

Desiderio Cano Martínez\*\*  
César Augusto Jaramillo Jaramillo\*\*\*

Recibido 20.02.2017 • Arbitrado 11.03.2017 •

Aprobado 26.03.2017

\* El artículo se produce como una reflexión de los autores para el modelo pedagógico y didáctico de la Institución Universitaria de Envigado-IUE, Municipio de Envigado-Colombia

\*\* Licenciado en Administración Educativa, Psicólogo, Especialista en Psicología Clínica, Magister en Educación y Desarrollo Humano, y Coordinador Administrativo del Pregrado de Psicología Institución Universitaria de Envigado-IUE, desiderio.cano@iue.edu.co

\*\*\* Psicólogo, Especialista en Estudios sobre Juventud, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Docente de tiempo completo asociado de la IUE de la Facultad de Ciencias Sociales y del Pregrado de Psicología, investigador del Grupo -PAYS-IUE, ceauja@gmail.com

## Resumen

El artículo presenta una perspectiva socio-histórica-temporal desde la cual se propone una reflexión desde diferentes corrientes pedagógicas, privilegiando el análisis comprensivo de diferentes posturas acerca de pedagogía y didáctica, y su aplicación en la Institución Universitaria de Envigado (IUE). Según esta propuesta, se “redefine” el lugar del docente, el rol del estudiante y la relación entre ambos en términos de concertación-diálogo. El énfasis más importante en el proceso de aprendizaje-enseñanza lo constituye el alumno, como centro de dicho proceso. Se justifica el *modelo pedagógico dialógico*, que es el que la IUE pretende desarrollar en el aula de clase como aquel que reposa en la práctica de conversaciones y diálogos centrados en el irrestricto respeto mutuo de los conversantes y dialogantes (docentes y alumnos).

**Palabras clave:** pedagogía, didáctica, perspectivas, concepciones básicas y modelo pedagógico dialógico.

## Abstract

The article presents a socio-historical-temporal perspective from which a reflection is proposed from different pedagogical currents, privileging the comprehensive analysis of different positions on pedagogy and didactics and their application in SUI. According to this proposal, the teacher's place is redefined, the student's role and the relationship between the two in terms of consensus-dialogue. The most important emphasis in the learning-teaching process is the student as the center of this process. The dialogical pedagogical model is justified, which is what the UIE intends to develop in the classroom as the one that is based on the practice of conversations and dialogues centered on the unrestricted mutual respect of the conversant and conversant (teachers and students).

**Keywords:** pedagogy, didactics, perspectives, basic concepts and dialogical pedagogical model.

---

## Introducción

A partir de los desarrollos realizados en el Comité-Proceso Docencia de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), el presente artículo expone una reflexión sobre los puntos más importantes de la evolución del pensamiento pedagógico.

El concepto de *corrientes pedagógicas* es entendido aquí como teorías pedagógicas que han logrado configurar una identidad particular, con pretensiones de universalidad y que, por ello mismo, han logrado posicionarse en el ámbito del pensamiento pedagógico.

Desde la confluencia de los espacios Directivo y Docente, se propone una invitación a una reflexión sobre la pedagogía y la construcción intelectual en la IUE, para acercarse a dichos conceptos desde el análisis comprensivo de las distintas posturas pedagógicas y didácticas propuestas por diferentes pensadores.

Lo anterior se emprende a partir de un contexto socio-histórico en el que se presentan diversas prácticas educativas, tan antiguas como el hombre mismo, aunque las prácticas educativas institucionalizadas, reglamentadas por el Estado y con la finalidad de enseñar las “ciencias” solo se instalan en la modernidad en la época de la Ilustración, entre finales del siglo XVII y principios del siglo XIX, época donde el interés común era universalizar la enseñanza de las ciencias, asunto para el que es indispensable la enseñanza de la lectura y escritura. Así mismo, el desarrollo de las tecnologías necesarias para la divulgación de los

hallazgos científicos y en procura de favorecer la autonomía del que aprende, como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje que orientan a quien estudia una profesión o una disciplina científica, o una ciencia.

