

Modelo Pedagógico
Universidad Católica Luis Amigó
Vicerrectoría Académica
Departamento de Formación Pedagógica e Innovación Didáctica

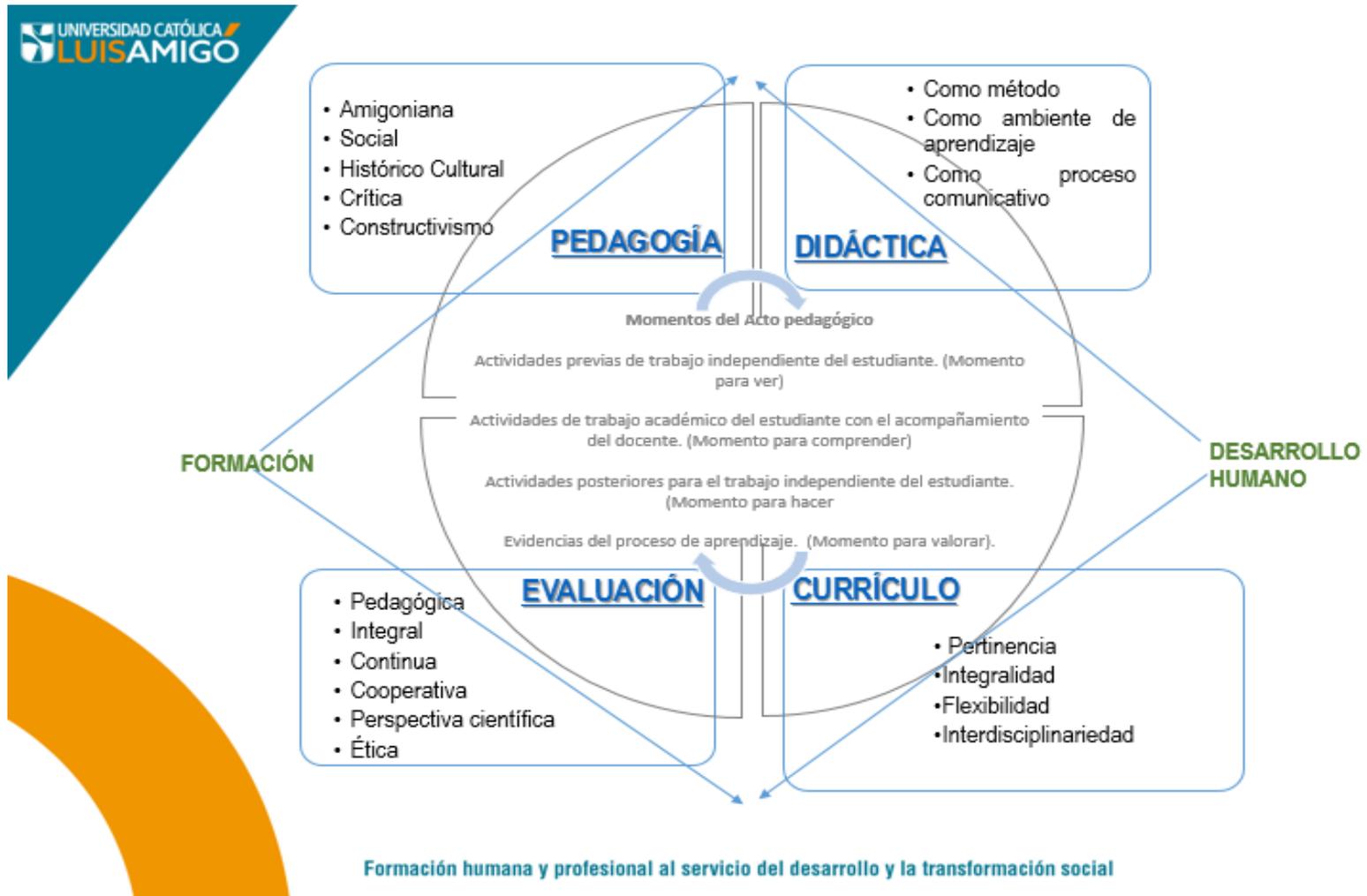
Presentación

Se entiende el Modelo Pedagógico de la Universidad Católica Luis Amigó como una construcción colectiva, estructurada a partir del análisis del contexto y que consagra las relaciones entre el docente, el estudiante, la pedagogía, la didáctica, el currículo, los principios institucionales y la evaluación. Para tal fin, se traen los elementos institucionales que componen la estructura misional y visional de la Universidad, junto con los elementos históricos, filosóficos y normativos que determinan el deber ser de la universidad, situada en los contextos regionales, nacionales e internacionales y de cara a la formación de los profesionales que demanda la sociedad.

Basado en los principios del humanismo cristiano y en sintonía con la misión institucional, el modelo pedagógico especificado en el capítulo V del PEI, presenta la concepción de los diversos referentes que configuran la propuesta educativa y establece tres componentes: primero, el contexto de humanismo en la Universidad (concepción de ser humano, educación, cultura, sociedad y conocimiento); segundo, los referentes y políticas de docencia, investigación, extensión, bienestar e internacionalización; y el tercero, los principios pedagógicos, las estrategias didácticas y los criterios curriculares y evaluativos, pues todo modelo pedagógico debe responder mínimo a las siguientes preguntas: ¿A quién y en dónde se va a enseñar?, ¿para qué enseñar, qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y para qué evaluar?

Dentro de los referentes pedagógicos, se tienen también otros componentes representados de manera gráfica en el siguiente esquema

Ilustración 1. Estructura general del Modelo Pedagógico



Dada la estructura presentada en el presente modelo pedagógico, se plantea la premisa de que la Universidad cumple un papel esencial para el desarrollo social y económico de la región a través de la formación de profesionales en diferentes áreas del conocimiento y la generación y difusión del conocimiento, el gran reto de la Universidad, es cómo cumplir con su función social de manera que se adapte a los retos del siglo XXI (Universidad 4.0), lograr una cultura universitaria al cambio, que afecte positivamente su estructura y su concepción misma en torno del conocimiento, la ciencia y la tecnología, la formación de los sujetos, la proyección a la comunidad y la generación de una cultura institucional, que articule las actitudes, las prácticas, la planeación y la gestión.

Marco normativo del modelo pedagógico

La Vicerrectoría Académica tiene como responsabilidad orientar, coordinar y conducir a la Universidad por los senderos de calidad, pertinencia, servicio e integralidad exigidos por el Acuerdo del Consejo Superior 07 del 10 de noviembre de 2017. De acuerdo con ese compromiso, se han liderado distintos procesos en coherencia con las políticas establecidas institucionalmente, para propiciar el ambiente de bienestar que requiere el logro del desarrollo académico.

