorio de construcción de paz*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Serie documentos para la paz. Versión electrónica disponible en <http://titan.utadeo.edu.co/comunidad/paz/images/stories/documentos/Serie1.pdf>
6. Galtung, Johan (1997). *Conflict transformation by peaceful means: The transcendental Method*. [Geneva]: United Nations Disaster Management Training Programme.
7. Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
8. Harto De Vera, Fernando (2004). *Investigación para la Paz y Resolución de Conflictos*. Editorial TITANT LO BLANCH, Valencia, España.
9. Lederach, Juan Pablo (1994). *Construyendo la paz: Reconiliación sostenible en sociedades divididas*. Tokio: Universidad de las Naciones Unidas.
10. Molina Rueda, Muñoz, Beatriz, Francisco A. (2004). *Manual de paz y conflictos*. España: Editorial Universidad de Granada-Instituto de la Paz y los Conflictos.

El método de casos.

Estrategia didáctica en la pedagogía transformadora

Hugo Bécquer Paz Quintero¹

El autor concibe el método de casos como una estrategia didáctica con la cual los docentes pueden lograr que los aprendizajes sean significativos. El método del caso forma parte de las metodologías activas existentes. Éstas constituyen una estrategia didáctica en el modelo pedagógico transformador. Para sustentar estas afirmaciones reflexivas, de una manera breve, se explican aquí los conceptos relacionados a partir de la definición del término transformar, se explica el concepto de pedagogía transformadora y estrategia didáctica, se describen las metodologías activas, se define el método de casos, se describe la forma de usarse en el aula y lo que se puede lograr con ésta metodología en los participantes; y, finalmente, se describen las razones por las cuales el autor considera que el método de casos es una estrategia didáctica en la pedagogía transformadora.

De acuerdo con Iafrancesco (2011) el término transformar se origina de transformar, cambiar de forma. En el contexto de este ensayo, la pedagogía transformadora se interpreta como el conjunto de prácticas que utilizan los docentes para transformar lograr los aprendizajes de los estudiantes. Entre estas prácticas se encuentran las estrategias didácticas. En la pedagogía transformadora el profesor deja de ser el centro del aprendizaje, a ser un guía que utiliza un conjunto de prácticas pedagógicas, de acuerdo con los objetivos de formación de las temáticas a abordar; y, la contraparte, es decir, los estudiantes, son los sujetos que aprenden, son los interesados en los aprendizajes.

En concordancia con lo anterior, entre las prácticas pedagógicas que los docentes pueden utilizar en el aula de clase, para lograr que los aprendizajes sean significativos, están las metodologías activas. Según la compilación realizada por Labrador y Andreu (2008) los métodos activos existentes son: aprendizaje

1 Doctor en Gestión Tecnológica e Innovación, Magister en Ingeniería de Sistemas, Especialista en Formación Interdisciplinaria en Educación Virtual, Especialista en Sistemas y Administrador de Empresas. Profesor Investigador Titular y director del Centro de Investigaciones Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre.

basado en problemas (ABP) se parte de un problema o situación para que el estudiante identifique las necesidades de aprendizajes para resolverlo; el método del caso, una situación de la vida real que permite la toma de decisiones; el aprendizaje cooperativo; el contrato de aprendizaje; técnica expositiva; lección magistral participativa; y, la simulación.

Como se mencionó, entre las metodologías activas se encuentra el método del caso. De acuerdo con el programa de desarrollo de habilidades docentes del Tecnológico de Monterrey (2018) esta metodología consiste en la construcción de aprendizajes a partir del análisis y discusión de las posibilidades de decisión que se presentan en un caso. La mayoría de los autores coinciden en que un caso es una descripción de una situación real (Paz, 2010) que contextualiza una problemática, bajo una estructura específica, que permite la discusión reflexiva para emular la toma de decisiones. La metodología del caso puede ser usada en un curso como herramienta didáctica para el aprendizaje de conceptos teóricos de una cierta temática. Con la metodología de casos, los estudiantes pueden desarrollar múltiples competencias, trabajo en equipo, trabajo autónomo, análisis, síntesis, evaluación y pensamiento crítico, así como toma de decisiones creativas (Tecnológico de Monterrey, 2018). El estudiante también tiene la posibilidad de simular la aplicación en la práctica los conocimientos de una temática específica.

En otras palabras, se puede afirmar que el método de casos es una de las metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo. En éste se desarrolla la capacidad crítica y reflexiva que conduce a los educandos a fortalecer la capacidad de liderazgo y las habilidades para la toma de decisiones.

En el uso de la metodología del caso se destacan tres etapas. Los estudiantes realizan una lectura individual, crítica y reflexiva, del caso y responden a las preguntas detonantes; luego se presenta la discusión, con base en preguntas propuestas por quien sea el conductor del caso, en grupos pequeños; y, finalmente, se realiza una plenaria, en la que se ambientan los hechos, se plantean los supuestos y se discuten las decisiones que cada participante tomaría frente a la situación que se afronta en el caso. El docente es el conductor o moderador, debe conocer el caso y formular preguntas que motiven la reflexión.

Al aplicar la metodología descrita, el aprendizaje que logra el estudiante, a través del análisis de un caso, es autónomo; porque éste debe hacer una revisión individual del caso, como ya se mencionó. Este aprendizaje es significativo, de conceptos que se dan por experiencia directa (en la realidad que presenta el caso) a través de generación sucesiva de hipótesis y proposiciones nuevas a partir de las relaciones que se hacen con las preexistentes (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009) ya que en el análisis de un caso el estudiante tendrá la posibilidad de hacer éstas dos elaboraciones, conceptos y proposiciones, con base en la información que proporciona el caso.

En consecuencia, con el uso del método del caso en el aula, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a su ritmo y estilo, cada uno puede hacer uso de sus capacidades mentales y conocimientos previos para desarrollar habilidades y destrezas en la aplicación de las herramientas de su disciplina de estudio y en el planteamiento de soluciones a las situaciones que debe afrontar en el caso de estudio.

Los elementos expuestos, muestran que el método del caso es una estrategia didáctica en la pedagogía transformadora ya que los estudiantes pueden lograr aprendizajes autónomos, mediante la recreación de situaciones reales que permiten los casos, el desarrollo de competencias mediante la aplicación de conceptos y conocimientos previos relacionados con temáticas que aborden los docentes.

Bibliografía

1. Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
2. Iafrancesco V., G. M. (2011). *Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Contextos, diseños metodológicos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas*. Bogotá: Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora, CORIPET.
3. Labrador P., M. J. y Andreu A., M. Á. (2008). *Metodologías Activas, grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. España: Universidad Politécnica de Valencia. Descargado de: https://es.slideshare.net/Blanca1954/metodologas-activas-49479691?from_action=save.
4. Paz Q., H. B. (2010). *El uso del método de casos en la Escuela Militar de Aviación*. USA: Revista The World Association for Case Method Research and Application (WACRA). Vol. XXI, Núm. 4.
5. TEC de Monterrey. Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes. (2018). *Método de Casos, Técnicas Didácticas*. Consultado en línea el 11/03/2018 de: http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_de_Casos.pdf.

El desafío del docente constructivista frente al paradigma de la educación tradicional

Jaime Alberto García

Ser docente constructivista implica un enorme desafío al tener que enfrentar una gran cantidad de obstáculos representados en actitudes negativas, que con frecuencia plantean algunos alumnos como consecuencia de una mentalidad en favor de los métodos y estilos de la educación tradicional, que se exteriorizan y manifiestan como un paradigma de resistencia al cambio. Asunto que en ocasiones termina generando un ambiente negativo al menos en parte de los alumnos del grupo, pero constituyendo un riesgo y planteando al docente constructivista un desafío real para garantizar el éxito del curso.

La educación tradicional consiste principalmente en un método de enseñanza mediante el cual el profesor transmite o intenta transmitir sus conocimientos en forma directa a los alumnos en lo que se conoce como una clase magistral. En ella el profesor es quien posee el conocimiento convirtiéndose en primer actor o protagonista principal al transmitirlo directamente a sus alumnos mediante una exposición, para lo que ha utilizado a lo largo de la historia diversas herramientas como el tablero, la tiza y las modernas como computadores y equipos de proyección e incluso muy modernos tableros electrónicos táctiles computarizados.

En las clases magistrales el alumno juega un papel secundario al limitarse a recibir y recibir información con la cual por años la actividad más realizada ha sido copiarla del tablero al cuaderno, acumulando con frecuencia grandes cantidades de material sin asimilar que en consecuencia requieren largas jornadas de lectura y estudio para convertirlas en conocimiento. Con este método cognoscitivo no se garantiza una adecuada apropiación del conocimiento aunque el profesor haya empleado actividades participativas como los foros.

En una clase moderna reformista y transformadora el conocimiento se construye mediante procesos que incluyen, entre otros: fenómenos de asociación, intuición e inducción. Aquí, el rol más importante lo desempeña el alumno, quien construye su propio conocimiento al recorrer caminos en los que el profesor cumple el papel secundario de brindar acompañamiento en el proceso de selección y recorrido de dichos caminos. En este método educativo el alumno es el

gestor directo de su propio conocimiento constituyéndose así en un verdadero proceso cognitivo. Como indica (Sierra, 2012-2013): “El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados.”, también en cita de Helena Sierra a (Ormrod, 2003) “El aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias”.

Debe quedar claro que en una clase constructivista el profesor “no enseña”; acompaña al alumno, quien es el verdadero responsable de crear su propio conocimiento.

La gran mayoría de los alumnos aceptan y se adaptan con facilidad a la nueva estrategia constructivista. Cuando se les evalúa e indaga sobre el cumplimiento de sus expectativas durante y al final de los cursos, ofrecen frases como estas (1): “No se necesitan muchos tablerados para aprender tantas cosas”; “Me queda claro que el éxito requiere romper esquemas”; “Por fuera de lo tradicional hay un mundo inmenso de posibilidades”; “El pensamiento divergente ofrece muchas soluciones para un problema”; “Hay que salirse de lo común”; “Hay que sacar la cabeza del cubo”.

La educación tradicional y su clase magistral constituyen un paradigma que entraña las dificultades lógicas de resistencia al cambio. Muchos alumnos están convencidos que van a clase no solo a aprender sino más bien a que les enseñen. Cuando enfrentan un profesor constructivista se presenta el conflicto mediante el cual se resisten a esos raros métodos y actitudes que empiezan considerando poco serias y demasiado permisivas (Flórez, 2007). El estudiante necesita tener al frente la cara de un superior o jefe. Sobre esto, presento a continuación una selección de expresiones y solicitudes de algunos alumnos de los mismos cursos indicados en el pie de página (1): “¿profe usted me va a poner a inventarme algo sin enseñarme a inventar?”; “Profe vuélvase estricto porque de lo contrario yo no aprendo”; “profe aprendí muchas cosas en su curso, pero todo fue por mi cuenta”; “profe yo prefiero que las presentaciones las haga usted porque así aprendo más que cuando las hacen mis compañeros”. “Colóquele fecha rígida de presentación a la tarea, así nos obligamos a presentarla”.

Esto muestra que como en todo, hay personas con baja adaptabilidad y resistencia al cambio mezcladas con actitud negativa y como a otros alumnos se les dificulta romper los esquemas para aceptar con mente abierta una metodología pedagógica reformista y transformadora, se origina una amenaza real para el buen ambiente. Condición indispensable para que en una clase haya entusiasmo

1 Frases recogidas de los alumnos de los cursos “Creatividad, inventos y patentes” y “Astronomía y Cosmología” que coordino en la Universidad Libre seccional de Cali desde el año 2010. Algunas han sido espontaneas como parte de los procesos de clase y otras resultado del proceso final de evaluación de expectativas de los cursos.

y pasión sin los cuales es imposible una adecuada construcción del conocimiento. Eh pues aquí el gran desafío del docente constructivista frente al paradigma de la educación tradicional.

De todo lo anterior, se concluye que la resistencia al cambio presentada por los alumnos frente a los nuevos métodos de la educación constructivista, no solo es real, sino que además representa un verdadero riesgo para el éxito del profesor transformador y sus cursos. La mente abierta y flexible producto del pensamiento libre del docente constructivista es la principal herramienta para superar con éxito los desafíos que debe afrontar cuando decide enfrentarse a los paradigmas de la educación tradicional, romper sus esquemas rígidos y cambiarlos por prácticas que fomenten y promuevan la creación de un pensamiento libre, flexible y constructivista en sus alumnos. La mente abierta le permitirá perseverar hasta el triunfo, cuando las aulas de clase ya no sean otra cosa que un templo para la libertad.

Bibliografía.

1. Bermúdez, H. J. (2018). Modelo Pedagógico Constructivista. Cúcuta: Universidad Simón Bolívar. Scribd. Recuperado marzo 15 de 2018 de: <https://es.scribd.com/doc/70387641/Ensayo-Constructivismo>.
2. Flórez, J. (2007). Constructivismo y Educación Virtual. Sevilla, España: Publidisa.
3. Muñoz, C. E. (2013). La Pedagogía Constructivista Como Fundamento Educativo a Estudiantes Con Limitación Auditiva. Bogotá: Universidad Militar "Nueva Granada". Recuperado marzo 10 de 2018 de: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11253/1/MunozErazoClaudiaEmma2013.pdf>
4. Sierra, G. H. (2012-2013). El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. TFM. Navarra, España: Universidad Pública de Navarra. Recuperado abril 01 de 2019 de: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9834/TFM%20HELENA%20SIERRA.pdf>

Fecha: abril 01 de 2019

La transformación inicia en el aula

Liliana Gómez Díaz¹

Las transformaciones profundas que se viven a nivel científico, tecnológico, social y económico, han generado toda suerte de reflexiones y cambios en torno al propósito de la educación y su impacto en las nuevas generaciones. Los modelos tradicionales han sufrido un desgaste y es necesario construir propuestas de conjunto para que den respuesta a las demandas actuales. En esta vía el diplomado sobre Pedagogía Transformadora, liderado en la Universidad Libre por el doctor Geovanni Ianfrancesco (2017-2018), ha posibilitado una serie de reflexiones entre las que se puede afirmar que es posible la transformación en los procesos de formación de los futuros profesionales unilibristas, a partir de la resignificación de los sujetos de la educación, de los componentes educativos que median las relaciones de formación, y de la organización curricular de los programas; lo que supone a futuro un impacto al Proyecto Educativo Institucional.