Las limitaciones de la educación tradicional, producto de la modernidad, se caracterizaron por organizarse e institucionalizarse en un lugar por fuera de la familia: la escuela. En ella, las tendencias de los sistemas educativos con los respectivos pensamientos pedagógicos han legitimado una educación despersonalizada, descontextualizada, por cuanto esta se:

- Institucionaliza en las prácticas de la enseñanza de las ciencias y los conocimientos de la misma, formando personas conformistas, ciudadanos racionales para una sociedad racional, reproductora de la ideología y de los valores tradicionales.
- Con la entrada de la pedagogía al manejo de las ciencias se presenta una práctica parceladora y dicotómica entre el que enseña, considerado como sujeto dueño y transmisor del saber, y el que aprende, a quien se le trata como objeto y receptor pasivo de dicho saber.
- En esta práctica parceladora y dicotómica se presenta un desconocimiento de la importancia de los saberes, las experiencias, necesidades y demandas individuales de las personas.
- Se presenta, además, una dinámica propia del proceder científico: la especialización y el establecimiento de modelos pedagógicos.
- Está centrada en la transmisión de datos e información, desvinculada de lo afectivo y lo vivencial.
- Está estructurada desde niveles jerárquicos o de poder; por tanto, evita los espacios de diálogo, comunicación, compromiso, divergencia y reflexión.
- Centra su importancia en la educación formal, desconociendo otras formas educacionales no formales, pero que posibilitan o ejercen una gran influencia en la vida de los sujetos (Díaz y Hernández, 1998; Vasco, 1989).

Desde esta perspectiva, es posible discriminar varias corrientes pedagógicas como: las tradicionales, las pedagogías activas o de la escuela nueva, el constructivismo pedagógico, la pedagogía de la subjetivación, la pedagogía de la alteridad y la pedagogía comprensiva.

En la actualidad, las corrientes pedagógicas han redefinido el lugar del docente, del estudiante y la relación entre ellos, la que queda planteada en términos de concertación, diálogo, divergencia, convergencia, consenso o dialógica.

Cada corriente pedagógica define en su interior las ideas básicas, sus características, el rol del docente, el del estudiante, la estructura de la metodología, las metas a cumplir, el papel que juegan los contenidos en la enseñanza, el foco del proceso; todo lo anterior dentro del contexto social, histórico, político y económico que contiene la práctica social de la educación en el sistema educativo.

El análisis sobre el devenir del pensamiento pedagógico implica reconocer la existencia de diversas posturas, que, aunque difieren en sus aspectos teóricos, coinciden en dos aspectos generales: el énfasis en el aprendizaje y la importancia del alumno como centro del proceso aprendizaje-enseñanza (Piaget, 1981).

Por su parte, la pedagogía se puede entender como “saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente es el proceso de convertirla en praxis pedagógica” (Vasco, 1989, p. 2).

En algunos momentos, esta disciplina se ha manejado como “la ciencia de la educación”, lo que apunta a la intención de algunos pedagogos de hacerla una disciplina “más rigurosa”, aproximándola a una tradición más empírico-analítica, de acuerdo con los cambios de mediados del siglo XX, y alejándola un poco de las tradiciones humanistas. En este sentido, la pedagogía como ciencia sistematiza y fundamenta los valores, los principios y los hechos educativos (Vasco, 1989).

Pensando en la época actual, el siglo XXI, es pertinente pensar que, por un lado, las corrientes pedagógicas han evolucionado y han dado paso a nuevas perspectivas que presuponen una reconceptualización en la comprensión del papel social, las funciones y metas de la educación, que favorezcan los procesos de humanización y el descubrimiento de su verdadero espíritu, como una verdadera preparación para la vida centrada en las potencialidades y necesidades de las personas, y concebida como un proceso de diálogo y comunicación alternativo, flexible y democrático, que compromete al estudiante, al docente, la escuela, la familia, la comunidad, la sociedad y el Estado en la participación y reconocimiento del otro como semejante o diferente.

Para las corrientes pedagógicas contemporáneas, la reconceptualización es entonces un proceso en el que se trata de pasar de los procesos de información y de los meramente técnicos y academicistas, a aquellos en los que se juega un compromiso por la vida misma, y con el *ser* y *hacer* en el día a día entre los actores que interactúan en la educación.

## Justificación del *modelo pedagógico dialógico* en la IUE

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, así como en los factores sociológicos, ecológicos, gnoseológicos y comunicativos de esa realidad.

En algunos casos, un “modelo” se asocia, de forma reduccionista, a estrategias, estilos o campos de estudio, sin ir más allá, un lugar donde deben involucrarse elementos conceptuales y fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la organización de contenidos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, la evaluación pertinente y la relación que entre los distintos actores se desprenda de las variadas concepciones que sobre aprendizaje, ser humano, cultura y sociedad se tengan o se deseen construir.