La Ley 30 de 1992 expresa que las instituciones de educación superior son autónomas para promover y apropiarse de los fundamentos que soportan sus programas académicos, teniendo como objetivo ofrecer diversos espacios académicos con alto compromiso en el desarrollo de un proceso formativo.

El Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), establece que las Instituciones de Educación Superior deben garantizar una oferta académica que cumpla con las condiciones institucionales de calidad; tales como misión, visión, proyecto universitario y modelo pedagógico, deben estar en concordancia con las propuestas curriculares de sus programas académicos.

Consagrada en el artículo 8 del Estatuto General (aprobado mediante Acuerdo del Consejo Superior 09 del 21 de octubre de 2014) y en el Proyecto Educativo Institucional (numeral 1.2.1).



La misión es la razón de ser que justifica el quehacer institucional, en función de su naturaleza educativa desde una identidad propia, su texto reza:

“La Universidad Católica Luis Amigó es una institución católica, de carácter privado creada y dirigida por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos para generar, conservar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico y cultural y para la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social; con el fin de contribuir al desarrollo integral de la sociedad”.



Concepción de Pedagogía

La Universidad Católica Luis Amigó concibe este concepto desde el modelo amigoniano que tiene en cuenta “el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los estudiantes a partir de sus propias convicciones e implica el cambio conceptual de ideas, valores, conocimientos y conductas de los estudiantes sobre sí mismos, la historia y el mundo” y tiene sus fundamentos en la formación integral del ser humano (pedagogía amigoniana).

Igualmente, se inscribe en la pedagogía crítica social, que según los planteamientos de Freire (1967) se inspira y consolida sobre una profunda necesidad de atender a la formación de sujetos constructores de su propia historia y con habilidades de pensamiento crítico reflexivo que les permita aportar de manera comprometida al mejoramiento de la sociedad, a su transformación; de igual manera, la Universidad Católica Luis Amigó en su propuesta pedagógica Institucional tiene en cuenta la tendencia contemporánea de atender a las necesidades de ser humano en todas sus dimensiones y en las diferentes esferas de la vida.

Aspectos transversales dentro del modelo pedagógico de la Universidad Católica Luis Amigó, que se encuentran consagrados en la misión, visión, los principios, valores, los objetivos y las políticas de calidad institucional; por las concepciones sobre el humanismo, el ser humano, la educación, la cultura, la sociedad y el conocimiento.

En coherencia con esta postura pedagógica, la Universidad Católica Luis Amigó concibe al ser humano como el protagonista de su proceso de formación y la educación como el escenario de encuentro, de diálogo y de negociación de sentidos y significados entre maestros y estudiantes, sobre sí mismos, la sociedad, el mundo y los campos de la cultura. En los procesos educativos se atienden las distintas dimensiones del desarrollo humano en la perspectiva de obtener competencias integrales (actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas) para el desempeño humano, profesional y social. El aprendizaje es el centro del proceso pedagógico-didáctico de los maestros en sus relaciones con los estudiantes.

En la Universidad católica Luis Amigó, la formación es entendida como un proceso de humanización, como una transformación constante y permanente que le permite al hombre conquistar su propia libertad. En palabras de Freire (1967), la formación es una oportunidad para ejercer, de manera crítica y responsable, la autonomía a la que todo hombre debe aspirar.

Así mismo, reconoce que todo proceso formativo es a su vez un ejercicio de transformación permanente que trasciende, en gran medida, la dimensión académica; exhortando al hombre a ser partícipe y protagonista de su propio conocimiento. Así, la formación no es solamente un objeto para pensar, sino una misión y una teleología para cumplir. Formar implica comprender, tal como lo enuncia el pensador terciario capuchino (López, 1999), que el hombre no es un ser acabado y que por el contrario es esencialmente un ser en movimiento, en expectativa y en ansia.

El modelo de formación humanista propuesto por la Universidad Católica Luis Amigó, hace manifiesta la importancia de conquistar aquellos escenarios reales que le permitan al hombre ser autoconsciente y libre (Flórez, 2007), en tanto él mismo se concibe como transformador de su propio conocimiento. Pensar los procesos formativos como la posibilidad, la fuente y el origen de algo nuevo (Vigotsky, 1992), se constituye en una de las concepciones fundantes del quehacer formativo de la Universidad Católica Luis Amigó.

La acción pedagógica de la Universidad Católica Luis Amigó se apoya en los siguientes principios:

- Reconocimiento del ser humano como ser autónomo, perfectible, trascendente, histórico y social (Pedagogía Amigoniana).
- El sujeto que aprende es responsable de la construcción de su propio conocimiento (Piaget, Teoría Constructivista del Conocimiento).
- El saber se construye socialmente en relación dialógica, mediante la reflexión y la práctica permanente, en un contexto determinado y en relación con otros saberes (Bedoya, Pedagogía social).

- El saber es histórico y cultural, se construye a partir de los saberes previos, la contextualización y la intersubjetividad humana (Vygotsky, Pedagogía Histórico-Cultural).
- La acción pedagógica es una praxis (reflexión y acción) permanente y liberadora, un proceso crítico y una acción transformadora de realidades y contextos históricos, sociales y culturales (Freire, Pedagogía Crítico Social).

Concepción de Didáctica

Para la Universidad Católica Luis Amigó la didáctica no se reduce al método, ni a los componentes relacionados con la posibilidad de llevar a cabo el método, los medios y las formas de organización de los participantes, sino que está inserta en todo el proceso educativo. Si la pedagogía reflexiona las intencionalidades de la educación, en relación con las necesidades educativas sociales y personales en un contexto histórico y cultural; y el currículo reflexiona y sistematiza la red de relaciones entre los componentes del proceso educativo para darle estructura, la didáctica hace posible tanto las intencionalidades como las relaciones entre los componentes. En otras palabras, la pedagogía configura la intención el proceso educativo, el currículo le da estructura y la didáctica lo desarrolla (Guerra, 2005).

La didáctica tiene como finalidad alcanzar las intencionalidades educativas propuestas, para lo cual tendrá que establecer las relaciones entre los componentes del proceso educativo y generar una “metodología”, la más adecuada, para desarrollar la propuesta educativa. No se reduce al método de las ciencias y las disciplinas, así la construcción del conocimiento sea una de sus principales intencionalidades.