El primer aspecto tiene que ver con la resignificación de los sujetos de la educación, en tanto que es relevante reconocer que en el aula se identifican dos sujetos que aprenden permanentemente. Por un lado, el estudiante del siglo XXI o líder transformacional (Ianfrancesco, sf), que es un sujeto activo, nacido en entornos infovirtuales excedido de información, y motivado por la novedad y problemáticas medioambientales; por otra parte el docente, cuya dimensión actual le resignifica como mediador (Ianfrancesco, p.3), el cual ha recabado su experiencia a través de los años y que frente a sí se encuentra semestre a semestre con retos novedosos respecto al qué y al cómo enseñar, a partir de las realidades del aula y las demandas del medio social y laboral. Los roles de estos sujetos son activos en ambas direcciones, el docente-mediador diseña las estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante-líder, de manera que genere movilización en la búsqueda de respuestas desde distintas fuentes a través de procesos estructurados, promoviendo que haga, descubra, piense e indague hacia el aprendizaje (Ianfrancesco, sf); no se concibe a un dictador de clase en un monólogo eterno, sin generar en el estudiante-líder problemáticas que desafíen su creatividad y resolución de conflictos.

1 Profesora del Centro de Lenguas Extranjeras- CLEUL

Para concebir los sujetos como se describe anteriormente, es necesario abordar el segundo aspecto de la resignificación, el cual está referido a la didáctica, en tanto que es el campo que materializa desde lo teórico y lo práctico, los propósitos misionales institucionales en el aula a partir de la acción directa de los docentes-mediadores; en este sentido, teniendo en cuenta que la misión de la universidad señala, grosso modo, *su compromiso por formar dirigentes para la sociedad, sobre una base democrática, pluralista, tolerante y cultora de la diferencia, que propenda por la identidad respetando la diversidad cultural y preservación del Medio y el equilibrio de los recursos naturales* (Unilibre, sf), las prácticas de aula, orientadas desde sus principios teleológicos, deben concebirse y organizarse para propiciar espacios de formación de sujetos dirigentes, integrales y propositivos, a través de metodologías y recursos que posibiliten dichas características. En esta vía, el llamado es a concebir el aprendizaje de manera procesual, a través de proyectos transversales que impacten de manera integral al estudiante-líder desde sus dimensiones, cognitiva, física, espiritual, ética, entre otras, y potencie el aprendizaje de manera interdisciplinar.

Cabe señalar la importancia de propiciar espacios colectivos (Miranda y Pérez 2001), donde los docentes universitarios con mirada interdisciplinar y desde la voz de su experiencia, se permitan la construcción de currículos y propuestas de mediación como producto de una interacción dinámica y flexible. En estos nuevos espacios juega una gran importancia tres categorías que poseen los docentes: disposición flexible, capacidad o conocimiento y habilidades de influencia positiva (De la Torre y Violant, p.4); frente a la disposición flexible, esta permite que el docente-mediador se adapte, sea receptivo y propositivo y se disponga al trabajo colectivo; de acuerdo a la segunda categoría le permite evocar e integrar experiencias, relaciona hechos e ideas distintos, y frente a la tercera categoría puede estar referido a actuaciones de promoción de clima de aprendizaje autónomos y por descubrimiento, con seguridad y facilidad de comunicación, estimulación de procesos divergentes, entre otros.

Reconocer nuevos sujetos de la educación, con roles activos, autogestionarios, participativos y responsables, permite reconocer que en los procesos de formación hay movilidades en las prácticas de aula, este es el primer espacio en el que se gestan los cambios y desde allí es posible caminar hacia una pedagogía transformadora. Igualmente, la movilidad en las metodologías y en la manera de planificar los cursos, flexibiliza el trabajo y posibilita el aporte colectivo e interdisciplinar de los docentes; lo que a la postre impacta los diseños curriculares, los tiempos y los espacios concebidos tradicionalmente como inamovibles. Toda esta dinámica provoca con el tiempo, cambio en los entornos institucionales en vía de responder de mejor manera con los postulados misionales del Proyecto Educativo Institucional.

Bibliografía

1. De la Torre, S., & Violant, V. (2001). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Obtenido de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.p.
2. Ianfrancesco, G. (sf). *Educación, Escuela y Pedagogía*. Obtenido de *Educación, Escuela y Pedagogía*: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
3. Miranda, F., & Pérez, M. (s.f.). Estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria: mirada y acción desde la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias afines del Uruguay. *Información, cultura y sociedad No 5*.
4. Unilibre. (sf). *Misión-Visión*. Obtenido de Misión-Visión: <http://www.unilibre.edu.co/la-universidad/sobre-la-universidad/mision-vision>

El Docente en búsqueda de una evaluación integral transformadora

Luz A. Almario Álvarez¹

luza.almarioa@unilibre.edu.co

Es común observar que el rol del docente en la evaluación de sus educandos se ha convertido en un medio para restar y dividir y no para sumar y multiplicar, con juicios de valor dirigidos a una población que se presume homogénea; lejos de reconocer en ésta, la diversidad, las múltiples actitudes y aptitudes que afectan los resultados, como también abstrayéndose del interés por rescatar el ser que habita al interior de cada uno. Por ello se afirma que se requiere poner en práctica cambios en el sistema y abordaje de la cátedra dictada, encaminados a producir efectos positivos más allá de la calificación, enfocándolos en la evaluación integral para el óptimo desarrollo humano y profesional.

Sobre el tema de la evaluación integral y transformadora planteada a través del Diplomado en Educación y Pedagogía Transformadora, por el Doctor Iafrancesco (2017), este parte de la concepción del término evaluación, indicando que equivale a valorar, a tener una postura ética, moral, crítica y analítica para ver una situación de forma objetiva, organizarla de forma sistemática, y de manera investigativa mirar las causas que generan los malos resultados para operar sobre éstas. A fin de no limitarse a escribir los resultados de los fracasos, sino preguntarse el porqué de ellos para generar cambios cualitativos que afecten positivamente la enseñanza - aprendizaje y propendan por formar una persona como ser humano integral, con capacidades axiológicas, valorativas, con actitudes y comportamientos para ser un buen sujeto social, científico o un ingenioso creativo.

Para desarrollar la evaluación desde la perspectiva integral y transformadora, él plantea la importancia de formar educandos desde lo académico sin descuidar su ser, y lo explica identificando diez aprendizajes que contienen esta evaluación. Los cuales clasifica en académicos (pensar, saber, saber hacer, aprender a aprender y aprender a emprender) y en los que provienen del “corazón” (sentir, actuar, ser, aprender a vivir y convivir); que conllevan a la formación integral de un buen ser humano, afectivo, ético - moral, con principios y valores, excelentes actitudes y comportamientos, que sepa algo muy bien y no todo mal,

1 Abogada, especialista en Derecho de Familia. Docente Universidad Libre de Cali

que sea eficaz, efectivo, inteligente, autónomo, emprendedor, capaz de resolver sus propios problemas.

El enfoque que el Dr. Iafrancesco imprime al tema genera importantes reflexiones al interior de la formación del docente y el impacto del mismo en la población estudiantil, caracterizada por su diversidad, múltiples actitudes y aptitudes que generan diferentes adquisiciones y significados en el desarrollo personal, profesional de cada uno, acorde con sus ideales y objetivos de formación, los cuales deben constituirse en centro de evaluación (González, 2000); que exigen igualmente diversos juicios de valor al momento de aplicarla, de tal manera que no se tenga en cuenta solamente el aprendizaje académico, sino que a través del integral se logre permear, además, su interior, su ser.

Con el propósito de implementar conscientemente esta forma de evaluación, se revisó el sistema normalmente aplicado a los educandos de la cátedra de familia y el menor, (derecho de 4B diurno y, A y C nocturno de la Universidad Libre de Cali), y se hicieron modificaciones no solo en la forma de verificar lo aprendido sino en el efecto que esta produce a cada evaluado, para procurar un acercamiento docente – estudiante, que permita reconocer el rol de cada uno desde el objetivo misional como formadores y estudiantes integrales en camino a la transformación.

Al observar los resultados de la evaluación que se venía implementando correspondiente al primer corte (taller, exposición, participación y parcial), siendo el examen escrito el instrumento de evaluación con más valor asignado; se encontró que la calificación reflejaba parcialmente una evaluación integral, según los diez factores de aprendizaje antes mencionados, lo que motivó a replantear de fondo el contenido del mismo, para el segundo corte, de manera que se pudiera evidenciar mejor un “aprehender” impregnado no solo de conocimientos académicos sino de un valor axiológico del saber, ambos plasmados a través de casos problema, que relacionan y explican a la vez los temas estudiados y cualifican el saber y el ser.

Como evidencia de cambio se tiene que el promedio de la calificación confrontando los exámenes parciales 1 y 2 realizados por los educandos de los cursos 4 A y C nocturno antes referidos, es de 3.4 y 4.1 respectivamente y dos estudiantes menos perdieron el parcial 1, y hubo mayor puntaje. Aunado a ello, se tuvo la percepción del reconocimiento del trabajo realizado por ambas partes intervinientes que generó acercamiento, confianza y satisfacción del aprendizaje obtenido, lo cual se reflejó al final del curso, con resultados positivos verbalizados por los mismos educandos que expresaron motivación en la materia.

De lo planteado se colige que los cambios realizados en la cátedra dictada tuvieron un impacto esperado desde la educación integral transformadora. Así mismo, el rol del docente en la evaluación a los educandos, no debe estar

encaminado a indagar solamente conocimientos académicos adquiridos y evidenciados mediante instrumentos o estrategias que faciliten la tarea; si no que debe evaluar de manera integral. Se hace necesario reconocerles desde la diversidad y múltiples actitudes y aptitudes, también justipreciar desde la perspectiva de seres únicos que los identifique como buenos seres humanos, afectivos, ético - morales, con principios y valores, excelentes actitudes y comportamientos, que sepan algo muy bien y no de todo pero mal, que sean eficaces, efectivos, inteligentes, autónomos, creativos, emprendedores, mediante procesos intelectivos, y cualitativos que les permitan resolver las pruebas y reconocerse a sí mismos dentro de una pedagogía transformadora.

Bibliografía

1. González, M. (2000). Evaluación Del Aprendizaje En La Enseñanza Universitaria. Revista Pedagogía Universitaria, (5). 1 – 25. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion_aprendizaje4.doc
2. Iafrancesco, G. [Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías]. (2015, mayo 15). Evaluación integral y del aprendizaje desde la pedagogía transformadora [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=l-k--sAGCB4>

Una mirada a la enseñanza de la histología bajo la perspectiva de una escuela transformadora

María Eleonora Tejada López¹

maria.tejadal@unilibre.edu.co

La histología es una de las ciencias básicas médicas indispensable en cualquier especialidad de Salud, de ella se deriva la anatomía microscópica, las estructuras y las relaciones tisulares, cuyo conocimiento es fundamental durante los primeros años en la formación médica, en la que se estudia la estructura histológica del cuerpo humano, es decir, el conocimiento de las células y de los tejidos en sí mismos y de sus complejas interrelaciones hasta formar los diferentes órganos. Constituye una disciplina fundamentalmente morfológica que necesita de un apoyo iconográfico constante (Lacavane, 1999).

Tradicionalmente, su estudio se ha realizado apoyado en el reconocimiento de las células, estructuras y tejidos bajo el microscopio óptico; para lo cual existen espacios y laboratorios adaptados que cuentan con materiales de apoyo, entre ellos microscopios y colecciones con preparados permanentes; es por ello que para su comprensión, son necesarias posterior a las clases magistrales en las que se desarrollan los conceptos teóricos; numerosas sesiones prácticas en las cuales el propio estudiante observa directamente muestras coloreadas.

Actualmente existen diversos textos que ilustran sobre los aspectos teóricos de la asignatura, algunos manuales y guías se han elaborado para guiar al estudiante durante las clases prácticas. Sin embargo, se hace difícil el seguimiento del nivel de aprendizaje

1 María Eleonora Tejada López. Magister en Ciencias Biomédicas. Profesor asistente, Departamento de Morfología. Universidad del Valle. Miembro grupo de investigación en tejidos blandos y mineralizados (TEBLAMI). Profesora Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Libre Seccional-Cali. Cali, Colombia.

adquirido. Según (Fernández Ávila et al., 2011), hoy día, se reconoce que para el proceso de aprendizaje es necesario que los estudiantes participen activamente. La teoría del constructivismo plantea que todos construimos nuestra propia perspectiva basada en experiencias individuales y del medio que nos rodea. En esta teoría el profesor, tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación de los estudiantes en las clases magistrales y prácticas de laboratorio, con una metodología tradicional en la que el profesor es el centro de desarrollo de la clase y los estudiantes actúan como receptores es cada vez más obsoleta.

Diferentes posturas y propuestas pedagógicas se pronuncian ante este paradigma y proponen estrategias de transformación y cambio en las diferentes prácticas pedagógicas; por ejemplo, (Lafrancesco, 2011), resalta entre las características de una Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora-EEPT que esta debe implementar estrategias que desde cada asignatura y desde la exploración vocacional y la orientación profesional, habilite para la ocupación, trabaje en fomentar la relación ser-saber-saber hacer, expresada en las capacidades de sentir-pensar-actuar con coherencia; que promueva en los educandos la construcción del conocimiento mediante estrategias pedagógicas y didácticas que facilitan los aprendizajes autónomos, significativos y colaborativo. Al igual que desarrolle el ingenio, la creatividad y la capacidad crítica, reflexiva e innovadora en los educandos.

Por lo tanto, la misión y visión deben estar orientadas a propiciar cambios radicales en cada uno de sus agentes, el educando-líder, el educador-mediador, y los nuevos saberes. En este sentido, la histología se constituye como una asignatura que puede trasladar e incorporar en su desarrollo, el uso de diferentes objetos de aprendizaje (OA), los cuales actualmente, han tomado gran importancia en todos los niveles y modalidades educativas. Los OA que se producen representan objetos del entorno natural o cultural. En sentido amplio del término, un OA puede ser cualquier material educativo de tipo impreso o no impreso. Pero aquí nos vamos a referir al OA en un sentido más restringido: aquel recurso digital que puede reutilizarse o usarse varias veces como soporte del auto aprendizaje, empleando una computadora. El LTSC (Learning Technology Standards Comité) le dio el nombre learning objects (objetos de aprendizaje), para describir estos componentes de uso didáctico (Gadea, 2015). Lo que permitirá pasar de una visión monomodal de la comunicación centrada en el lenguaje verbal (sea escrito u oral), a una visión multimodal de la comunicación (Fernández Ávila et al., 2011).

En este sentido, se propone el desarrollo de un Sistema Multimodal para la enseñanza de la Histología en la Facultad de Salud de la Universidad Libre. El cual estaría enfocado en diseñar e implementar objetos de aprendizajes virtuales, e implementarlos en la plataforma Moodle. Este sistema para la gestión de la formación (Learning Management System) diseñado para apoyar a la educación online, frecuentemente denominada e-learning (Ortiz, 2007).

El empleo y la versatilidad de esta plataforma le permitirá al educador, la utilización de elementos de evaluación, comunicación y la divulgación de materiales educativos para el desarrollo y apropiación de los educandos de un autoaprendizaje, que potencie la interacción entre la enseñanza convencional de la histología y el apoyo del entorno virtual. Es así que el educador, podrá dar respuesta a las necesidades de sus educandos en menor tiempo y este retroalimentarse constante y a su ritmo guiado por el educador que se constituye como un mediador en el proceso (Cesteros, 2009).