Eso sí, desde una perspectiva de identidad propia, contextual y situada en una ciudad: Envigado; en una región: Antioquia; y en un territorio nacional: Colombia. Esta propuesta pedagógico-didáctica, centrada en la población a la que va dirigida, también incluye al grupo de estudiantes de los siguientes programas de pregrado: Administración de Negocios Internacionales, Contaduría Pública, Psicología, Derecho, Técnico Profesional en Tránsito, Transporte y Seguridad Vial, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Sistemas, Tecnología en Desarrollo de Sistemas de la Información. Además, de programas académicos en las siguientes especializaciones de la Institución Universitaria de Envigado: Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Finanzas y Proyectos, Responsabilidad Estatal, Derecho Administrativo Laboral, Contratación Estatal y Gestión de TIC Empresarial.

La presente propuesta contiene la elaboración e inserción del *Modelo Pedagógico Dialógico IUE* (Palacio, Ramírez, Rodríguez, Garcés y Flórez, 2010), el cual ilumina todas las mallas curriculares de cada uno de estos programas de pregrado y posgrado, y sus asignaturas, a través de un currículo flexible a nivel universitario, de tal suerte que acompañe el tránsito de los estudiantes en su proyecto de vida personal y profesional, en donde el proceso de estructuración de los contenidos educativos involucre, además, a la comunidad en contextos reales y acordes a la situación específica local, regional, nacional e internacional. Desde esta perspectiva, se requiere integrar elementos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos propios de cada población.

La concepción del *modelo pedagógico dialógico* parte de un plan de cooperación comunicativo durante el proceso en el que participan todos los actores que interactúan en la comunidad, esta propuesta genera un clima estimulante de aprendizaje basado en las expectativas, experiencias positivas locales, y

en las capacidades y subjetividades del alumnado, tanto como en el seguimiento continuo y permanente, que no se agota en el marco académico y en los aprendizajes intramurales. Por tanto, los entornos familiar, social y contextual tienen una importancia especial de cara a facilitar y posibilitar la formación y la transformación de su realidad, y la de la sociedad y su entorno circundante.

Con la integralidad de esta propuesta se pretende que cada estudiante, representante de un programa específico de pregrado o posgrado de la IUE, en su debido momento, participe activamente desde sus roles personales, profesionales y sociales, y promueva referentes de formación académica en convivencia con lo pedagógico, institucional e interinstitucional, en donde la responsabilidad formativa de los estudiantes los compromete a ellos y a los demás actores de la comunidad educativa, con una gran carga de acompañamiento integral como forma pedagógica de construcción y transformación individual y cultural con impacto social.

El *modelo pedagógico dialógico* potencia la construcción del *saber* y el *hacer*, así como la reconstrucción de referentes sociales y culturales que involucren diálogo de saberes y cogniciones, no como normas ni cánones sociales, pero sí como principios de interrelación respetuosa en solidaridad, como una *pedagogía de la vida y para la vida en sociedad*, principio propio de la práctica de ese *modelo pedagógico dialógico* que propiciará una institución amable, armónica, saludable y en paz, como pilar del desarrollo integral humano establecido en la misión y visión de la IUE.

En relación con los cambios sustanciales en cuanto al desarrollo humano y a la dinámica institucional, organizacional y comunitaria que pueden derivarse de la aplicación de la propuesta, se espera que incidan en una amplia variedad de situaciones individuales y colectivas, que pueden estar enmarcadas en aspectos como la motivación intrínseca, entendida como el interés por realizar una actividad por cuenta propia, por interés propio; un fin en sí mismo.

De acuerdo con algunos autores, la motivación intrínseca es uno de los modelos más populares para tratar de explicar la motivación académica y sus componentes propios, desde lo subjetivo y lo tradicional, así como la motivación extrínseca (González, 2007) es concebida como cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada. Tal situación apuntala sus condiciones propias desde el entorno social, académico y ambiental; situaciones que tendrán marcada relevancia en las decisiones respecto del trasegar académico, la continuidad en el ambiente escolar y el futuro personal y profesional

de los estudiantes de los diferentes programas de pregrado y posgrado que oferta la IUE.

Si bien no se va a dar solución definitiva a los problemas amplios de la vida universitaria, entre ellos los de la contextualización, la investigación o la movilidad, propuestas como estas pretenden generar conciencia frente a fenómenos académicos de impacto negativo, como la desescolarización temprana, la deserción, desmotivación académica y la reprobación continua de cursos, entre otros.

La propuesta del *modelo educativo* denominado *pedagógico dialógico* pretende enriquecer el compromiso formativo de la IUE, donde se potencie desde la malla curricular un ambiente académico flexible, natural y confortable que permita un desarrollo integral en la formación cognitiva, a la par de una convivencia armónica entre todos los integrantes de la comunidad, sean estudiantes, padres de familia, docentes, directivos o líderes empresariales y egresados.