Lo anterior corresponde al enfoque de la didáctica como método para acceder a los distintos campos, áreas y disciplinas del conocimiento, reconocido como didácticas específicas. Otros dos enfoques de la didáctica son: la didáctica como creación de ambientes de aprendizaje y la didáctica como proceso de comunicación asertiva entre los actores del proceso educativo (Guerra, 2005). El primer enfoque de estas didácticas generales está basado en el respeto a la autonomía y a la dignidad humana, la empatía, la prudencia y el buen trato a los estudiantes, con sentimientos de afecto, reconocimiento y valoración. El segundo, está basado en el debate y la confrontación de teorías del campo del conocimiento que el maestro traduce para compartir con los estudiantes, mediante un lenguaje comprensible y en relación con sus necesidades educativas y demandas del contexto; en ese sentido, el maestro es traductor del lenguaje formalizado de la ciencia al lenguaje escolar, que le permita al estudiante acceder al conocimiento mediante un diálogo permanente. Al respecto, Michael de Certeau, citado por Campo y Restrepo (1993) dice que el maestro es el hombre de la confrontación y el debate.

El trabajo didáctico en la Universidad Católica Luis Amigó se distingue por presentar las siguientes características:

1. Es intencional. No es producto de la casualidad ni del ejercicio empírico, el desarrollo de actividades y competencias investigativas hace parte de los procesos didácticos y orientará la solución de los problemas de aula por intermedio de las prácticas científicas llevadas al contexto educativo.
2. Es de carácter científica e histórico-social, Busca la potenciación de interacciones que generen un proceso permanente de diálogo y reflexión sobre los conocimientos y las prácticas, lo que implica una actitud analítica y crítica tendiente a la construcción de un nuevo orden social. Propende por el desarrollo de actitudes y competencias investigativas hará parte de los procesos formativos y orientará la solución de los problemas por intermedio de las prácticas y la intervención social.
3. Es humanista, Reconoce la dignidad de las personas fundamentada en el respeto y en una actitud consecuente con los derechos y deberes. Estudiantes, docentes y directivos estarán en una continua búsqueda del bien común. Reconoce la autoridad del otro y vivencia responsable de los valores humanos, en coherencia con la filosofía institucional y con los propósitos de formación de los programas.
4. Es práctica, Relaciona permanentemente el trabajo en el aula con la cotidianidad del estudiante y con las problemáticas sociales y culturales, la metodología de trabajo consciente de las diferencias individuales, de los tipos y ritmos de aprendizaje y de las experiencias previas como posibilidades para afianzar, construir o apropiarse conocimientos y validarlos socialmente.
5. Es interdisciplinar, busca conjugar un verdadero saber científico integral y actualizado, para ello debe integrar diversos saberes que le permitan al estudiante relacionar los elementos funcionales de cada disciplina y transponerla a su área del conocimiento.
6. Es inacabada, la participación permanente de los actores en los procesos educativos es imprescindible, la didáctica es imperfecta e inacabada y evoluciona constantemente a partir de los resultados de investigación y los aportes a la construcción de las prácticas didácticas al interior del aula. Potenciación de interacciones que generen un proceso permanente de diálogo y reflexión sobre los conocimientos y las prácticas, lo que implica una actitud analítica y crítica tendiente a la construcción de un nuevo orden social.

Modelo didáctico

La educación superior se constituye desde sus albores en el escenario fundamental desde el cual se contextualiza la enseñanza en todo el proceso formativo del sujeto, es por esto, que si bien la universidad se convierte en un espacio para la investigación y el progreso de la ciencia, constituye el escenario para el desarrollo y construcción del conocimiento específico, por la tanto, a ésta acuden estudiantes que con fundamento en las descripciones contextuales nacionales e internacionales de la educación colombiana y en general latinoamericana, aún no poseen un conocimiento científico básico desde el cual instituir el logro de la misión institucional.

Ante la mirada filosófica y estratégica, es pertinente determinar que con fundamento en el humanismo cristiano y el carisma amigoniano como elementos distintivos del escenario formativo institucional, existe la necesidad de establecer las relaciones entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, necesarios para el logro de los objetivos y premisas institucionales, razón por la cual, es indispensable establecer cómo se definen, desarrollan y funcionan los sujetos actuantes en la relación formativa (docentes y estudiantes en relación al conocimiento que amalgama sus intereses, como lo manifiestan Chevillard & Joshua en el artículo publicado en 1982), redefiniendo el aula y sus características dentro del contexto formativo y la filosofía establecida desde la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos.

En el marco de la función elemental de la didáctica como campo del saber de las ciencias de la educación, es elemental establecer que todo modelo didáctico debe obedecer a aquella parte del modelo educativo que establece el rasgo distintivo institucional de funcionamiento de la actividad científica escolar, es comprensible entonces como el entendimiento teórico de las realidades, que a través de la mediación del docente y su vigilancia epistemológica, favorece el desarrollo, la explicación y la comprensión más compleja de las situaciones, los fenómenos y los contextos, mediante un lenguaje más rico y un discurso más sofisticado, en términos aún más generales la actividad científica escolar se puede definir como “la búsqueda en la interacción de los tres pilares: el pensamiento, el lenguaje y la acción” (Arzola, Muñoz, Rodríguez, & Camacho, 2011, pág. 8). Se considera entonces que el aspecto comunicativo es fundamental en la actividad científica escolar, en virtud de que permite mejoras sustanciales del lenguaje, desde las cuales se

“permiten comunicar determinadas intervenciones transformadoras sobre el mundo, acerca de las cuales pensamos con modelos-ejemplares. Modelos, intervenciones y lenguajes están guiados por finalidades y profundamente cargados de valores; esas finalidades y esos valores pueden ajustarse a los de la ciencia de los científicos, pero también han de ser re-diseñados dentro de la propia educación científica según un imperativo de ciencia de calidad para todos y todas” (Paz, Márquez, & Adúriz- Bravo, 2008, pág. 15).

El mayor obstáculo que enfrenta la construcción de conocimiento científico en los ambientes escolares en la actualidad, es una indisposición manifiesta de los estudiantes y también de los docentes alrededor de la actividad científica, olvidando la relevancia de la investigación y la ciencia en el proceso formativo, ante esta situación, las explicaciones han girado alrededor del factor motivacional, parte indispensable en el proceso de formación científica.

Vásquez Alonso & Manassero Mas (2007), han corroborado la existencia de un distanciamiento entre los “objetivos propuestos para el proceso formativo y la realidad del currículo alcanzado por los jóvenes”, razón por la cual recomiendan al final de su investigación el desarrollo de procesos que favorezcan la vocación científica en las sociedades de hoy, situación que confrontan con los resultados de pruebas internacionales como TIMSS y PISA.(Vásquez-Alonso & Manassero-Mas, 2007).