Todo este proceso en la enseñanza de la histología caracteriza a la enseñanza y al aprendizaje, como una construcción lectiva y colaborativa entre sus actores, quienes, con sus roles definidos en esta modalidad virtual, asumirán el proceso, como un aprender a aprender, todo esto dinamizado por la pedagogía activa y por las estrategias didácticas que esta ofrece, a la hora de utilizar las TIC en la educación.

Bibliografía

1. Cesteros, A. F.-P. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. *Universidad Complutense de Madrid*. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/10682/>
2. Fernández Ávila, D. G., Mancipe García, L. C., Fernández Ávila, D. C., Reyes Sanmiguel, E., Díaz, M. C., & Gutiérrez, J. M. (2011). Análisis de la oferta de programas de pregrado en medicina en Colombia, durante los últimos 30 años (1980-2010). *Revista Colombiana de Reumatología*, 18(2), 109–120. [https://doi.org/10.1016/S0121-8123\(11\)70126-8](https://doi.org/10.1016/S0121-8123(11)70126-8)
3. Gadea, K. D. S. (2015). Evaluación y diseño de objetos de aprendizaje en la escuela académico profesional de educación de la unmsm, 2, 143–153. Retrieved from <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/alma/article/download/11892/10613>
4. *Iafrancesco Giovanni Iafrancesco*. (2011). *CORIPET*. Retrieved from sitio.aco-desi.org/.../TRANSFORMACIONES_DE_LAS_PRACTICAS_PEDAGOGICA...
5. Lacavane Inés María, S. M. D. (1999). Métodos prácticos para la enseñanza de la histología.pdf. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Retrieved from institucional.us.es/revistas/universitaria/extra1999/art_14.pdf%0A

6. Ortíz, L. F., & F, L. F. O. (2007). Campus Virtual : la educación más allá del LMS. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4. Retrieved from <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n1-ortiz/291-1208-2-PB.pdf>

La tutoría en postgrados, una práctica pedagógica para promover la formación de investigadores

Maribel Lagos Enríquez¹

Introducción

El propósito de este ensayo es plantear la pertinencia de una adecuada tutoría, para promover la formación de investigadores en los programas de maestría, en especial a través del apoyo para la realización de las investigaciones válidas como trabajo de grado. Este es el punto particular que se tratará en este ensayo, para argumentar cómo una adecuada tutoría puede ayudar a formar líderes transformadores que aporten a la solución de problemas en su campo de desarrollo profesional y laboral.

Las ideas aquí plateadas, surgen como parte de los resultados de la investigación realizada por la autora, en su calidad de coordinadora de investigaciones de maestrías en Derecho. La investigación surgió a partir del problema detectado en el proceso de desarrollo y aprobación de los trabajos de grado de las maestrías objeto de estudio; ya que resulta un hecho evidente que en el 90% de los casos de egresados no graduados en las maestrías, la causa de ello es la no culminación del trabajo de grado.

Indagaciones previas a literatura especializada sobre este tema, señalaron que, en varios países de Latinoamérica, incluida Colombia, la dificultad que presenta hacer investigación en las maestrías es generalizada y de allí el bajo índice de graduación. Algunas de las causas de este hecho se mencionarán en este ensayo, para finalmente plantear propuestas que puedan mejorar esta situación, que está relacionada directamente con el autoaprendizaje y la redefinición de roles en los actores del proceso educativo, en la relación: mediador - líder transformador- y resolución de un problema concreto del contexto.

Desarrollo

De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2010), afirmaron que el trabajo tutorial en los estudios de posgrado: "... resulta imprescindible para la formación de futuros

1 Docente Investigadora. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

investigadores; porque posee un alto potencial para revitalizar el saber, integrar redes de colaboración y posicionar nuevos líderes en la generación, innovación y transferencia del conocimiento” (p.83).

Cabe precisar que la tutoría en investigación en los postgrados no se limita al acompañamiento para realizar el trabajo de grado, sino que incluye varias actividades relacionadas. En palabras de Wenger (2001), citado por De la Cruz, et al. (2010) la tarea principal de la tutoría en investigación en posgrado es favorecer la formación integral de los estudiantes y apoyar su inclusión gradual en una comunidad de práctica investigativa o profesional. Visto así, el tutor despliega una serie de competencias tutoriales que apoyan a sus estudiantes en la apropiación y perfeccionamiento de capacidades para la investigación y la intervención profesional, así como para pasar de participante periférico, a participante legítimo de una determinada comunidad científica y/o profesional.

Se puede afirmar entonces que la tutoría en investigación en los postgrados no se limita a la realización del trabajo de grado, pero el trabajo de grado puede constituirse en la síntesis de las actividades de investigación realizadas en la maestría, por eso reviste suma importancia. En la revisión de literatura relacionada con las tutorías a los trabajos de grado de postgrado, se encontró que son varios los factores que inciden en la dificultad para su desarrollo en programas de maestrías. Ruíz (2005) en su investigación sobre este asunto en universidades venezolanas señaló algunos de ellos: (a) el limitado conocimiento conceptual que posee el estudiante con respecto al área de conocimiento propio de la maestría; (b) el poco entrenamiento en los métodos de investigación; (c) la poca motivación por la investigación; (d) poca competencia tutorial y limitada infraestructura académica de algunas instituciones que ofrecen programas de maestría. A pesar que esta investigación fue realizada hace más de 10 años, se encuentra que, en Colombia, estos factores todavía son frecuentes y válidos como explicación al bajo índice de graduación en los programas de maestría.

Pero un factor importante e influyente señalado por Ruíz (2005), es la poca competencia tutorial de los asesores o presidentes de los trabajos de grado. Ruíz (2005) afirma que, en los programas de maestría en Venezuela, esta dificultad “... pareciera estar asociada con el modelo tradicional de tutoría utilizado”. (p.36). La anterior afirmación también es válida para el caso colombiano, según se pudo corroborar en la investigación realizada por la autora de este ensayo en el año 2015, en las maestrías de derecho objeto de estudio. En ella también se detectó las deficiencias de la tutoría, la falta de formación adecuada en los tutores que promuevan la efectiva formación de magísteres investigadores; así como también se concluyó que es difícil determinar si los resultados de las investigaciones y trabajos de grado realizados en las maestrías, puedan tener un impacto real en la solución de un problema propio del área de conocimiento que se abordó.

Conclusión

En la sociedad del conocimiento, la información y la red, uno de los mayores resultados que se espera de la educación es promover la innovación y la producción de nuevo conocimiento, especialmente en los estudios de postgrado; en esta tarea es fundamental la investigación como práctica que desarrolla competencias, produce nuevo saber y propicia la solución de problemas concretos en la sociedad.

En esta tarea encomendada a la educación, las tutorías en maestría demandan competencias específicas del tutor, quien se ha convertido en un actor importante en el proceso de formación de investigadores y la formulación de soluciones a los problemas reales detectados en el campo de conocimiento de la maestría; ya que se espera que los futuros magísteres puedan adquirir competencias en investigación que les permita ser líderes promotores de cambio que aporten soluciones concretas que impacten positivamente en el medio de influencia de los lugares donde ellos ejercerán su trabajo.

Bibliografía

1. Alvarado, M y Calderón de Z.I. (2013). Diagnóstico Estadístico y Tendencias de la Educación Superior en Colombia. Bogotá, Asociación colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD.
2. Andraca, A. M. (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Recuperado el 5 de octubre de 2013 de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/resenas/2004/buenap.htm>
3. Arias Careaga S. (2002). La Universidad y la Sociedad de la Información. Una reflexión para un enfoque distinto (172-177). Recuperada el 23 de mayo de 2014 de <http://www.itu.int/wsis/stocktaking/docs/activities/1103547250/sociedad-informacion-sigloxxi-es.pdf>
4. Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Galindo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. Recuperada el 21 de septiembre de 2014 de http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf
5. De la Cruz, G., Díaz Barriga F & Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de Postgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*. vol. XXXII, num. 130, 2010. IISUE-UNAM 11(031). Recuperado el 27 de abril de 2012 de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a6.pdf>

6. Difabio de Anglat, H. (2011). *Las Funciones del Tutor de la Tesis Doctoral en Educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, 2011, vol. 16, núm. 50, pp. 935-959 (issn: 14056666) [en línea] 2011, [Fecha de consulta: 19 de junio de 2015]. De <http://www.faced.ucm.cl/cip/wp-content/uploads/downloads/2012/05/tutor.pdf>
7. Escalante Gómez, Eduardo (2010). Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría. Reencuentro [en línea] 2010, (Abril-Sin mes) : [Fecha de consulta: 19 de julio de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012514006>> ISSN 0188-168X
8. González Bernal, Edith. La tutoría en la Universidad Colombiana: etapas, procesos y Reflexiones. Revista Historia de la Educación Latinoamericana [en línea] 2005, 7 (Sin mes): [Fecha de consulta: 17 de enero de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900713>> ISSN 0122-7238
9. López, F. E. (1996). La formación del tutor un desafío a la innovación educativa. *Revista Complutense de Educación*.
10. Martínez-Guerrero, J. & Sánchez S. J. J. (1993). *Programas institucionales de tutoría: Una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES 2000.
11. Martínez Rodríguez, Azucena del Carmen. (2011). El efecto de innovar mejores prácticas en un programa de tutorías en educación superior con el apoyo de TIC. Disertación aplicada para la obtención del título de doctor en educación en Nova Souteastern University.
12. Ministerio de Educación de Colombia (2012). Observatorio Laboral para la Educación. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-article-195062.html>
13. Morillo Moreno, M.C. (2009). *Labor del Tutor y Asesor de Trabajo Investigación. Experiencias e Incentivos*. Educere, vol. 13, núm. 47, octubre-diciembre, 2009 pp. 919-930. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673004>
14. Ruiz Bolívar, C. (2005). *Enfoque Estratégico En La Tutoría De La Tesis De Grado: Un Modelo Alternativo Para Aprender A Investigar En El Postgrado*. Sapiens, junio, año/vol. 6, número 001. Versión impresa ISSN 1317-5815 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. pp. 61-83.

Enseñanza basada en simulación clínica: nuevos horizontes en la Universidad Libre.

Marisol Badiel Ocampo¹

La educación superior en el Siglo XXI afronta un desafío ante la necesidad de innovar en la enseñanza en los programas académicos de pre y posgrado. Una de las herramientas de la enseñanza moderna en salud es la simulación clínica, en la que en un ambiente controlado se recrea un escenario real de atención de pacientes, donde el profesor y el estudiante interactúan con un maniquí (simulador) con el fin de ganar competencias en el ser, en el saber y en el saber hacer.

Si bien desde hace más de 5 décadas, los escenarios de simulación han evolucionado desde el entrenamiento por partes (*“Part task trainers”*) a los escenarios virtuales (*“Virtual room”*) y los actuales simuladores autónomos, estos cambios, aunados a la recién adquisición por la parte de la Universidad Libre Campus Cali de un moderno centro de simulación de alta tecnología; nos obliga a repensar como involucrar a los profesores de áreas afines; no exclusivamente áreas clínicas o quirúrgicas, ni exclusivamente médicas (incluye enfermería, psicología, ciencias forenses, entre otras); en la simulación clínica como herramienta pedagógica. De allí, y sin dudar de la importancia de este avance de los métodos para enseñanza, la pregunta es ¿Cómo debemos los profesores entender la simulación clínica como herramienta pedagógica en los currículos de los programas de salud?

Una breve historia: Hacia los años 70’s el anestesiólogo austriaco Peter Safar, en Pittsburgh (Estados Unidos), fue el pionero de la simulación clínica con la enseñanza de la reanimación cardiopulmonar al utilizar los maniqués de un fabricante de muñecos, Asmund Laerdal (1). De ese simple “muñeco” gracias a los avances tecnológicos los cambios han sido trascendentales a los simuladores actuales. En Colombia esta línea de innovación de la enseñanza dada por la adquisición de equipos por para “entrenamiento por partes” solo empieza a finales de los 90’s en Bogotá con la Universidad del Bosque y la Universidad de la Sabana y que hoy por hoy, son de los más avanzados en Colombia. Es precisamente la

1 MD, MSc, (a)PhD. Profesor de pre y posgrado en epidemiología e investigación clínica. Decana de la FCS (Julio 2016 a Mayo 30-2019). Universidad Libre – Campus Cali

Universidad Libre Campus Cali la primera Universidad del Sur-Occidente colombiano en adquirir este tipo de equipos, utilizados hasta hoy. Es tan solo a finales del año 2016, donde la Universidad Libre concreta el proyecto de la necesidad de innovar en simulación clínica y adquiere un Centro de Simulación que a la postre, se convertiría el más moderno de Suramérica.

El Centro de simulación: En 400M², con siete escenarios de simulación (incluyendo un “*emergency virtual room*”, cuarto virtual de emergencias) dotado de alta tecnología de redes de conectividad por radiofrecuencia (tecnología NOR-DIC®), simuladores autónomos (Gaumard®) y una dotación hospitalaria de primera calidad, responde a las exigencias de la enseñanza de las ciencias básicas, clínicas para pre y posgrados en salud. Sin embargo, no es suficiente disponer de un centro de esta envergadura, sin contar con que profesores entendamos la dinámica pedagógica con esta herramienta, al igual que los estudiantes. Es así que el paso fundamental está en que el profesor entienda que será tan útil la herramienta, como tanto entendimiento tenga de la dinámica de una pedagogía transformadora y en el mejor de los sentidos “*des-aprenda*” sus estrategias convencionales de enseñanza, a un modelo donde prime el aprendizaje significativo y el más estudiado en este escenario de la simulación donde se ha dimensionado la magnitud de estos avances: el aprendizaje por competencias, donde me quiero detener un poco.

La ganancia de la herramienta está en las competencias que alcance un estudiante en **las del ser** (que van desde cómo establecer una relación de empatía, sin miedo, ética al no estar “probándose” ante un paciente humano real, en mejoría de la comunicación, calidad de la atención, seguridad del paciente), en **el saber** (conocer y entender conceptos aprendidos de ciencias básicas, clínicas y de comunidad y salud pública previo a la práctica) y en el **saber hacer** (al ganar habilidades y destrezas en la toma de decisiones clínicas, entrevistas, examen físico y habilidades de procedimiento y además de la integración de todos los conceptos aprendidos) (2).

Para lograr esta ganancia que lleve a superar la resistencia y el rechazo propio del cambio, el profesor deberá incluir en su asignatura; primero: previa un entrenamiento en conocer el nuevo ambiente de hospital simulado, los simuladores y su teoría. Segundo: se llevará a una capacitación en escenarios y casos también ya estructurado con quienes, ya definido con anticipación con los responsables técnicos, se instituye el espacio de retroalimentación de las actividades inmediatamente al trabajo de simulación llamado universalmente “*debriefing*”. Tercero: Una vez terminada esta secuencia, se evalúa el avance del aprendizaje (3).