Ante tal situación se propone una “alfabetización científica”, buscando actitudes a través de las cuales sea posible desarrollar formas activas de participación en la construcción de conocimiento científico escolar por parte de los actores de la misma (Vásquez Alonso & Manassero Mas, 2007, pág. 429), no obstante, es notoria una indisposición de los estudiantes hacia la monotonía de la formación científica, asegurando que existe una simetría entre las formas de enseñar ciencia de los docentes, lo cual desemboca en un declive actitudinal hacia la ciencia, que se generaliza aún más en la educación superior universitaria (Vásquez Alonso & Manassero Mas, 2008, pág. 287).

Es por esto, que generar cambios se constituye en una demanda para las prácticas y actitudes docentes, de forma que posteriormente, se surtan cambios en las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia.

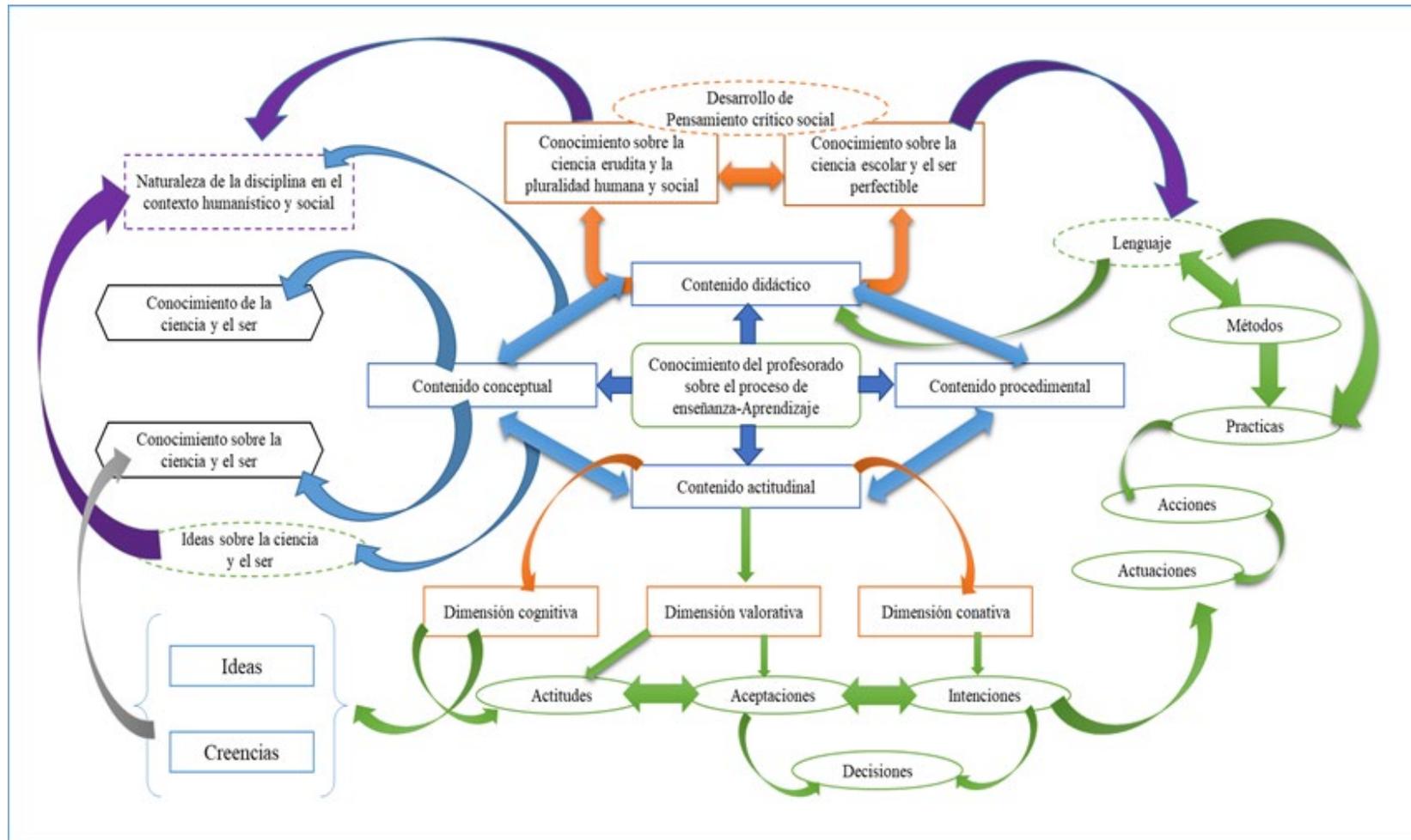
Estos cambios no deben pasar solamente por el aspecto netamente conceptual, en razón del declive de la actitud científica escolar, en general el sistema educativo debe propender cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales en el docente, el cual gracias a su interacción constante con el estudiante en espacios de construcción de conocimiento, favorece esos mismos cambios en el estudiante, todo esto en el marco de la formación en ciencias (Mosquera Suárez & Furió- Más, 2008, pág. 117).(Díaz & Ussa, 2014).

Ante esta situación se puede establecer que en la actualidad el ejercicio de enseñanza universitaria en muchos campos puede considerarse como técnico-instrumental, entendiendo que el desarrollo en los procesos formativos pero la noción de ciencia de los profesores no es netamente empírica, razón por la cual se denomina que lo que existe en este campo es un problema de enseñanza, de transposición de contenido científico en el aula.

Se establece que la enseñanza se problematiza desde cuatro contenidos: el conceptual, el didáctico, el procedimental y el actitudinal.



Ilustración 2. Modelo didáctico estructural



Se logra dimensionar que el contenido conceptual es claro en el marco de la enseñanza universitaria, se poseen ideas claras de ciencia, alimentadas desde diversas perspectivas, ámbitos y nociones, la comunidad académica considera conocimientos sobre la ciencia y conocimientos de la ciencia y explica de forma sostenida la importancia de que los elementos, conceptos y metodologías de la comunidad investigativa estén presentes en el aula, sincronizando la relación investigación-docencia.

Ante esto la investigación didáctica a establecido que los docentes reconocen un problema en su contenido didáctico, pero no logran establecer mecanismos a través de los cuales se llegue a una formación más científica y conceptual, pero no menos humanista, que realmente aporte a la solución de problemas auténticos y conflictos en las comunidades humanas, o la gestión organizacional o el abordaje de la complejidad de la condición humana, solo por nombrar algunos tópicos, y dependiendo de cada episteme específica abordada y su funcionalidad social.