Con lo expuesto, se puede concluir no solo la pertinencia e importancia del uso de la simulación sino, la imperiosa necesidad que tenemos los profesores de entender que la simulación como herramienta pedagógica, cierra una brecha

entre el aula y las experiencias clínicas del mundo real; es una herramienta que implica un cambio de 180 grados en la forma en que cumplimos nuestro objetivo de que el estudiante aprenda, más que nosotros solo enseñemos (pedagogía transformadora); esto se logra al des-aprender el método tradicional; que no hay limitaciones en su implementación en el currículo y que cada asignatura se apropiará de tantas actividades de simulación como creativo sea el profesor.

Bibliografía

1. Mitka M, Peter J, Safar, MD: "father of CPR," innovator, teacher, humanist. JAMA. 2003 May 21;289(19):2485-6.
2. Anders ME, Mercado CC. Impact of simulation training on self-efficacy of outpatient health care providers to use electronic health records.
3. Int J Med Inform. 2015 Jun;84(6):423-9.
4. McAllister M, Searl KR, Davis S. Who is that masked educator? reconstructing the teaching and learning processes of an innovative humanistic simulation technique. Nurse Educ Today. 2013 Dec;33(12):1453-8.

Investigación educativa pedagógica y formación de psicólogos en Colombia

Mauricio Hernán Jiménez Flórez¹

mauricioh.jimenef@unilibre.edu.co

mauriciohj@gmail.com

Este breve documento se propone mostrar la articulación entre la propuesta de la investigación educativa pedagógica y la formación de psicólogos en Colombia. Se plantea la idea que la propuesta de la investigación educativa pedagógica de la Educación, Escuela y pedagogía Transformadora, tiene un lugar fundamental en la tarea de comprender y fortalecer cada día más la formación de psicólogos en Colombia. Inicialmente se presentan dos dificultades (entre otras posibles) que inmovilizan las reflexiones sobre la relación entre investigación en pedagogía y la formación de psicólogos en Colombia. La primera dificultad es pensar el tema de la pedagogía desde lugar del *cómo* y no desde el lugar del *qué* y, segundo, pensar el ejercicio de la pedagogía aplicada a la formación de psicólogos como *estática* debido a que se la separa de su contexto de aplicación en la realidad social, que es necesariamente *dinámico*. Luego se articulan estas dos dificultades como argumentos que apuntalan la necesidad de la investigación pedagógica acerca de la formación de psicólogos, en la que se tenga en cuenta el contexto particular y dinámico en el que se realizará la praxis psicológica.

Una primera dificultad que surge a la hora de articular la investigación educativa y pedagógica con la formación de psicólogos en Colombia, es considerar la pedagogía como un mero instrumento para vehiculares saberes que se transmiten o construyen en la relación que se establece entre alguien que posee conocimiento y otros que no lo poseen. Es decir, pensar la pedagogía, desde el *cómo* se logra que el otro construya conocimiento, y no desde el lugar del *qué*, es lo pedagógico en sí mismo, entender lo pedagógico como objeto de estudio,

1 Psicólogo, Magister en Filosofía, Universidad del Valle (Colombia). Actualmente Investigador y Docente de Jornada Completa, Director Grupo de Investigación y Acción Psicosocial en Violencias, Desastres y Construcción de Paz (PSIDEPAZ), Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Psicología, Universidad Libre - Seccional Cali.

como fuente de saber, más allá de su posible utilidad práctica en la enseñanza. La pedagogía como camino y la pedagogía como episteme. Reconocer estas dos dimensiones de lo pedagógico permite abrir el espacio a las investigaciones en pedagogía y educación. Permite que la pedagogía y la educación sean objetos de estudio en sí mismos y que, por supuesto, luego ese conocimiento repercuta en la utilidad práctica de proporcionar un escenario, herramientas y habilidades adecuadas para acompañar los procesos de construcción de conocimiento en el campo de la psicología, por ejemplo. En la medida que exista un mayor saber sobre lo pedagógico, se podrá abrir el espacio a preguntas igualmente importantes y más específicas, como la enseñanza y pedagogía en la formación de psicólogos en Colombia.

Una segunda dificultad consiste en suponer que la forma en la que se debe formar a un psicólogo en Colombia está ya dada, hecha, diseñada en su totalidad de manera tal que se puede llegar a considerar que no es necesario repensarla ni cuestionarla porque en términos generales es la forma correcta de hacer las cosas. Si partimos del supuesto que los psicólogos van a ejercer en un contexto social que está en constante cambio, en consecuencia, la formación que recibe el futuro psicólogo debe ser también revisada constantemente y considerada como un fenómeno dinámico y acorde a las demandas y exigencias del medio. Se deben pensar las particularidades del contexto a la hora de formar psicólogos.

No es adecuado pensar la formación como algo estático, en general como algo ya terminado y al mismo tiempo reconocer que el escenario de praxis social profesional del psicólogo es dinámico y cambiante (más en nuestro país). Es decir, no es beneficioso para los estudiantes de psicología que estudian en la actualidad dar por sentado que existe ya una forma adecuada, oportuna de formar psicólogos. La formación de psicólogos debe ser un tema que esté presente en las discusiones académicas de las universidades, debe ser una preocupación constante que movilice a investigadores sobre su estudio. Más que un punto de llegada debe ser una pregunta a ser respondida siempre en forma temporal y parcial. Es así como la investigación en educación y pedagogía podría tener un lugar fundamental en la formación de psicólogos que respondan en forma adecuada a las necesidades que plantea el país.

Las dos dificultades que se han descrito muestran la importancia de articular la propuesta de la investigación educativa pedagógica a un campo de gran importancia y que está por explorar como lo es la formación de psicólogos en Colombia. Como lo afirma Ianfrancesco “A diferencia de la práctica pedagógica pura, se entiende que la investigación en pedagogía debe servir para obtener resultados que ayuden a que la acción sea más eficiente, eficaz, efectiva y pertinente, en nuevas situaciones en el futuro” (Ianfrancesco, 2013, p.18). Debe existir una gran articulación entre la práctica pedagógica pura y la investigación en pedagogía que permita la constante pregunta por la formación, en este

caso, la pregunta es por la forma más adecuada de formar psicólogos en función del contexto social cambiante en el que van a ejercer. Esta perspectiva va más allá de una concepción bancaria de la educación y la pedagogía (Freire, 1985) para entenderlas como procesos dinámicos, complejos, cambiantes y anclados a contextos particulares que le dan sentido. Entender la pedagogía como fuente de conocimiento, como un objeto de investigación posible posibilita convertir la educación y la pedagogía de la enseñanza en una prioridad (tan importante como los contenidos) para las instituciones de educación superior.

En conclusión, la investigación educativa pedagógica debe ser “complementaria a la investigación científica, fáctica o formal, de las ciencias concretas o de las ciencias humanas y sociales, la que apoye la formación de los educadores mediadores” (Ianfrancesco, 2013, p.20) Es tan importante la investigación que genera nuevo conocimiento en psicología, que crea nuevos instrumentos, nuevos problemas y soluciones, como lo es la investigación que versa sobre la pregunta por cuál es la mejor forma de formar un psicólogo en un momento histórico y social particular. Es la posibilidad que la pedagogía reflexione, que vuelva sobre sí y aporte a las formas de entender la praxis misma de la psicología.

Referencias

1. Freire, P., (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
2. Ianfrancesco, G., (2013). *La investigación pedagógica formativa*. Bogotá: CORIPET.

La Transdisciplinariedad: una alternativa para superar deficiencias en la educación contemporánea

Rodrigo Martínez-Díaz¹

Introducción

La educación, específicamente para Colombia, ha sido calificada como de bajo nivel en las pruebas PISA (OCDE, 2016). La causa de esta debacle se achaca a la baja calidad del profesorado asumiendo deficiencias en su saber pedagógico, fundamento esencial del ejercicio docente (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016). Pero, la búsqueda de soluciones es un asunto verdaderamente complejo². Cuando Iafrancesco (2011) menciona “*la encrucijada de enfrentar los diseños cuantitativos tradicionales con los cualitativos emergentes*” (IafrancescoV., 2011) invoca los reclamos de superioridad de un método sobre el otro. Hoy, la idea de otros métodos válidos para la investigación resulta plausible con el advenimiento de las *ciencias de la complejidad* que posibilitan un mejor entendimiento de los fenómenos sociales empleando teorías de las ciencias naturales³ y exactas⁴ para el estudio de los problemas de las ciencias sociales⁵, respecto del enfoque clásico lineal, reduccionista y mecanicista. La aplicación de esta *ciencia*

1 Investigador de la Comunidad Investigativa Externa en el Comité de Ética y Bioética de Investigación, Universidad Libre – Seccional Cali. Profesor Titular Universidad del Valle (j). Doctor en Administración, Magíster y Especialista en Administración, Candidato a Magister en Ciencias de la Organización. Universidad del Valle.

2 En este ensayo se refiere a las ciencias de la complejidad como tales, de ninguna manera como adjetivos o adverbios.

3 Se denominan también como ciencias experimentales. La biología y la botánica son parte de estas ciencias.

4 También conocidas como ciencias puras, ciencias duras o ciencias fundamentales. Solo aceptan principios y hechos demostrables mediante leyes. Las matemáticas, la física y la química se encuentran incluidas en esta clasificación.

5 La administración, las humanidades y las artes son consideradas como ciencias sociales o ciencias blandas en este ensayo. Sus estudios se fundamentan en la conjetura y las metodologías cualitativas.

emergente a la educación se puede materializar a través de la *transdisciplinariedad* que es un “*enfoque para la emergencia de seres continuamente conectados, capaces de adaptarse a las experiencias cambiantes de la vida profesional ...*” (Nicolescu, 2012, p. 13).

Complejidad, transdisciplinariedad y educación

Las ciencias de la complejidad son ciencias del cambio, la evolución y la adaptación que comprenden un conjunto de disciplinas originadas en las matemáticas, la física, la biología y las ciencias de la computación como: la termodinámica del no-equilibrio, los sistemas no-lineales, la teoría del caos, la geometría fractal, la teoría de las catástrofes, las lógicas no clásicas, la inteligencia artificial, la ciencia de las redes complejas y el modelamiento y la simulación en agentes. Se rompe con los modelos causa-efecto, la predictibilidad y el enfoque reduccionista para la comprensión de los fenómenos utilizando enfoques orgánicos, no lineales, holísticos en donde se evidencian relaciones en las redes interconectadas en todo momento (Cilliers, 1998; Wheatley, 2006).

A su vez la transdisciplinariedad representa un cambio de pensamiento en la investigación y la educación que desafía la división del trabajo académico en disciplinas tradicionales (Bernstein, 2015). Se nutre de la complejidad y conecta ontología, epistemología y metodología construyendo nuevas bases para la renovación filosófica y educacional priorizando relaciones e interacciones, dejando de lado la lógica binaria y acogiendo otras posibilidades (Moraes, 2010).

La educación actual por su parte, responde a una estructura que premia el análisis cartesiano fundamentada en principios seculares que conducen a los docentes a una práctica insuficiente para una comprensión significativa del conocimiento y que impide el flujo de las relaciones existentes entre las disciplinas y campos de conocimiento delimitados por fronteras epistemológicas (Santos, 2008) reduciendo, fragmentando y simplificando las problemáticas.

Habida cuenta que la gran mayoría de los problemas críticos que plagan a la humanidad de hoy son de naturaleza compleja, como el hambre, la pobreza, el cambio climático global, la contaminación del aire y el agua, la extinción de las especies, la destrucción de los ecosistemas y el conflicto los cuales corresponden a situaciones que abarcan múltiples dominios o dimensiones y llegan a ser intratables, desafían las definiciones completas y no pueden ser resueltos mediante los modos tradicionales de indagación y toma de decisiones (Crow, 2010), se requieren otros enfoques para su resolución. Además, estos problemas trascienden las posibilidades de resolución por una disciplina única o hasta por medio de la interdisciplinariedad, y requieren respuesta por parte de los sistemas de educación y los educadores (Bernstein, 2015).

Ante semejantes desafíos, ya que la educación debe proveer soluciones a los problemas actuales del mundo real, entonces debe acogerse en su desarrollo a

ciencias de frontera y tecnologías de punta como la complejidad y el modelamiento y simulación, por tanto, no puede continuar circunscrita al paradigma disciplinar que en buena medida ha obstaculizado su avance y el de otras ciencias como las sociales, por ejemplo, en armonía con los progresos en las ciencias naturales y exactas.

Así las cosas, la formación no debe continuar circunscrita al paradigma disciplinar que en buena medida ha impedido el avance de las ciencias sociales en armonía con los progresos en las ciencias naturales y exactas si se desea que pueda proporcionar soluciones a los problemas del mundo real. ¿Realmente queremos superar las enormes brechas que nos separan de los países mejor calificados en educación? Si esto es así, la obligación es pensar en un sistema educativo que sin ambages acoja las ciencias de frontera dentro de sus currículos, liberándose de las ataduras que le impone la corriente de pensamiento dominante. Esta visión implica la renovación de los dispositivos teóricos para enfrentar la realidad compleja de las sociedades actuales (Puga, 2009). Ya, la Comisión Gulbenkian recomendó la *apertura de las ciencias sociales* a las ciencias naturales (Wallerstein, 1995), a la sociedad y a las tecnologías (Amozurrutia, 2012).

Conclusiones

El reto es monumental: *entender la complejidad, y aplicando la transdisciplinariedad, educar en complejidad*. En el camino hacia la enseñanza en complejidad-deberían involucrarse al menos matemáticas no lineales, lógicas no-clásicas y modelamiento y simulación como pilares referentes en el camino de la buena educación en complejidad, buscando unir y no compartimentar el conocimiento a través de la construcción de currículos no-lineales (Maldonado, 2015).

Se deben vencer magnificas dificultades: la formación de profesionales y docentes en ciencias sociales permeadas por las fronteras disciplinares, el supremo impedimento para éxito de esta misión, su disposición al abordaje de las matemáticas, la física, la biología, las ciencias de la computación y las ciencias de la complejidad. Se requiere una apertura paradigmática hacia la *transdisciplinariedad* que *transgreda* las fronteras disciplinares y consolide nuevas formas de trabajo en equipo para nuevas clases de conocimiento, que se ocupe de problemas sociales relevantes, de la trascendencia e integración de diversos paradigmas disciplinares, de la investigación participativa y de la búsqueda de la unidad de conocimiento más allá de las disciplinas. La propuesta trasciende los modelos actuales de formación de los investigadores en educación. Pero ¿qué puede ocurrir si los maestros no adquieren las habilidades para interpretar la complejidad creciente del mundo? Entonces:

¿Cómo educar y entrenar a los investigadores de la educación, de manera que adquieran las capacidades que implica la visión de la

complejidad-transdisciplinariedad para el proceso de aprendizaje y la creación de nuevo conocimiento?

Bibliografía

1. Amozurrutia, J. A. (2012). Perspectiva Sistémica y Pensamiento Sistémico. In *Complejidad Y Ciencias Sociales. Un Modelo Adaptativo para la Investigación Interdisciplinaria* (1a ed., pp. 167–199). Retrieved from http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1308.pdf
2. Bernstein, J. H. (2015). Trans disciplinaryity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), 1–26. Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>
3. Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism* (1a ed.). New York, N. Y.: Routledge.
4. Crow, M. M. (2010). Organizing Teaching and Research to Address the Grand Challenges of Sustainable Development. *BioScience*, 60(7), 488–489. <https://doi.org/10.1525/bio.2010.60.7.2>
5. IafrancescoV., G. M. (2011). Algunas Problemáticas de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia: Estrategias para Enfrentarlas y Resolverlas. *Rev. Investig. Desarro. Y Inov*, 1(2), 7–16. Retrieved from http://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/1298
6. Maldonado, C. E. (2015). Ciencias de la Complejidad, Educación, Investigación. Tres Problemas Fundamentales. *Simposio Internacional Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica En Contexto*, 49–64. Retrieved from https://www.academia.edu/31140688/Ciencias_de_la_complejidad_educacion_investigacion
7. Moraes, M. C. (2010). Transdisciplinaridade e educação. *Rizoma Freireano*, 6. Retrieved from <http://www.rizoma-freireano.org/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>
8. Nicolescu, B. (2012). The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 3, 11–19. Retrieved from https://www.academia.edu/14441060/The_need_for_transdisciplinarity_in_higher_education
9. OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
10. Puga, C. (2009). Ciencias sociales. Un nuevo momento. *Revistas.Unam.Mx*, 2009(5), 27. Retrieved from <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/17785/16964>

11. Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ*, 79(2), 241–253. Retrieved from <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905/4345>
12. Santos, A. (2008). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 71–83. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>
13. Wallerstein, I. (1995). *Abrir las Ciencias Sociales - Informe de la Comision Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales* (Siglo XXI., ed.). México. D.F.
14. Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the New Science* (1a ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Desafíos de enseñar a investigar en la educación superior en un contexto de contemporaneidad

Viviana Banguero Camacho¹

Este micro-texto denominado ensayo presenta unas elaboraciones o pos-encuentros, a partir, del diplomado de pedagogía transformadora. Pensando en voz alta sobre mi experiencia en el quehacer docente, en el cual me declaro, una aprendiz permanente del proceso de construcción de conocimiento, que entiendo como una in-vocación al enseñar a investigar, esto es, un asunto de enseñar a pensar, en la perspectiva no solo desde la visión del proyecto civilizatorio moderno euro centrado de occidente, sino también, desde esta parte del mundo que los de-coloniales denominan el *sur-global*, donde se pretende visibilizar y reconocer otras epistemes que están en el mundo, algunas veces negadas y desconocidas.

En este sentido, la experiencia de investigación implica a un sujeto que se interroga en un campo de indagación ampliado, comprendiendo el método como un camino que se recorre en atmosfera de soledad inicialmente dentro de una estructura académica a medida que avanzamos nos acompañamos con otros. Es ahí donde somos conscientes de la necesidad de ser un sujeto capaz de *pensarse por sí mismo* y de *construir conocimiento*, el aula se transforma entonces en un *aula expandida* en diversos contextos donde somos intervenidos e intervenimos en este viaje de conocimiento donde no se regresa el mismo.

Los desafíos de enseñar a investigar los he pensado en nodos cruciales, como movimientos en forma de espiral: en el primer nodo presenta las relaciones y tensiones de pensar la universidad en la pluriversidad, el segundo nodo la relación dicotomía sujeto-objeto de conocimiento, el tercer nodo es la paradoja de la rigurosidad a la vigorosidad; son los ejes de la discusión de las tesis centrales del texto, los cuales intentan dar unas apuestas abstraídas de experiencias pedagógicas significativas.

1 Doctora en Antropología de la Universidad del Cauca, Magister en educación de la Universidad Católica de Manizales, Administradora de Empresas de la Universidad Libre Seccional Cali. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Líder del Grupo colectivo Génesis GIT

Nodo crucial I: *De la Universidad a la Pluriversidad*

Pensar la universidad en la pluriversidad plantea el desafío de enseñar a investigar dentro del co-relato de enseñanza-aprendizaje a partir de la construcción de conocimiento, bajo dos miradas que se complementan: una es la universidad fundada en certezas de la piedra angular que hemos construido como dogmas de verdad, en la tradición academicista con pretensiones universalistas y la otra es reconocer otras epistemes presentes en las pluriversidades de conocimiento heterogéneos y densos que aparece incomprensibles dentro de los planos de comprensión disciplinar ante las epistemologías existentes en el sur-global, las cuales nos hacen un llamado a de-construir y re-construir para volver a emerger en una postura epistémica que parte de nuestras historicidades de lo que estamos siendo.

Nodo crucial II: *Relación sujeto-objeto de conocimiento*

El otro desafío de enseñar a investigar es la dicotomía que se presenta en la relación sujeto y objeto, en dos perspectivas aun presentes en la construcción de conocimiento: la primera postura es la de objetivar en términos de demostrar, explicar y validar, entre otros, el objeto de estudio distanciándose de él; la segunda subjetiva el objeto de estudio acercándose a él. El reto dentro de este proceso de formación es comprender la doble implicancia de esta relación de *interdependencia*, el sujeto que se interroga, es objeto de conocimiento y el objeto de conocimiento interroga al sujeto de conocimiento. Por lo tanto, esta relación transforma al sujeto y el objeto es transformado por el sujeto que está vivenciando su ruta de investigación.

Nodo crucial III. *De la rigurosidad a la vigorosidad*

El último desafío de enseñar a investigar que pretendo esbozar es la frustración expresada en los aprendizajes compartidos, cuando nos enfrentamos a la densidad de la escritura académica exigida, pensada dentro de marcos analíticos; donde se funda lo referencial y los referentes que me atrapan y me encierran como un modo de interpretar el mundo; por otro lado, está el afán de responder a una exigencia o un protocolo dado en una estructura esquemática de un documento requerido sobre estándares que validan lo que se dice y como se dice, muchas veces la escritura de la experiencia vivida permanece ausente o es censurada para ser parte dentro del texto, por ser considerada como un relato o una narrativa al margen, o subestimado como anécdota, o si se quiere como notas sin validez, pero que al fin de cuentas son parte y dan cuenta del tránsito por la investigación.

Finalmente, a manera de comentario de cierre en apertura estos desafíos de enseñar a investigar: en un primer tópico es pensar la universidad y la pluriversidad en una perspectiva dialógica, es decir complementaria con otras

epistemes; un segundo tópico es la relación dicotómica en la construcción de conocimiento entre sujeto-objeto que asumo inexistente entre objetividad y subjetividad donde el ser construye en el dar-dándose dentro del proceso de investigación; un tercer tópico la escritura del pensamiento debe de dar cuenta también de la experiencia de investigación vivida en términos de significaciones de sentido, donde es posible ser sujeto.

Bibliografía

1. Banguero C, Viviana (2008). *El aula expandida: Una experiencia de investigación formativa*. Entramado, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 70-76
2. Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI. Bonilla, Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Editorial Norma. Bogotá
3. Muñoz, José Arturo (1992). *El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas*. Editorial presencia S.A. Bogotá.
4. Chalmers, A. (1987), *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?*. Editorial Siglo XXI Madrid.
5. Khun, T. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. Editorial fondo de cultura económica. México.
6. Khun, T. (1979). *La función del dogma en la investigación científica*. Editorial Cuadernos Teorema. Valencia
7. Lecourt, Dominique (1973). *Para una crítica de la epistemología*. Siglo XXI. Argentina editores.
8. Morin, Edgar (1997). *El método: La naturaleza de la Naturaleza*. Editorial Cátedra Madrid.
9. Quintar, Estela (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Editorial Ipecal. México.
10. Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Editorial Ipecal. México.
11. ----- (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Antropos. Barcelona.

Perspectivas, avances y posibilidades de la docencia universitaria en Colombia

Alma Liliana López

Introducción

En este ensayo trataré de analizar las perspectivas, avances y posibilidades de la Docencia Universitaria en Colombia desde dos puntos de vista: mi experiencia profesional con una práctica de 18 años en la docencia universitaria y el análisis de las lecturas encontradas referentes al tema. Para reflexionar acerca de esto, vale la pena hacernos los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo podemos definir el estado actual de la docencia en Colombia? ¿Es diferente el modelo pedagógico actual del de hace 30 años? ¿Se han generado cambios? ¿Qué ha generado estos cambios? ¿Existe la necesidad de una universidad “globalizada”? ¿Cuáles son los avances y las perspectivas de la docencia universitaria en Colombia? El propósito del ensayo es analizar y reflexionar sobre estos interrogantes, profundizar en su temática y generar un cambio de actitud hacia la docencia universitaria.

Empezaré por citar a Guillermo Páramo Rocha (1) en *Sentido cultural de la autonomía universitaria y de la vigilancia de su calidad*: “Las Universidades fueron fundadas por nuestra cultura para satisfacer su necesidad de **sabios entendidos** como aquellos **que pueden ver más allá de la apariencia**, porque la generalidad de los seres humanos **depende de la apariencia** para reconocer a los tipos humanos de su propia sociedad”.

La educación no nació hoy, y en su transcurrir en el tiempo ha pasado por diversos cambios. En una conversación con el Profesor Rubén Darío Lozano, docente del diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad Libre de Cali, le hacía la siguiente afirmación: “en los siglos pasados una sola persona poseía múltiples conocimientos, y es así como la misma era considerada sabia, ya que era médico, matemático, astrónomo, químico, etcétera”, a lo que él me interpelló diciendo: “no es que manejara muchos conocimientos, es que estos eran pocos y los podía manejar una sola persona. Hoy en día el conocimiento de todas las áreas de estudio no puede estar en cabeza de una persona únicamente, es imposible”, y esto es verdad; es tal el desarrollo y los avances biotecnológicos y científicos alcanzados, que la persona debe especializarse y sub-especializarse para lograr -si no dominar- comprender y manejar un tema adecuadamente. Hace unas tres décadas “pululaban” los médicos generales; hoy en día están en vía

de extinción. Es así que nos encontramos con un médico especialista en Medicina Interna, sub-especialista en cardiología, sub-especialista en Hemodinámica, sub-especialista en electrofisiología... ¡la misma persona!

Según Rizo (2): “En plena revolución industrial se requería que las instituciones educativas proporcionaran a los ciudadanos la formación que enfatizara en:

a) La **mecanización de rutinas**, pues la mano de obra que se necesitaba debería ser competente en repetición acertada de actividades;

b) La **memorización**, pues era necesario aprender y seguir instrucciones contenidas en manuales;

c) La **disciplina y obediencia**, pues la industria necesitaba personas que supieran acatar y someterse a las órdenes de sus superiores.”

La educación de la época de la revolución industrial se basaba, por ende, en la mecanización de rutinas, la memorización, la disciplina y la obediencia; y aún hoy es lo que persiste en la educación en Colombia y que afortunadamente, con la formación docente en diversas áreas del conocimiento, principalmente las docentes y pedagógicas, tiende a desaparecer. Pero existen docentes que en pleno siglo XXI, exigen que las clases de sus alumnos de medicina se las aprendan de memoria, y una falla en el punto o en la coma conlleva como resultado a una evaluación insuficiente del estudiante. Rememorando anecdóticamente, hace 40 años, cuando yo estudiaba Medicina, el profesor era visto como alguien insondable, ajeno a toda vicisitud humana, dueño del poder o de todos los poderes: él era el dueño único del conocimiento. Lo que él impartía, muchas veces no se encontraba en los libros publicados...no existía el Internet, la educación no era globalizada.

La nota era anteriormente lo primordial en la educación y eso calificaba a la persona cómo la que sabía y la que no sabía. Era demasiado esquemático. Se calificaba de 0 a 5, de 0 a 100 en evaluaciones en las cuales las respuestas no admitían conceptualizar. Esto empieza a cambiar a mediados del siglo XX. Se hace imprescindible hablar de Ralph Tyler (3) quién publica en 1950 su obra “*Basic Principales Of Currículo And Instruction*”, propone la evaluación basada en objetivos, la cual -a pesar de tener un componente cualitativo- sigue siendo cuantitativa y “se perfila la necesidad de tener en cuenta las intenciones e intereses de los propios generadores y protagonistas de los programas”. (2)

En los años sesenta se da un gran avance en la docencia, se invierten recursos en programas exitosos; aparecen nuevas formas y métodos de evaluación:(2)

1. Cronbach en 1963 incorpora en la evaluación la preocupación por la recolección y el uso de la información a la que le asigna como finalidad su utilidad para la toma de decisiones; y la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. (4)

2. Scriven en 1967 evidencia la necesidad de reconocer el valor de lo realizado y los condicionantes que lo pueden haber afectado. (5)

Finalmente, ahora, siglo XXI, nos encontramos con la globalización del conocimiento, unido a la globalización bio-tecnológica y de herramientas de enseñanza en el campo virtual. No podemos decir como hace 30 años: “el profesor tiene el poder, porque es él quien tiene el conocimiento.” No, el conocimiento está en la red, por lo tanto, este se consigue en todas partes. La importancia de la docencia actual está en la de clarificar los conocimientos y dar un mayor enfoque pedagógico a estos.

Para Davenport y Prusak el conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores. (6)

“En este modelo las actividades de enseñanza y de aprendizaje se piensan y se diseñan en función de su contribución a la plena e integral formación del estudiante como persona y como profesional. Esto implica para el profesor la construcción de escenarios en los cuales el estudiante pueda expresar todo su potencial intelectual a través de actividades que le sean **significativas** y le motiven al esfuerzo que enriquece y produce la satisfacción del aprendizaje. Se requiere entonces, una perspectiva evaluativa que supere la simple descripción de lo que realiza un profesor y permita comprender toda la potencialidad de su labor y apunte a su perfeccionamiento. Ello no es posible sin romper con viejos paradigmas y con el énfasis tecnicista y el carácter positivista que la ha acompañado”: (2)

Se debe “ver” la educación como un **modelo transformador** que genere experiencias significativas y transformadoras y que produzca en el estudiante la satisfacción de estar inmerso en ese cúmulo de conocimiento, ávido de aprender, satisfecho del conocimiento impartido, con deseos de explorar cada vez más... debemos “abrir” al estudiante, no “cerrarlo” al conocimiento. Refiere Gustavo García Cardona: “El recurso humano cada día será valorado más por el conocimiento, aspecto que se constituye en referente indispensable en la formulación de objetivos educativos de la educación superior. En los nuevos contextos, exigencias y desafíos de la educación en el mundo globalizado hay que adecuar el “servicio” de la educación a estándares humanísticos y de ciencia que produzcan seres humanos idóneos y con altos valores en lo social”. Y continúa: “La sociedad del conocimiento crece exponencialmente en complejidad, cantidad, diversidad y calidad. Las perspectivas y objetos actuales del conocimiento, son cada vez más particularizantes, analíticos y especializados. Aquí se produce el inocultable fenómeno de la atomización, y por qué no decirlo, de la dispersión, quizás caótica, del cúmulo inconmensurable de saberes consignados en billones de datos”.