En este mismo sentido, precisan que su proceso formativo debe acercarlo a nuevos ámbitos del saber humano, reconfigurando el pensamiento del profesorado desde el conocimiento del contenido se argumenta que los cambios en la enseñanza parten de formación docente en didáctica de las ciencias, permitiendo desde el proceso formativo y la reflexión docente, se precisan las metas que la sociedad posee y en las cuales cada disciplina aporta de forma significativa y profunda. Al plantear los problemas de la enseñanza, se entiende que el lenguaje (categoría fundamental para la comprensión de la acción docente y por ende de todo modelo didáctico) constituye un problema principal, toda vez que se inicia con las representaciones y modelos mentales sobre cada disciplina sin soportar teóricamente a esas nociones mediante el pensamiento crítico y el pensamiento humanístico, el cual constituye en la fin de los procesos formativos en el contexto global actual, en cada una de sus dimensiones: Motivación, Resolución de problemas, Argumentación, Pensamiento histórico y Meta-cognición, los cuales encuentran su máxima expresión en la modelización del aula.

Todas estas dimensiones se enmarcan bajo contenidos filosóficos, psicológicos, sociológicos e históricos, es decir, el estudiante aprende el manejo del lenguaje y desarrolla comportamientos, gracias a la forma en que el docente afronta el aula y lo pretende enseñar, transversalizado este

ejercicio por razonar discursiva, matemática y éticamente, desenvolverse en diversos escenarios y mediante múltiples lenguajes e idiomas, operar como ciudadano del mundo de forma correcta, plantearse dinámicas de interacción y colaboración óptimas y aportantes, como fines elementales de la educación del siglo XXI.



Didácticas específicas

Las didácticas de dominio específico tienen como su problema central, orientador de todas sus acciones, aportar a la constitución de pensamiento crítico disciplinar. Para ello, reconociendo los diferentes contextos en los cuales se dan las interacciones entre los objetos de saber, de enseñanza y de aprendizaje, las didácticas de dominio específico cumplen su cometido en la medida en que aportan a la formación de pensadores críticos en los diferentes ámbitos del conocimiento.

Para lograrlo su lugar natural es el aula de clase, espacio físico, histórico, social y conceptual en el cual se juega la construcción de sujetos críticos y reflexivos a partir de discursos sistematizados y pensados para ello y que se validan, invalidan, crean y recrean, en el actuar cotidiano de las personas en el marco de los diferentes dominios de conocimiento enseñados y aprendidos.

Los aportes de las didácticas específicas a la didáctica general y a la pedagogía se ven reflejados en los procesos de formación y el perfil del egresado, tal es el caso que el aula amigoniana educa a los estudiantes para 4 contextos histórico-sociales desde todas las disciplinas y desde todos los ámbitos relacionados con la cultura universitaria: Educa para la vida, educa para el conocimiento, educa para los retos del siglo XXI y educa para el humanismo.

En el contexto de la universidad la especialización es un aspecto fundamental en la formación del perfil del profesional que proyecta la institución, entendiendo la especialización como competencia se parte de que esta es “la capacidad de demostrar conocimientos en profundidad en un área del saber específica” sin dejar de lado los conocimientos genéricos necesarios para el ejercicio profesional.

Ilustración 3. Propósitos de formación



El lograr pensamiento crítico de dominio específico en los estudiantes, debe ser en sí uno de los fines de la educación media y superior (Tamayo 2002) para ello las relaciones al interior del aula de clase deben estar mediadas por los métodos, modelos y prácticas de enseñanza que propias de cada asignatura, es decir la educación del siglo XXI exige que cada comunidad de aprendizaje se pregunte no solo por su objeto de estudio, sino también por cómo se enseña y cómo se aprende cada asignatura, con sus particularidades, diferenciado por sus características y determinado por los recursos cognitivos que este proceso de aprendizaje demande del estudiante.

El aula Amigoniana

La interacción el estudiante, el docente y el saber se da en el aula como el ejercicio determinante de la construcción de ciencia. En un ejercicio de correspondencia el docente media entre lo que las comunidades científicas acuerdan correcto “saber erudito” y el estudiante, traduce a términos conmensurables (Kuhn, 2011) para el estudiante los modelos científicos que que deben ser enseñados de acuerdo a las necesidades, el plan de estudio y el perfil del egresado proyectado por la universidad , un profesional altamente preparado en competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, investigativas y de gestión que aporta de forma crítica a la transformación de la sociedad, esto se conoce como relación E-D-S en el centro de la ilustración.

Otra relación que se proyecta desde el interior del aula hacia el mundo es la interacción ciencia tecnología y sociedad C/T/S entre la institución el contexto global, la sociedad actual se considera una sociedad del conocimiento en(Aros, n.d.) y es por eso que la relación entre el contexto tecnológico propio de la formación disciplinar y el estudiante en el aula va a estar mediada por la institución, esto representa un reto para la universidad Católica Luis amigo, que nos obliga a estar siempre a la vanguardia de la tecnología, para poder ofertar a los estudiantes el ambiente tecnológico propios de la universidad del siglo XXI (universidad 4.0).

Otra relación al interior del aula es la socio-histórica con el contexto, teniendo la universidad como un cuerpo determinante del sistema social, y al contexto social como determinante en el tipo de universidad (Popper 1988), así en nuestras aulas la realidad política y social es objeto de análisis permanente y los productos científicos del ejercicio académico, tienen como fin la transformación con perspectiva crítica del contexto local.

Los objetivos de la enseñanza son el desarrollo del ser humano en las habilidades, las dimensiones múltiples y las competencias, estos se pueden resumir en dos grandes líneas de pensamiento que en el aula amigoniana se reconocen como dos esferas de desarrollo integral para la comunidad, ellas son el pensamiento humanístico y el pensamiento crítico.