El conocimiento se ha convertido actualmente en el bien máspreciado; hace unas décadas, alguien que poseía grandes cantidades de dinero no veía la necesidad de estudiar, de superarse académicamente. Hoy en día, para esas mismas personas, no sólo es una necesidad, es una obligación. El conocimiento, su producción, posesión, acceso y utilización tecno-científica e industrial determinan las categorías de desarrollo y progreso. Infortunadamente en las universidades de países en vía de desarrollo, como Colombia, la tecnología de punta no es siempre la que la caracteriza (salvo algunas universidades) y sin embargo la información que allí se encuentra disponible no está siendo utilizada en toda su proporción posible, por lo que se vislumbra que hay que, no sólo brindar y dotar a las Universidades de un desarrollo tecnológico adecuado, sino además capacitar o inducir al docente y al estudiante para que el uso de este tipo de herramientas sea aprovechado a favor de aprendizaje.

Brunner sentencia (7): “la enseñanza permanece aprisionada dentro de un modelo anacrónico, con carreras demasiado largas, temprana especialización y escaso contacto con el medio. La distribución napoleónica de facultades y escuelas vuelve rígida la organización académica e impide a los alumnos decidir sus propias trayectorias formativas”.

La universidad actual debe estar acorde al siglo XXI; la docencia universitaria deberá realizarse en universidades altamente comprometidas con el desarrollo tecnológico, que permitan una adecuada impartición docente con las herramientas didácticas/tecnológicas adecuadas al período educativo que estamos viviendo. Ya no se conciben aulas que no sean interactivas, docentes que no estén actualizados tecnológicamente, universidades que no mantengan un contacto “globalizado” con las otras universidades a nivel mundial. Ya no estamos en la universidad colombiana de hace 30 años... Jaime Niño Díez q.e.p.d., ex ministro de educación de Colombia, consideraba que, para asegurar una educación de calidad, es necesario contar con educadores de excelente calidad.⁽⁸⁾ Pero yo reflexiono además que, si la calidad no va unida a un avance e inversión en las plataformas tecnológicas que permita una educación más fluida y sólida, el docente a pesar de su excelencia, se quedaría en la marginalidad de lo que era la enseñanza hace 30 años y su competitividad se verá grandemente afectada.

Porque es cierto que se han generado cambios: imagínense, el correo antes se mandaba vía avión y se demoraba un tiempo determinado, el cual no era inferior a 48 horas -por rápido- y hoy es vía e-mail y se demora: ¡menos de 30 segundos, con fotos y archivos incluidos!... A los estudiantes de medicina de antaño se nos “dañaba” la letra por lo rápido que teníamos que copiar las clases; hoy mis alumnos graban mis clases, las filman, las pasan al USB, me escriben por correo, visitan mí página blog y mis escuelas virtuales Web.

Tenemos -es nuestro deber- el situarnos en el aquí y el ahora si queremos avanzar en el campo de la docencia universitaria, y dejar de ocupar ese nada

honroso penúltimo lugar del año 1998, cuando nuestras instituciones educativas de secundaria básica (no universidades, pero vale en el análisis) compitieron, por primera vez en la historia de la educación en Colombia, contra otras instituciones educativas a nivel mundial (excepto centro y sur americanas), superando tan sólo a Suráfrica.

Para lograr nuestro propósito debemos analizar objetivamente la definición de universidad de calidad mundial hecha por Caldwell y Spinks (9): “es una institución que cumple con las altas expectativas establecidas para sus alumnos, según la defina la comunidad escolar y más ampliamente para todas las escuelas de un sistema, país o región y que **permite a sus alumnos integrarse con éxito a una red global y permanente de oportunidades de aprendizaje en una sociedad de información y del conocimiento**”.

Como un avance en el tema de la docencia universitaria en Colombia podemos acotar que es a partir de la década de los 80, que se inicia de una manera clara la investigación en el área pedagógica; a través de la creación de grupos de investigación, publicación de libros relacionados con la educación y la pedagogía, el surgimiento de posgrados en el área, la exigencia curricular cada vez mayor de docentes con estudios o preparación en esta área. Libros como, *El campo intelectual de la educación* de Mario Díaz (10), publicaciones de Olga Lucía Zuluaga tales como: *El florecimiento de la investigación pedagógica* (11) y *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria* (12); u obras de Alfonso Tamayo (13), entre otros autores, pone de relieve los avances que en este campo se están dando en nuestro país.

Así como las diferentes Universidades con formación en énfasis pedagógico o con especializaciones en el área. Tan ciertos son estos avances que contamos con la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro Internacional de Educación en Manizales, la Universidad del Valle en su Instituto Superior de Pedagogía, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja, en la línea de innovaciones pedagógicas, la Universidad Industrial de Santander (UIS) con su posgrado en docencia, la Universidad Cooperativa de Colombia con su especialización en docencia universitaria de manera virtual, el doctorado en educación de la Universidad San Buenaventura de Cali, la Universidad Libre de Cali con sus diferentes diplomados en docencia universitaria y en pedagogía transformadora, y a partir del 2010 con la maestría en docencia universitaria.

Conclusión

Con base en lo anterior podemos afirmar que las posibilidades de la docencia universitaria en Colombia son muchas. Debemos estar al tanto de los cambios, de no anarquizar las universidades ni la enseñanza, de abrirnos hacia el mundo globalizado a través de la enseñanza y las herramientas tecnológicas avanzadas en el campo virtual; debemos propender por universidades “inteligentes”, aulas

“inteligentes”, y docentes y alumnos capacitados que hagan más productiva y eficaz esta herramienta. Debemos avanzar en el campo de la investigación; nuestras universidades se deben caracterizar por el número de grupos de investigación que lideran y no por el monto de la matrícula. Es a través de la investigación y el desarrollo tecnológico, considero yo, que la docencia universitaria en Colombia tiene la posibilidad de liderar el cambio que las universidades están necesitando.

Bibliografía

1. Páramo R., G.: Sentido cultural de la autonomía universitaria y de la vigilancia de su calidad, Editado por Consejo Nacional de Acreditación, Colombia, Julio 2002.
2. Rizo, H, E., en Evaluación del docente universitario. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
3. Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
4. Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683.
5. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Perspectives of Curriculum Evaluation, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
6. Davenport, T; Prusak, L. (1998), “Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know”, Harvard Business School Press.
7. Brunner, J. J.: Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Presentado en el Séptimo encuentro del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe organizado por UNESCO, Santiago de Chile, agosto, 2000, pp. 23-25.
8. Cárdenas, A.Y.; Charry, R; Rodríguez, O.L.; Posada, M. Los coloquios pedagógicos: un espacio de reflexión. Edición No 12.
9. Caldwell, Brian J. and Jim M. Spinks. 1988. The Self-Managing School. London: Falmer Press. pp. 5, 71, 88.
10. El campo intelectual de la educación. Editorial Universidad del Valle 1993, de Mario Díaz.
11. Olga Lucía Zuluaga. El florecimiento de la investigación pedagógica. En: Pedagogía, discurso y poder. Editorial Coprodic. Bogotá. 1999
12. Olga Lucía Zuluaga. “Educación y Pedagogía una diferencia necesaria” en Revista Educación y Cultura No. 14.
13. Luís Alfonso Tamayo Valencia. Tendencias de la pedagogía en Colombia. latinoam. estud. educ. Manizales (Colombia), 3 (1): 65 - 76, enero-junio de 2007.

El concepto de evaluación en la pedagogía transformadora. Hacia una educación integral en la Universidad

Frank Hermann Triviño¹

El presente ensayo versa sobre la importancia de la evaluación en la pedagogía transformadora, el cual propone un diagnóstico que aborde más que lo cognitivo, es decir, que apunte a el crecimiento personal del estudiante, sus emociones y la construcción de conocimiento y, además, que conlleve a que los docentes puedan corroborar si sus métodos de enseñanza son los más adecuados. Para esto, se tendrá en cuenta una comparación de esta con el modelo instruccional; el cual plantea la evaluación como un modo de diagnosticar si el estudiante ha cumplido con sus metas. Sin embargo, desde la pedagogía transformadora la evaluación es un modo de observar, por parte del docente, si el proceso de enseñanza se está dando de forma adecuada. Por ello, la tesis que se plantea, consiste en que la evaluación en la pedagogía transformadora, apunta hacia una educación integral en la formación profesional, integrando no solamente los conocimientos teóricos, sino al estudiante como un ser: emocional, social y generador de conocimiento; en ello, el papel del docente universitario consiste promover una educación de calidad.

Para iniciar, el modelo educativo instruccional, tiene como base, la teoría conductiva y cognitiva, o en algunos casos se fundamentan en el precepto de la corriente constructivista, razón por la cual, la evaluación se constituye como un elemento clave para diagnosticar si el estudiante cumplió con los objetivos trazados por el docente; de este modo, Góngora & Martínez (2012), afirma que los conocimientos que se adquieren son dados con una lógica específica y complementados con conceptos, es decir, para aprender se deben seguir ciertas reglas.

Por su parte, el modelo educativo transformador, propone una evaluación diferente, a través de un enfoque holístico y el uso de diferentes métodos e instrumentos, que demandan del estudiante una perspectiva crítica, analítica y reflexiva; promoviendo, a su vez, la argumentación y la creatividad en el momento de solucionar las problemáticas planteadas. Lo que se evalúa, según Iafrancesco

1 Universidad Libre Seccional Cali; Diplomado en Pedagogía Transformadora; Doctor Giovanni Iafrancesco. 16 de febrero del 2018.

(2010), no es el contenido teórico, sino la totalidad del currículo académico, a saber: el desarrollo humano del estudiante, la enseñanza por procesos de cada uno de los ejes propuestos, la construcción del conocimiento, el cambio sociocultural y la originalidad con la que se proponen soluciones a partir de sus bases teóricas.

Es decir, el contenido de la evaluación, posee una intencionalidad más allá del diagnóstico teórico, por lo que se realiza un diagnóstico que informe al docente sobre los cambios emocionales, los conceptos aprendidos por el mismo estudiante ubicando al mismo, dentro del proceso de aprendizaje. En este sentido, la universidad es un entorno privilegiado para este tipo de dinámicas, siendo un lugar adecuado para que la formación profesional, construya un enfoque integral de la persona, una postura crítica ante el entorno y que origine un deseo de transformación por medio de la profesión en la cual se están formando.

Por este motivo, la evaluación, desde la pedagogía transformadora es percibida por Iafrancesco (2010) como: “un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (pág. 2)”; es decir, que la evaluación es una manera de hacer un diagnóstico de la pertinencia de los objetivos y del modo como estos son presentados, siendo un elemento de análisis, que permita proteger y tomar decisiones sobre la calidad de lo que se está enseñando. Así, la universidad y sus docentes deben responder ante los intereses de una sociedad y a las motivaciones mismas de los estudiantes, como seres íntegros, que requieren una educación para ser, vinculando de este modo lo emocional, social, interés profesional y el contexto.

En síntesis, la pedagogía transformadora, en comparación con el modelo instruccional, percibe la evaluación como un medio para observar si los conocimientos y el método de enseñanza es el adecuado. Además, en el proceso de evaluación se abarca el desarrollo humano, la construcción del conocimiento y el cambio sociocultural que manifiesta el estudiante. Por esto, se puede afirmar que la evaluación de la pedagogía de la transformación, conllevan a que se dé una educación integral en el profesional y que los docentes sean reflexivos con los métodos de enseñanza propuestos a sus estudiantes.

Bibliografía

1. Góngora , Y., & Martínez , O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 342-260. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652016.pdf>
2. Iafrancesco, G. (2010). *La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388_archivo.pdf

La verdadera pedagogía descubierta: hacia una comprensión del Modelo Pedagógico Holístico

María Constanza Motoa

Hablar de Pedagogía y de las prácticas pedagógicas es ingresar a la complejidad de las interpretaciones, de los sentidos variados y los discursos que por décadas han convivido, *sin entrar*, con los maestros en las aulas de clase. Es un campo de conocimiento demasiado amplio y sobre todo visto desde múltiples ángulos¹. Resulta complejo definirla y, sin embargo, hablar de la Pedagogía y de investigación pedagógica es muchas veces inútil, en tanto que no solucionan el complejo panorama de las aulas de clase, las instituciones educativas, y principalmente de los estudiantes y sus problemas de aprendizaje. De hecho, hoy día es fácil pensar que dichas situaciones cotidianas, que incluyen emociones o algún tipo de inteligencia, en las que la Pedagogía no ha sabido responder, son las que la dejan en un estado de incredulidad ante la sociedad. En todo caso, no hay duda del abismo que existe entre la definición de Pedagogía y lo que significa enseñar o aprender; de la importancia que significa entender la cognición, la evaluación y el currículo, para la evolución de una pedagogía tradicional hacia la Pedagogía Transformadora.

No solo es cuestión de significar la palabra Pedagogía, sino de ponernos de acuerdo sobre cómo la llevaremos a la práctica. Si afirmamos que la Pedagogía es fundamentalmente práctica en el aula, actividad en la cual reproducimos la cultura del mundo, ejercicio en el que se construyen códigos entre el maestro y el estudiante a partir de los códigos ya existentes, campo donde se democratiza el poder, los conocimientos y los roles, ciencia que reflexiona sobre la memoria del error y cómo se aprende de él, ¿Por qué las prácticas pedagógicas no lo reproducen? ¿Por qué parece no haber una definición para los nuevos aprendizajes de principios del Siglo XXI y las competencias que se requieren desarrollar para una educación para la paz, la equidad, la convivencia, y los desarrollos sostenible y sustentable? El resultado es casi insoportable y nada en la actualidad parece concretarse como una solución viable.

1 NADAL, Oller Jorge, *La edad Moderna: La evolución demográfica*, Universidad autónoma de Barcelona, 1988.

Las Universidades han propuesto un sinnúmero de métodos para llevar a la práctica la teoría. Según el investigador Luis Alfonso Tamayo Valencia, acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y pedagogía, la consolidación de Centros de investigación en universidades públicas y privadas, las políticas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Programa de estudios Científicos en Educación y Pedagogía en COLCIENCIAS, nos permiten disponer hoy de un terreno de saber sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son convocados bajo el concepto pedagogía.

No obstante, parece ser que todo este andamiaje de pequeños estímulos al espíritu pedagógico del país no ha logrado construir un horizonte compartido en el cual las propuestas de los maestros y los estudiantes, así como las del Estado y las familias, se establezcan en una ruta apropiada para los intereses de las personas y la consolidación de una verdadera educación; un proyecto que consolide de verdad una pedagogía transformadora, inspiradora y real, que promueva y practique los principios universales y que garantice en su currículo y su evaluación los elementos holísticos que requiere el ser. Y esto no necesariamente tiene que ver con una poca preparación del maestro, o una dificultad misional de las Universidades, sino con la enorme y variada interpretación que se tiene del verbo *enseñar*; es como si se tratara de la palabra con más sinónimos del vocabulario.