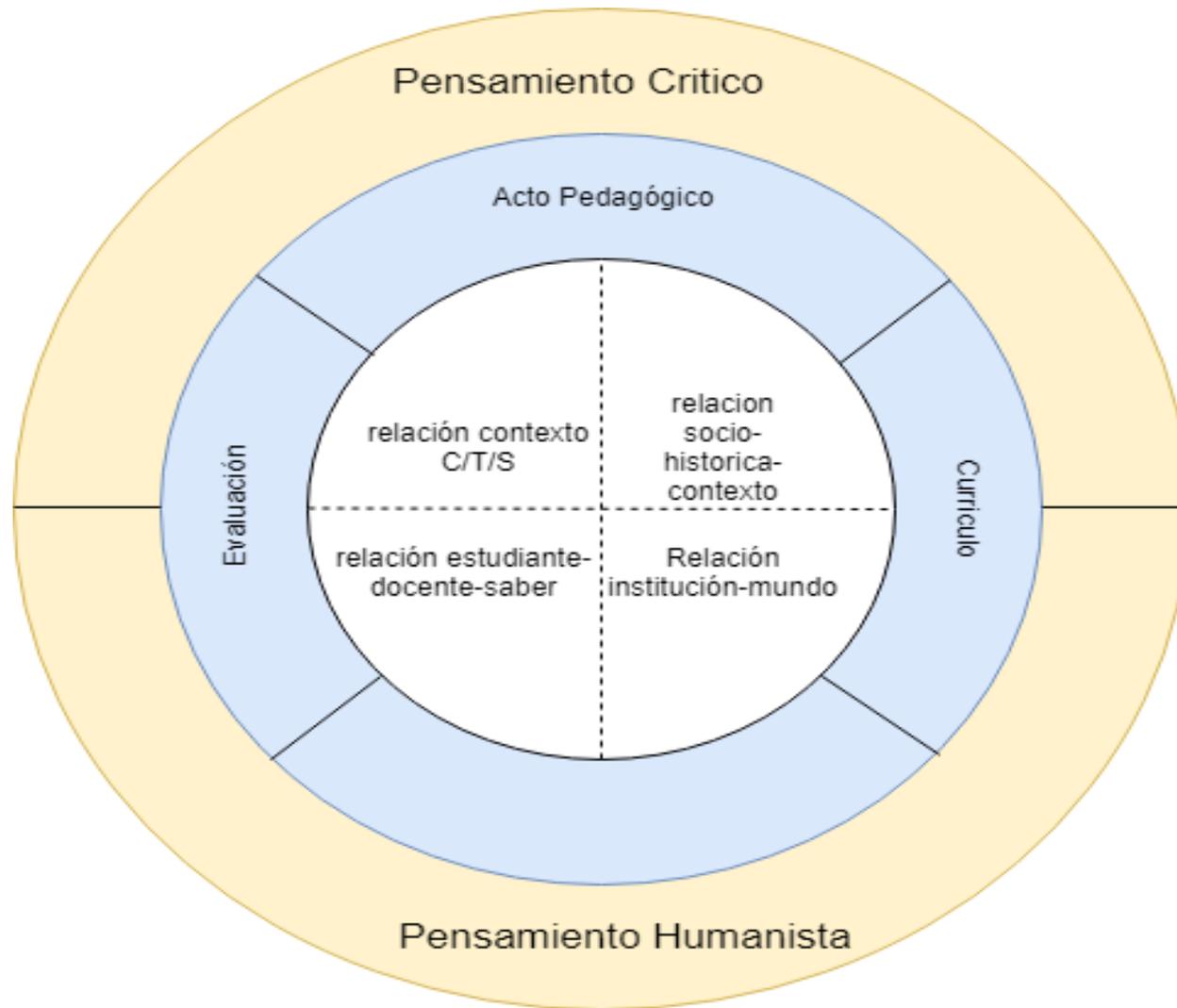
Las cuestiones referentes al pensamiento crítico provienen de la filosofía misma y se mantiene en diferentes campos del saber los que re-formula y se discute. En la actualidad es un objeto de estudio de distintos campos disciplinares, en particular de la Psicología, la Sociología Política, la Pedagogía y, más recientemente, la Didáctica de las Ciencias (Tamayo, 2014).

Esto significa que el pensamiento crítico permea cada vez más las esferas del conocimiento y se configura como un fin en sí de la educación, desde esta perspectiva en nuestra aula, interactúan alrededor del pensamiento crítico las dinámicas educativas de enseñanza -aprendizaje e investigación, utilizando el pensamiento crítico como herramienta conceptual y metodológica, como recurso intelectual si se quiere, sin perder de vista un horizonte más complejo e importante: la transformación de nuestras condiciones de injusticia y desigualdad social. En síntesis, el desarrollo del pensamiento crítico se puede convertir en una estrategia para la emancipación (Freire, 1975) individual y colectiva, en la que son imprescindibles los procesos educativos y la producción de información y de conocimiento.

La mediación entre las relaciones internas del aula de clase y su proyección hacia la comunidad con los objetivos generales de la enseñanza la hace la institucionalización, ya que a través de la estructura curricular, la evaluación y el acto pedagógico es cómo se lleva a cabo esta empresa.

El currículo traza líneas de seguimiento a modo de eje articulador del accionar docente, dichas líneas generales son de nivel macro (referentes a la estructura curricular de la institución) de nivel meso (referentes a los proyectos educativos de programa áreas del saber) o de nivel micro (cartas descriptivas y proyectos docentes) todas ellas encaminadas a la formación humana y a la formación disciplinar de nuestros estudiantes.

Ilustración 4. Relación Pedagogía- didáctica- fines formativos



El acto pedagógico

(Universidad Católica Luis Amigó, 2017b, p. 10) Es un conjunto de acciones, comportamientos y relaciones que se manifiestan en la interacción de un docente o docentes con los estudiantes, mediados por unos componentes del proceso pedagógico y unas intencionalidades claramente definidas. (Julia M. Rodríguez Tapias). El acto pedagógico es el campo aplicado de la educación, está constituido por los últimos cuatro componentes que se han identificado para construir una estructura curricular en la contemporaneidad (actividades, medios, formas de organización y evaluación), ellos dan cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los principios pedagógicos y las estrategias didácticas con las cuales se hace posible el logro de las intencionalidades educativas. Según Rómulo Gallego Badillo, los principales aspectos o componentes a tener en cuenta en un proceso de formación (acto pedagógico) son: “el maestro (yo), los estudiantes (ellos) y la cultura (esto)”.

La Universidad Católica Luis Amigó tiene en cuenta la psicología humanista y social, y los aportes del existencialismo, de la fenomenología y del constructivismo. Del humanismo asume los procesos integrales de la persona en continuo desarrollo; del existencialismo, los postulados que permiten explicar y comprender la persona en un contexto interpersonal y social, pero dotada de libertad; de la fenomenología, al ser humano que asume, desde su propia personalidad y elecciones, la toma de decisiones frente a diferentes problemáticas e interacciones; del constructivismo, las experiencias previas de aprendizaje, a partir de las cuales el sujeto realiza nuevas construcciones mentales para adquirir conocimiento.

Según el existencialismo, el ser humano es un ser en libertad que puede elegir autodeterminarse y escoger su propio destino, razón por la cual puede determinar sus propias metas de vida o seleccionar el camino equivocado; autodeterminación y libertad implica responsabilidad por sus acciones: nadie más que el mismo ser humano debe saber y responder por lo que hace.