Ahora bien, pienso que las instituciones educativas deben organizar desde su Proyecto Educativo Institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad de transformación de las condiciones socio-culturales de la región desarrollando las dimensiones del ser²; elemento fundamental para la transformación de la Pedagogía hacia una cuyo modelo sea holístico y revolucionario, incluyente y cuantitativamente sostenible. Desde esta perspectiva, pensar en una Pedagogía transformadora, contemporánea, ágil y adaptable como los tiempos mismos, no es una innovación sino una necesidad.

Que las prácticas pedagógicas incluyan estrategias didácticas vinculadas más a la orientación que a la imposición, a la guía que, al manual, configura una perspectiva de interlocución entre el maestro y el estudiante más válida, más amena, que está a la altura de estos contextos tan informales de comunicación. Con todo, tácticas que dialogan con un currículo proyectivo, interactivo y con objetivos que se construyan pensando en la cultura y el estudiante, en los procesos y la enseñanza de los conocimientos, las competencias, los fines y propósitos³ y,

2 Véase en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388_archivo.pdf

3 Referencia extraída de la sesión 12 sobre currículo.

en fin, con todo aquello que es significativo para el estudiante, deben ser siempre las tareas de la escuela en el siglo XXI.

Para finalizar, debo decir que este estudio de diplomado, este encuentro conmigo misma a través de la pedagogía transformadora, me sirvió bastante para darme cuenta qué tan profundos son los abismos entre teoría y práctica, entre discurso y realidad, incluso entre *saber y no saber compartir el saber*; pero también contribuyó a tomar una postura crítica frente las perspectivas filosóficas y modelos tradicionalistas que nos han alejado del desarrollo integral del sujeto al tiempo que dificultan nuestra labor como docentes y como estudiantes. En la mayoría de los casos, estos fundamentos teóricos parecen solo telón de fondo, aspectos generales, cuando en realidad son los instrumentos por los cuales una práctica puede consolidarse como tradición y un discurso puede transformarse en doctrina. No cabe duda de que formar integralmente a nuestros estudiantes, como dice la Pedagogía Transformadora, *desde la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construyan el conocimiento, aprendan autónoma y significativamente y, con liderazgo y emprendimiento, transformen su realidad social y cultural, desde la innovación educativa, pedagógica, didáctica, curricular, evaluativa y administrativa*, amplía la práctica pedagógica hasta campos del conocimiento más diversos que el área que enseñamos, la lengua que aprendemos, los valores que compartimos o las estrategias que hasta ahora utilizamos.

Bibliografía

1. NADAL, Oller Jorge, *La edad Moderna: La evolución demográfica*, Universidad autónoma de Barcelona, 1988.
2. Díaz, V. Mario. (2000). La formación de profesores en la educación superior colombiana. Ed. Icfes. Bogotá. Pág. 150.
3. _____. (1993). El campo intelectual de la educación. Editorial Universidad del Valle.

Cibergrafía

1. Iafrancesco V. Giovanni Marcello. PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388_archivo.pdf
2. Tamayo Valencia. Tendencias de la Pedagogía En Colombia. Revista latinoamericana de estudios educativos (Colombia) 2007, 3. Retomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005>

El aprendizaje mediante la resolución de problemas en las ciencias básicas médicas

María Yaneth Arango

Introducción

Se considera que el principal objetivo de la educación médica es capacitar a los nuevos médicos para que resuelvan los problemas de salud que enfrentarán en el futuro. Los conocimientos que se imparten, son desde punto de vista útiles en la medida en que los alumnos sean capaces de aplicarlos para solucionar problemas médicos. Si se propicia la interacción de los estudiantes con un problema, se les brinda la oportunidad para desarrollar las habilidades mentales necesarias para solucionarlo.

Tesis

Uno de los métodos con los que se puede lograr, no solamente la integración básico-clínica o transferencia de conocimientos para el desarrollo del razonamiento clínico, sino también que los alumnos adquieran hábitos de estudio, **Es el aprendizaje con el uso de problemas y resolución de casos clínicos antes de la exposición del tema por parte del profesor.**

Este método está sustentado en las teorías actuales sobre el aprendizaje, mencionan que existen tres factores principales que participan para lograr el aprendizaje a través del uso de los problemas:

1. Activar el conocimiento previo, esto significa, estimular el conocimiento que poseen los estudiantes para entender y estructurar la nueva información que contiene el problema.
2. El contenido del problema debe ser un reto y ser representativo del contexto en el cual han de aplicarse los conocimientos.
3. Elaboración del conocimiento, se refiere a que la información es mejor comprendida y recordada si el estudiante tiene la oportunidad de discutirla con otros, hacer preguntas, formular hipótesis, analizar, etc., al realizar estas actividades es más difícil que olviden.

La diferencia entre la forma en que tradicionalmente se han usado los problemas o casos, y la que proponemos, radica en que el profesor expone el tema y después se usan los casos como ejercicios para ejemplificar la aplicación de los

conocimientos, por lo que el esfuerzo del alumno es mínimo. Por el contrario, el aprendizaje mediante el uso de problemas, requiere del alumno un mayor esfuerzo, pues primero se le presenta el problema, para que explore sus propios conocimientos para determinar qué es lo que sabe y lo que no sabe, entonces busca y estudia la información que necesita, adquiere los conocimientos para aplicarlos a la solución del problema, el profesor se encarga de aclarar sus dudas y de ayudarlo a profundizar en los conocimientos que adquirió a través del trabajo con el problema.

Al enfrentar al alumno a un problema, se activan los conocimientos que posee y que están relacionados con ese problema. En la búsqueda constante de información adquiere hábitos de estudio que le facilitan el aprendizaje, adquiere nuevo conocimiento y lo integra a su estructura cognoscitiva, para usar esos conocimientos para solucionar problemas que se le presenten en el futuro.

Así, las actividades que desempeñan los alumnos para adquirir el aprendizaje están relacionadas con las que realizarán durante su práctica profesional, esto es, cuando el médico se entrevista con el paciente para obtener datos sobre su padecimiento, esta información es un estímulo para que se active su conocimiento previo, éste es el recurso mental que utiliza para identificar los problemas y la forma en que serán solucionados. Si cuenta con los conocimientos básicos y clínicos suficientes, podrá realizar su tarea con éxito, si no es así, el resultado será erróneo.

Conclusión

Es importante anotar que aceptar el reto que significa modificar las prácticas educativas tradicionales es uno de los objetivos de la pedagogía transformadora. y hace parte de las 5 tareas básicas en las prácticas pedagógicas, en donde una de ellas habla de "la construcción del conocimiento ,a partir de la dimensión cognitiva, proponiendo alternativas pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos, sus habilidades mentales y sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas lograr la transformación del estado actual de la Educación Médica, permitiendo alcanzar los estándares de calidad internacionales, pero aún más importante, los nuevos médicos tendrán una formación sólida que les capacite para cumplir el compromiso social de solucionar la problemática de salud de la población.

Bibliografía

1. Venturelli J. Educación Médica: Nuevo enfoques, metas y métodos. Washington: Organización Panamericana de la Salud Organización Mundial de la Salud, 1997.
2. Dutta, S., (2010). Conventional teaching in basic science: A inner view. Al Ameen J Med Science, Vol. 3, No.3 pp 246-250. 47.

Pedagogía universitaria y compromiso docente

Rubén Darío Lozano

Introducción

La pedagogía hoy como reflexión sobre la práctica educativa hacia su transformación en quehacer educativo, debe convocar a la necesidad de espacios de discusión de los educadores universitarios sobre su propia formación, sus compromisos docentes, la necesidad de fortalecer el estamento docente como comunidad académica de profesores, el revisar y confrontar sus prácticas. Se presenta una propuesta que puede orientar esos espacios de discusión de los educadores con dos planteamientos a modo de agenda de tareas o como cuaderno de apuntes, sobre la necesidad de revisar desde la Pedagogía, la formación profesional del docente y el cómo hacer posibles los compromisos docentes, de orientación en valores, de formación disciplinar, de solidaridad, respeto y válida comunicación con responsabilidad social.

Los planteamientos generan preguntas diversas y retos necesarios. Los planteamientos corresponden a dos núcleos de ideas interrelacionadas: un modelo de formación profesional docente desde la pedagogía y una propuesta sobre la pedagogía como compromiso. Complementariamente se presentan dos modelos con el apoyo de mapas conceptuales, para generar discusiones y ampliaciones no como foco del ensayo: uno de docencia universitaria concebida como estamento que dinamiza la vida universitaria y un segundo modelo sobre los componentes de la formación docente desde lo disciplinar, lo ético y lo didáctico-pedagógico.

Por la brevedad del ensayo se proponen preguntas, llamadas y de algún modo aclaraciones, para posteriores reflexiones y propuestas. El campo de la pedagogía es amplio y genera confusiones. Para considerar, la formación como elemento común de la educación, la didáctica, el currículo y claro, la pedagogía.

Formación profesional-formación docente

Un profesional de la docencia se concibe hoy desde su formación profesional-disciplinar, su ética y su gran sensibilidad y responsabilidad social, entendiendo su compromiso de formación propia y de otros, sus estudiantes. Los estudiantes requieren de

orientación profesional fuerte, pero también de orientación en valores, y no son extraños y de pronto sí constantes sus pedidos y preocupaciones en aspectos relacionados con el respeto, el de ser escuchados, el de ser comprendidos. Por ello, demandan profesores que se piensen más allá de un trabajo docente de solo compromisos laborales, de realización de parciales, de pasar notas, en fin, se ceñirse a las normas laborales y menos a las formativas; está en discusión y debate el hecho de considerar que los estudiantes universitarios “están mayorcitos” y por ello requieran de menos dedicación al estilo formación secundaria.

En general un modelo se propone como una guía a imitar¹, una ruta formativa a seguir, en el cual se expone un planteamiento-respuesta a una dinámica institucional o docente y que visibiliza elementos, conexiones, posibilidades para lograr desarrollos favorables y demandados (por lo general demandas socioeducativas) y que de alguna manera son llamados a resolver deficiencias, ausencias que llevarían a contradicciones que obstaculizan la adecuada práctica educativa. Los modelos en general tocan raíces, hacen tránsito desde lo histórico y educativo, y buscan develar los problemas que emergen de prácticas educativas cotidianas para generar cambios necesarios, y por ello proponer prácticas alternativas².

Hoy se hacen más presentes las resistencias al aprendizaje que se dan especialmente en la relación profesor-estudiante, en los saberes que median el encuentro y las formas de comunicación. El estudiante se resiste a lecturas, a tareas, pretendiendo de alguna manera ser fiel al modelo tradicional esperando que el gran esfuerzo lo realice el profesor; cercanos a exigir sólo enseñanza y que el aprendizaje se corresponda con lo dado en clase, poco de producción, de verdadera indagación, por parte del estudiante. El pedagogo francés Philippe Meirieu plantea que aprender es tener la oportunidad de alcanzar cierta altura (podríamos hablar de nivel) en un ámbito de libertad y autonomía; de este modo un pedagogo es aquel cuya actividad de saber le permite reflexionar³ la libertad

1 Hay discusiones actuales sobre cómo desde la imitación se generan innovaciones.

2 En general las críticas a un modelo generan otro que es alternativo; así, por ejemplo, a la poca rigurosidad del modelo tradicional se presentó el modelo tecnológico con énfasis en racionalizar los procesos de enseñanza, con pautas y fijando conductas observables con estricta programación.

3 Hay propuestas pedagógicas enfocadas en reflexiones sobre enseñar a pensar: Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar, José Iván Bedoya (2018), Ecoe Ediciones.

y la autonomía en los estudiantes. De ahí la necesidad de libertad y autonomía del pedagogo.

Desde lo anterior, un modelo de formación profesional exige:

a) Reconocer el valor⁴ del conocimiento (su tránsito) desde su valor cultural y su importancia en el crecimiento de las personas,

b) El situar el saber escolar⁵ como elemento que resume prácticas de poder (se llega al saber) en busca de no equivocarse, no desconociendo el valor formativo del error, y

c) La enseñanza como medio y espacio para construir cultura.

Los profesores son sujetos de saber y artífices de cultura y se enfrentan al reto de las resistencias en los estudiantes (también en ellos mismos) muchas veces causadas por las mismas instituciones educativas. Se enfrenta a cuestiones como el aprender a ser críticos, ser sujetos de saber, ser políticos, ser filósofos y en su quehacer posibilitar que los estudiantes hagan obra de sí mismos. Apostarle a formar-sé.

Meirieu plantea un modelo que desde mi práctica personal lo asocio al concepto de acto pedagógico que se ha ido consolidando desde nuestros propios Diplomados en Pedagogía⁶ con profesores universitarios en búsqueda de darles sentido y de algún modo estructura a sus clases. El modelo de modo sucinto, que puede traer con ello riesgos de inadecuada comprensión (de modo que vale la pena ir a sus fuentes y lecturas más amplias) se presenta en cuatro componentes:

1. El momento pedagógico: En el cual se develan las resistencias. Son altos en el camino, permiten revisar orgullos (tal vez, ¿por qué me pasa a mí?) y revisar las transposiciones propuestas en las clases.
2. Memoria pedagógica (carga experiencial docente): Como una revisión de los postulados pedagógicos y autores que pueden orientar respuestas docentes (no para instrumentalizar la educación). Es toma de conciencia sobre sus prácticas y los fines de la educación; pasar de ser técnico, a ser pensador.

4 Dicho de otra manera, "vale la pena" y se plantea como componente teórico de la actitud. Desde lo práctico, el vale la pena se presenta como disponibilidad, persistencia, esfuerzo, constancia en el trabajo escolar.

5 El que se pone en escena en los ambientes educativos, según el modelo de clase y los recursos didácticos, por ejemplo, guías de preguntas previas, unidades didácticas y otras secuencias.

6 Como verdaderos retos a la labor docente de generar encuentros de tutorías que den sentido al quehacer docente, donde el profesor construye respuestas y preguntas dinamizadas por ese encuentro con sus estudiantes.

3. Indicios-datos: Ejercicio de revisar la efectividad de nuestra práctica docente. Es un paso hacia el cómo actuar, es revisar rutinas, encontrar respuestas, reflexionar de modo colectivo.
4. Restauración de la unidad (propuestas): Es pasar al acto. El docente genera compromisos y propuestas que comprometen tanto al estudiante como al mismo docente.

Pedagogía como compromiso⁷

Importante pensar en una aproximación a una estructura y arquitectura de las clases que nos comprometa con nuestro hacer docente. Pensar así en un ejercicio que nos lleve a revisar conceptos relevantes, a ir a sus fuentes (para confrontar y validar la propia formación docente) y a intentar tránsitos históricos en esa aproximación. La necesidad de superar la formación como el logro docente final y considerar que es el estudiante quien decide desde la propuesta docente, el formar-sé. Es cambiar la concepción de formación de docente-formo a estudiante-formarse⁸. Otro terreno de formación tiene que ver necesariamente con la construcción del saber pedagógico como espacio epistémico, que se pregunta qué es el saber, cómo lo selecciono y tematizo y la comprensión del propio rol docente⁹ en la dinámica de las clases.

Una buena estructura de clase, no rígida, propone y visibiliza el plan de formación del docente donde la misma propuesta formación es afirmación del ser¹⁰ comprometido, que posibilita autoafirmación, toma de conciencia de los propios problemas y de la forma de trabajarlos. Se pasa del deber ser al ser, de los proyectos a las realidades. Se apropia de la intencionalidad formativa de la educación y vía pedagogía la hace hecho educativo, desde el cual el profesor y la institución educativa proponen la formación desde por lo menos dos proyectos que se complementan: uno ético y otro cognitivo. Ético desde lo profesional docente comprometido, la validez y necesidad de un mensaje y por su esencia formativa de la pedagogía; cognitivo desde las disciplinas y saberes, el estado

7 No es negar el discurso; es darle carta de navegación, de acción.

8 Como autodeterminación de cada estudiante. En su obra la *Didáctica Magna*, Amos Comenio (1592-1670) enfatiza el “conócete a ti mismo” de Sócrates. Luego siglos más adelante el pedagogo Herbart (1776-1841) lo sistematiza y plantea que un sujeto está educado cuando puede decidir por sí mismo y en momentos que exigen de decisiones.

9 No se discute sobre tránsitos en las denominaciones del docente; mejor se considera que cada una de las denominaciones tiene significado pedagógico favorable en cuanto a su rol, ya sea enseñar, profesar, orientar, definir caminos, hacer propuestas, y otras.

10 Discusión rica en el ámbito de la filosofía (ya sea como una filosofía de la educación o en epistemología de la pedagogía). Con Descartes se ubica la persona en “cómo pienso y actúo”, con Kant a “qué pienso y por qué actúo”.

de la enseñanza, el diseño de actividades verdaderas de aprendizaje Se entra de este modo en el terreno de los cómo, de las estrategias pedagógicas y del diseño de actividades didácticas, ámbitos y aspectos que no son objetivos discursivos en esta reflexión.

La educación es un asunto perdido si hay uno que sabe y otro que no sabe; es cuestión de saber algo y cada uno debe aprender a saber ese algo. Las problemáticas a continuación (tal vez resistencias, además) permiten (o tal vez, no) reflexiones que se puedan proyectar como propuestas y modelos alternativos nuevos.

- ¿Si la educación se facilita ya es un daño?
- Cuando se hace usa tecnologías en clase vía “presentaciones Power Point” con mucha información en el menor tiempo posible, ¿quién engaña, ¿quién se engaña?
- El sistema educativo tiene problemas en sus condiciones estructurales,
- ¿Es una problemática no asumida por las instituciones educativas la de los alumnos acrílicos, apáticos a su proceso de formación y a leer y escribir?
- ¿Es nuestro alumno por lo general indiferente a lo cultural, a los contenidos, a la forma de enseñar, sin compromisos en áreas concretas del conocimiento (se puede leer como indiferente a las tareas)?
- ¿El conocimiento científico que se pensó como transmisión, se convirtió en la forma natural tanto de enseñar como de aprender?
- ¿Se juega a innovaciones¹¹ en educación?

Conclusión

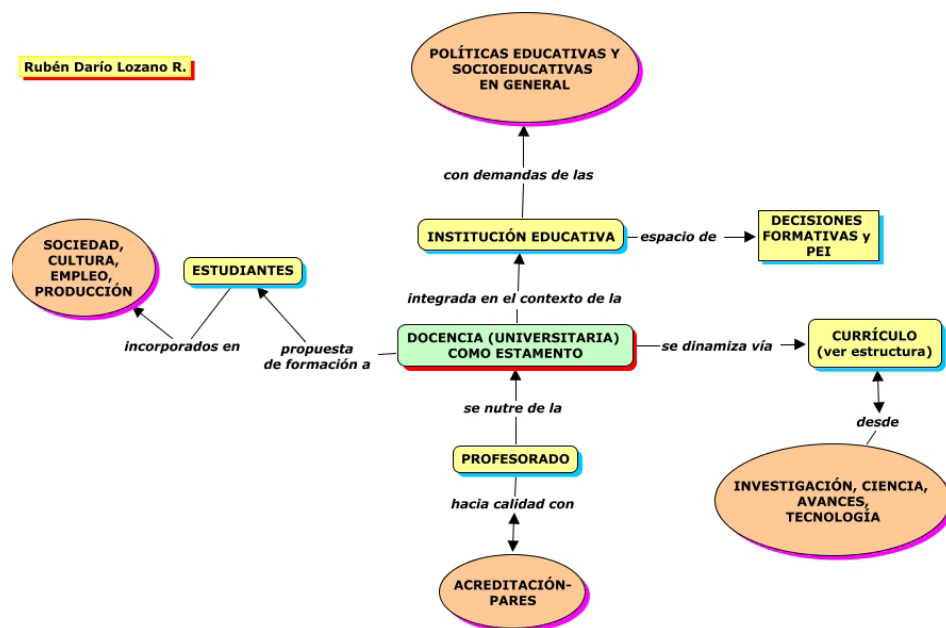
Tenemos la necesidad de construir agendas de tareas¹² o cuadernos de talleres que permitan convocar a la necesidad de formación docente desde lo pedagógico. Se ha hecho un amplio recorrido (no necesariamente juicioso) en preguntas, cuestiones, preocupaciones tanto de docentes como de estudiantes, que pretendan acercar formación docente y compromiso docente. En la docencia universitaria hay que trascender la cátedra, reconociendo la importancia del error, de la preparación de las clases como encuentro previo con sus propios alumnos, en la necesidad de actualización permanente, en el conocimiento de la filosofía institucional y cómo cada uno la asume o la confronta. Vale la pena enfrentarnos a cuestiones cotidianas: ¿Hay pedagogía?, ¿con qué situaciones se enfrenta el educador

11 No se pretende una negación a la innovación; es un cuestionamiento a la poca rigurosidad con se la asume.

12 Es fundamental la distinción entre una y otra de estas actividades claves.

universitario?, ¿cuál es el lugar de la pedagogía en la formación del educador?, ¿cómo es la formación actual?, ¿cómo es la clase y cuál su evolución?

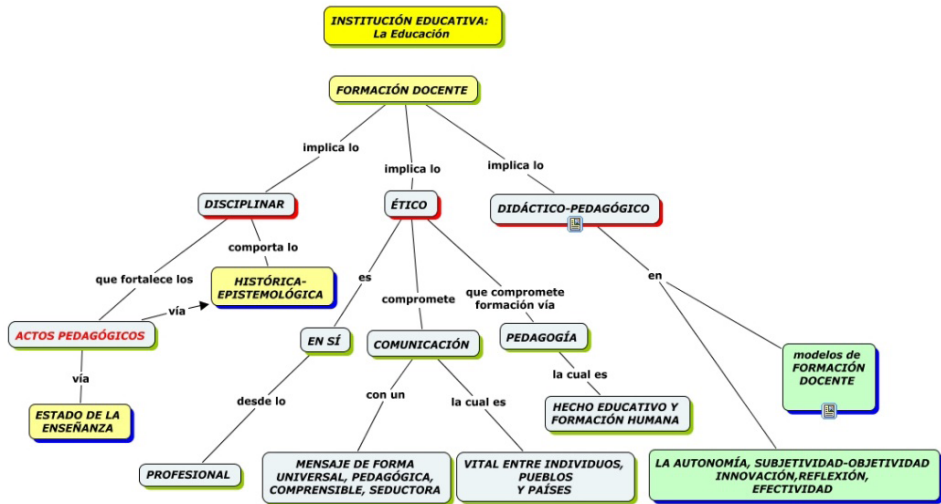
Los dos modelos mencionados: De docencia universitaria¹³, vista primordialmente desde la actuación de los profesores tanto individual como de modo colectivo y su impacto en la institución educativa, en los estudiantes, en el entorno y en la misma formación docente.



Fuente: propia del autor

Modelo de formación docente: Disciplinar: soportado en el saber y su tránsito y los actos pedagógicos válidos de discusión sobre los mismos saberes; lo ético como demanda de todo profesional docente que genera mensajes y discursos coherentes, con estructura lógica y que generen reflexiones formativas; la formación docente desde lo didáctico-pedagógico busca potenciar la autonomía en sus propuestas y decisiones, los materiales de discusión deben estar acompañados de la producción propia del docente, la generación de propuestas innovadoras y la efectividad en el aprendizaje. Hablamos de cursos que generen cambios tanto en el docente como en el alumnado.

13 Presentado en un esquema por el profesor Miguel Zabalza, en la introducción de su libro sobre "Competencias docentes del profesorado universitario", página 12, y con ampliación respetuosa por parte de Rubén Darío Lozano en forma de mapa conceptual (adjunto), para su comprensión.



Fuente: propia del autor

Bibliografía

1. Zabalza, Miguel A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
2. Zambrano Leal, Armando (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. En La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.29 Mérida junio 2005.
3. Sosa, Marcela Partepilo (2011) Aportes de la obra de Philippe Meirieu a la formación de profesionales en Ciencias de la Educación. La mirada de estudiantes de la carrera, Vanesa sosa.marcela1@gmail.com Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. VIII encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría Formación e Intervención en Pedagogía, U. N. de la Plata.

La pedagogía transformadora como elemento clave para promover la participación positiva de los estudiantes en su contexto social

Sandra Patricia Hermann Triviño¹

Uno de los retos actuales en el área de la educación, consiste en la formación de profesionales con consciencia social y de la participación activa, por parte de los mismos, ante las problemáticas sociales contemporáneas. De este modo, se abordará de manera breve la educación en el campo universitario y la dimensión biopsicosocial que propone la pedagogía transformadora. Se propone entonces como tesis, que la pedagogía transformadora en el campo universitario, promueve en los estudiantes la participación, si se incluye dentro de su formación, el contexto, para la formación de futuros profesionales que puedan brindar alternativas de solución a escenarios de violencia, discriminación y desigualdad social.

La problemática actual de la educación, para Pedroza (2015), radica en el pensum académico que ofrecen las universidades, los cuales generalmente se encuentran enfocados en impartir saberes netamente teóricos y, en algunos casos, se ha disminuido notoriamente la enseñanza de las humanidades. La educación está enfocada al logro de la obtención o la adquisición de bienes materiales, dándole cabida a todo tipo de discurso económico y de emprendimiento; así, los estudiantes se enfocan en alcanzar un trabajo estable que les permita alcanzar el estilo de vida que desean. Sin embargo, ciertas universidades dejan de lado, conocimientos sobre las crisis actuales del país, la ética y el saber ser (Pedroza, 2015). Lo anterior, se puede interpretar como uno de los principales errores que se ha cometido en la educación, puesto que el omitir el contexto en el cual se encuentra, tanto el estudiante como el docente, ha conllevado a la separación de la universidad con la sociedad; olvidando que los espacios de educación son generadores de prácticas y de mensajes. Entonces, la educación debe promover e involucrar al alumnado, con la consolidación de la comunidad y superando la educación tecnocrática, puesto que esto generaría una división entre la formación profesional y el entorno.

1 Presentado al Doctor Giovanni Ianfrancesco. Para el Diplomado en Pedagogía Transformadora de la Universidad Libre Seccional Cali. 16 de febrero del 2018.

Ante este panorama, la pedagogía transformadora se presenta como un medio para mejorar la calidad educativa, promoviendo la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades de su entorno. Puesto que, esta pedagogía presenta una dimensión bio-psico-social, que significa que se tiene en cuenta el contexto del individuo, su personalidad y la corporalidad; con el fin de poder educar en el proceso de maduración afectiva, de inteligencia social del individuo y de la construcción de un análisis crítico del entorno (Iafrancesco, 2015).

La propuesta de la pedagogía transformadora consiste en que la educación no solo tenga un proyecto educativo de carácter técnico, sino que incluya la parte emocional, el comportamiento ético y lo político; reconociendo a su vez en el estudiante, un ser holístico. No obstante, esta propuesta exige un trabajo colaborativo entre estudiantes, maestros y comunidad, en vistas a lograr transformaciones, tanto en la formación profesional como en la sociedad en la que habitan.

Este cambio y esta nueva perspectiva de formar a los profesionales requiere de docentes aptos para este tipo de educación, especialmente en la dimensión metodológica, tecnológica, espiritual, sociológica y antropológica; como también, necesita de una identificación de su entorno por parte de los docentes. Para Iafrancesco (2015), el papel del docente es relevante, puesto que, es el agente transformador que tiene como finalidad, formar a un individuo con valores, dimensión social, actitud, conocimiento, métodos integrales y con consciencia social. Lo cual construye a un individuo con capacidad de plantear soluciones, cuestionarse su entorno y crear espacios sociales que minimicen la violencia, la desigualdad y la discriminación.

En suma, una educación de calidad debe promover múltiples escenarios de formación, que reconozcan los contextos sociales y culturales de manera que posibilite a los estudiantes plantear soluciones ante las demandas sociales. En este sentido, se tiene que la actividad del docente juega un papel relevante, ya que es por medio de ellos que se puede generar una transformación al interior de las universidades. En otras palabras, la pedagogía transformadora, ofrece a la comunidad estudiantil y docente, conocimientos rigurosos, adecuados, éticos y significativos, que configuran una formación profesional de alta calidad y un impacto positivo en la sociedad.

Bibliografía

1. Iafrancesco, G. (2015). *Educación, escuela y pedagogía transformadora - EEPT*. Obtenido de <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
2. Pedroza, E. (2015). *Ante el fracaso, una educación transformadora*. El Universal. Obtenido de <http://www.eluniversal.com.co/blogs/pensamiento-y-creatividad-ante-el-fracaso-una-educacion-transformadora-0>

Este documento recoge algunas reflexiones y experiencias pedagógicas, en el marco del diplomado de Educación Superior y Pedagogía transformadora, ofrecido por la Universidad Libre-Seccional Cali a sus profesores en los años 2017 y 2018: Busca dar contexto conceptual al modelo pedagógico, definido en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, como autoestructurante, cognitivo o cognoscitivo y en el cual analiza diversos pensadores de la pedagogía como: Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, y Lev Vygotski.

El modelo Pedagógico permite a través de estos referentes teóricos y metodológicos llevar al aula la forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad Libre, el quehacer de los docentes, el rol de los estudiantes, las metodologías, la evaluación, las estructuras curriculares, la relación con el entorno, la transdisciplinariedad que superen fronteras disciplinares y se consoliden nuevas formas de trabajo que permita la generación de conocimientos y la solución de problemas sociales relevantes, además del uso de las TIC en la formación y manejo de las herramientas tecnológicas en el mundo educativo.