Para la fenomenología, cualquier actividad cognoscente es un hecho subjetivo, y el ser humano se comporta de acuerdo con sus percepciones del entorno. Por eso, para estudiarlo y comprenderlo

hay que abordarlo desde su punto de vista, ponerse en su lugar, antes que desde un punto de vista externo o ajeno a él.

El constructivismo plantea que el desarrollo de la inteligencia, y el aprendizaje, los construye el propio individuo en interacción con otros y con el medio.

Al enfoque humanista se agrega el componente cristiano con las siguientes características: el hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios; es un sujeto con limitaciones pero con posibilidades que puede desarrollar si se generan las condiciones para ello; es un ser espiritual y trascendente cuyos actos marcan huella, positiva o negativa, en la vida y en el medio en que se desenvuelve; tiene su plena realización en el otro y en el gran otro, en Jesucristo Redentor, que se hizo humano para redimirlo; el amor a sí mismo y al prójimo es el elemento de afectividad para el crecimiento personal y social.



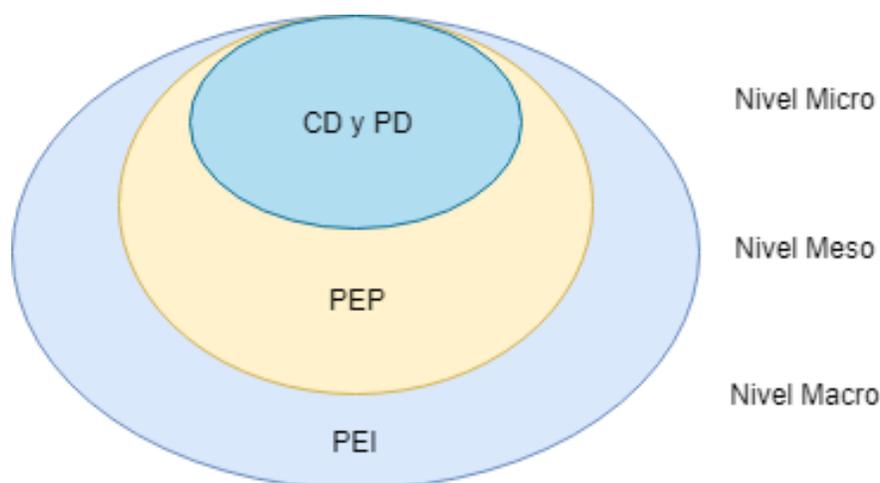
Concepción de Currículo

La concepción de currículo en la Universidad Católica Luis Amigó, resulta cercana a todas aquellas intencionalidades pedagógicas que propenden por hacer del educando y del maestro, seres cada vez más humanizados, más íntegros y en procura constante de alcanzar sus más altas calidades amigonianas.

La idea que sostiene que todo currículo es en esencia un plan para aprender (Taba & Hayashi, 1983), adquiere una impronta y un sello institucional cuando se advierte de manera, clara elementos epistémicos, éticos, políticos y culturales que se tejen y se entrecruzan en estrategias pedagógicas y didácticas que ofertan una posibilidad, auténtica formación.

El currículo traza líneas de seguimiento a modo de eje articulador del accionar docente, dichas líneas generales son de nivel macro (referentes a la estructura curricular de la institución) de nivel meso (referentes a los proyectos educativos de programa áreas del saber) o de nivel micro (cartas descriptivas y proyectos docentes) todas ellas encaminadas a la formación humana y a la formación disciplinar de nuestros estudiantes.

Ilustración 5. Estructura de la construcción y el análisis curricular



El currículo como proyecto cultural (Sacristán, 1996), implica los diversos campos de formación, presentes en todo plan académico, y le anexa aquella voz que nos hace únicos, genuinos y amigonianos. Así, la apuesta por un currículo transformador y en constante evolución, queda plasmada en el diseño de cada curso, en la elección de las problemáticas a tratar, en el quehacer del maestro amigoniano, en las múltiples estrategias valorativas del maestro y en los intereses de los estudiantes que hacen evidente su propia transformación y con ello, otorgan nuevas esperanzas a las generaciones presentes y futuras.

De ahí que se tengan en cuenta los siguientes criterios curriculares:

Integralidad. Entendida, primero, como formación integral de los seres humanos con actitudes y valores (ser y convivir); como profesionales en una disciplina o profesión específica (saber); competentes tanto para el desempeño profesional como para seguir aprendiendo y construyendo conocimientos (hacer). Segundo, como integración de los contenidos de la cultura para el abordaje interdisciplinario de las problemáticas sociales o culturales convertidas en objetos de estudio e investigación. Se busca pasar de los currículos asignaturistas a los currículos integrales, organizados en cursos académicos. Tercero, como integración de la escuela con la comunidad para que las necesidades educativas sociales o personales, como intencionalidades de formación, surjan de la cotidianidad y de los contextos socioculturales.

Pertinencia. Se refiere a la coherencia que debe existir entre los contenidos de la cultura, seleccionados y organizados, y las problemáticas socioculturales tratadas como intencionalidades educativas. La estructura curricular, desde esta mirada, se conoce como currículo de pertenencia social y pertinencia académica (López, 2002).

Flexibilidad. Entendida como apertura a la comprensión de las relaciones existentes entre los diferentes campos, áreas, unidades de conocimiento o contenidos que configuran la estructura curricular; como atención a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes en cuanto a modalidades, tiempos, espacios y metodologías adecuadas para lograr aprendizajes; y como oferta de cursos académicos electivos y complementarios, además de los esenciales y obligatorios, de acuerdo con los intereses o expectativas personales de los estudiantes (Díaz, 2003).

Apertura. Entendida como posibilidad de atender las tendencias del desarrollo social y cultural, las expectativas de las comunidades de un determinado contexto, y los desarrollos de los campos de la cultura que demandan atención del quehacer universitario desde sus distintas funciones. Lo anterior significa que la estructura curricular queda abierta a las tendencias del desarrollo y a las necesidades socioculturales de una determinada comunidad, que puede exigir modalidades y alternativas metodológicas distintas a las utilizadas normalmente (Sacristán, 1995).

Relatividad de la distancia. El concepto de distancia es relativo. Las tecnologías de la información y comunicación TIC, incluyendo los equipos de cómputo, las redes, los dispositivos móviles son elementos que no solo reducen distancias, sino que las eliminan. Pero, además, la distancia tiene que ver con la actitud de los sujetos frente al aprendizaje. Se puede estar distante aún permaneciendo sentado en un salón de clase.

Mediatización del aprendizaje. El conocimiento de lo real está mediado, o posibilitado, por otro objeto, sujeto o por el lenguaje y, en el caso de la educación a distancia, se hace presencia a través del saber objetivado y mediatizado.

Desde esta perspectiva, las funciones misionales de la universidad en el contexto de la cuarta revolución industrial propendiendo por una institución inteligente y desde la cual se persigue un proceso constante, razonado y argumentado de innovación, reconstrucción y reconfiguración pedagógica, didáctica y curricular, desde esta descripción, la universidad como institución para la época se configura en razón de lo descrito por () mediante la formula $ia+I+D+ii$, que como lo describe el autor define la relación entre las inteligencias reales y artificiales, la investigación y la innovación inteligente, entendiendo esta última como una consumación de la capacidad interna disciplinar y del reconocimiento democrático mediante el cual se consuma el formato de formación incluyente y las estructuras didácticas y curriculares adaptables a un contexto cambiante.

En este escenario educativo, las relaciones entre las funciones sustantivas se instituyen como un elemento desde el cual se materializa la realidad curricular, estableciendo que la estructura curricular no solo da cuenta de una organización de las actividades académicas, sino de aquel proceso consiente desde el cual se piensa y se razona el sujeto y al contexto desde sus desafíos,

crisis, problemas y conflictos, donde las funciones sustantivas no se configuran como una serie de criterios disimiles, sino como la división de la función de allegar el conocimiento y el humanismo a todo escenario.

Es por ello que los currículos amigonianos, guiados por la concepción pedagógica humanista con fines de pensamiento crítico, y por la dinámica de constituir un aula mediada por una construcción didáctica orientada por la motivación y la actitud hacia al aprendizaje, por encima de la construcción conceptual y procedimental, establece que la conexión con la investigación demuestra currículos caracterizados por un aprendizaje por, desde y para el descubrimiento y el asombro (Relación enseñanza-investigación-aprendizaje)

Concepción de Evaluación

La evaluación en la Universidad Católica Luis Amigó la evaluación se concibe como Una actividad que pretende Recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, ya que también se evalúa, por ejemplo, a través de la interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan en clase (Sanmartí, 2007).

Desde esta perspectiva la recolección de esta información se hace con el sentido de ser analizada y emitir un juicio sobre ella y después tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido, El sentido de la evaluación es comunicar información referente al proceso educativo, retroalimentar la actividad al interior del aula y dar razón de la evolución del desarrollo del acto pedagógico.

De acuerdo con las necesidades del siglo XXI, con el carácter humanista misional de la universidad, la evaluación se trabaja desde dos tipos Por un lado, está la evaluación **formativa** que, como indica su nombre, persigue el desarrollo continuo del personal que se evalúa, con el fin de ayudarlo a progresar profesionalmente, facilitarle tanto maximizar sus fortalezas como reducir sus debilidades, y ayudarlo en su esfuerzo por consolidar su empresa educativa dentro de la Institución, Entre las características fundamentales de la evaluación formativa tenemos las siguientes:

- Posibilita actuar sobre el sujeto que aprende poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje, si es que los hay.
- Permite observar con claridad la trayectoria que sigue un estudiante entre su situación de partida y su situación de llegada, respecto del logro de los objetivos de aprendizaje.
- Es de carácter procesual y continua, porque permite reorientar prácticas de manera permanente.
- Permite perfeccionar procesos y resultados de aprendizaje.

El segundo tipo, denominada sumativa, se refiere a la evaluación que realiza en el aula, para identificar y registra una estimación de los logros de los estudiantes; se da al final de cada unidad o ciclo definido por el docente se realiza para estar en condiciones de asignar una calificación.

(Cabañas, 2013) Entre las características fundamentales de la evaluación formativa tenemos las siguientes:

- Se aplica al terminar un proceso de enseñanza para dar a conocer los resultados.
- No solo evalúa al estudiante, sino que también permite valorar si las estrategias o métodos utilizados durante el curso fueron eficientes para obtener los resultados deseados.
- Es medible, mediante una calificación se logra averiguar los conocimientos y habilidades que el estudiante adquirió durante el proceso.

Bibliografía

- Alzate, O. E., Cardozo, M. O., & Posada, A. R. (2014, 12). Modelos Explicativos De Estudiantes Acerca Del Concepto De Respiración. *Revista Bio-grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza*, 7(13), 129. doi:10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia129.145
- Alzate, Ó E. (2014, 05). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, 1(36), 25-45. doi:10.17227/01213814.36ted25.45
- Aros, C. G. (n.d.). Sociedad del conocimiento, gestión del capital humano. *El Papel de Las Tic En La Transformación de La Sociedad*, pp. 95–110. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11wjdp.9>
- Cabañas, J. R. (2013). León, J. A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). Evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC). Madrid: TEA Ediciones. *Psicología Educativa*, Vol. 19, p. 55. <https://doi.org/10.5093/ed2013a9>
- Díaz, J. J. D., & Ussa, É. O. V. (2014). FORMACIÓN DE PROFESORES DEL DISTRITO CAPITAL EN EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. *Revista Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza*, p. 196. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia196.204>
- Flores, R. P. (2018, 07). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial / The university 4.0 with intelligent curriculum 1.0 in the fourth industrial revolution. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194. doi:10.23913/ride.v9i17.377
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. "Nuevo Orden" Ediciones.
- Kuhn, S. T. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley fundamental de Colombia (1819). (2009, 01). *Constitutional Documents of Colombia and Panama 1793–1853*. doi:10.1515/9783598441509.89

- Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Will.
- Rubilar, C. M., Galindo, A. G., & Adúriz-Bravo, A. (2008). *Áreas y estrategias de investigación en la didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Grao.
- Taba, S., & Hayashi, T. (1983). Epidemiological studies on obesity in a Japanese rural district: the metabolic aspects of adult obesity comparing with child obesity. *Bulletin of the Osaka Medical School*, 29(1), 43–53.
- Tavignot, P. (1995). A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques. *Spirale. Revue De Recherches En éducation*, 15(1), 31-60. doi:10.3406/spira.1995.1906
- Valdespino Juana, B., SilvaIosmara, F., MorejónArturo, G., IglesiasSonia, G., & Carmen, G. R. (2006). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vargas, R. A., & Chaves, J. P. (2019, 06). Estrategias didácticas y evaluativas en las Ciencias experimentales para la potencialización de la habilidad de creatividad e innovación, en Ciencias de Noveno año, en el circuito 01 de la Dirección Regional Educativa de Heredia en el 2017. *Memorias Del I Congreso Internacional De Ciencias Exactas Y Naturales*. doi:10.15359/cicen.1.52
- Vázquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de Las Ciencias.*, Vol. 4, pp. 417–441. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i3.03