El *modelo pedagógico dialógico* se convierte en una opción teórica y epistemológica alternativa, que da importancia a los procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje por parte de los estudiantes. La concepción *dialógica* se hace a partir de categorizaciones emergentes en el contexto nacional e internacional, en los cuales se hace referencia a “*la pedagogía dialógica*” (Palacio *et al.*, 2010, p. 6).

Algunos aspectos relevantes de este enfoque son: la formación integral, la conceptualización del ser humano como ser biológico, cultural e histórico, el sentido de la praxis, la relación pedagógica dialógica, el origen social de la inteligencia humana y la estrecha relación entre “aprendizaje y desarrollo” (Pinto *et al.*, 2008).

El *modelo pedagógico dialógico* propende por la formación integral de profesionales en diferentes campos del conocimiento, pero no en el sentido reduccionista de adaptabilidades de procesos sociales, sino en el entendido de poder reflexionar, criticar, cambiar, deconstruir y reformular en vinculación con la colectividad o contexto determinado.

La propuesta tiene su fortaleza en la formación personal y, en este sentido, potencia el enfoque personal en donde se trabaja alrededor de motivaciones, actos, valores, objetivos, ideas y la autoevaluación de los seres humanos. Por otro lado, trabaja sobre tareas concretas, sobre el fortalecimiento de la motivación de la conducta y comunicación de logros, autoafirmación, autorrealización creativa y social, según lo referencia Abarca (2007).

En la IUE, se plantea este modelo desde la comunidad institucional como una búsqueda de valores comunes alrededor de la elaboración del proyecto educativo que exige encuentros y ámbitos de diálogo y discusión, a fin de llegar contando con el disenso y la discrepancia diversa, que permita realizar planes y proyectos plurales en beneficio de todos, y de carácter incluyente.

Cuanto más heterogénea es la sociedad del conocimiento más compleja es la educación, y esto se evidencia en la multiplicidad de ideas y pensamientos en la sociedad colombiana. En esta situación, el diálogo y la comunicación son imperativos pedagógicos urgentes de los proyectos educativos, como el que se piensa recrear con esta propuesta y que reforzará una posible futura elección profesional, pero, ante todo, un proyecto de vida en una sociedad multiversa, constructiva, crítica y tolerante, como fruto de una *pedagogía de la vida*. Este aprendizaje solo se logra en un clima de diálogo y de intercambio personal y relacional (Galli, 1984).

## Principios

La educación supone la adquisición de los rasgos esenciales de la cultura, que además de conocimientos hala formas de proceder como estrategias, actitudes, valores, etc. Como se puede apreciar en la concepción del *Modelo Pedagógico Dialógico IUE* (Palacio *et al.*, 2010), toda teoría y práctica pedagógica descansa en una postura filosófico-antropológica y psicológica. Es decir, en un modelo de hombre a formar y en el hecho de que los objetivos de la educación responden, en última instancia, a los objetivos sociales generales.

Por lo tanto, los siguientes aspectos se deben tener en cuenta para la incorporación y adaptación del *modelo pedagógico dialógico* en la IUE:

- Colaboración de padres, directivos-docentes, docentes, alumnos y egresados.
- Información/formación de los docentes.
- Material didáctico apropiado.
- Presencia del sector privado y público.
- Reconocimiento y aplicación del modelo pedagógico por parte de la planta de docentes.
- El modelo se lleva a cabo por la comunidad educativa de la IUE.
- El equilibrio biopsicosocial de los docentes también forma parte del modelo educativo de la IUE.

- Las condiciones ambientales y funcionales de la IUE, las posibilidades que ofrece de diálogos abiertos y debates sobre el *modelo pedagógico dialógico* son una dimensión educativa interesante.

Bajo los anteriores principios de aprendizaje, la propuesta del *modelo pedagógico dialógico* tiene como principios y sello distintivo los siguientes:

### Principios informativos:

- “La información tiene que ver con el lenguaje, se vive en el lenguaje” (Palacio *et al.*, 2010, p. 54).
- La información se da en todas las áreas y asignaturas, sin olvidar la flexibilidad e interdisciplinariedad en este aspecto informativo.
- Las preguntas de los estudiantes han de recibir una respuesta adecuada y una comprensión posible.
- Los actos educativos han de beneficiarse de la dinámica del ambiente educativo en general: debate sobre experiencias y comunicación personal, no solo explicaciones científicas.
- Se introducen temas de más complejidad: globalización, el rol de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, modernidad y postmodernidad en nuestra cultura, entre otros.
- Las funciones y propósitos de la evaluación cumplen funciones sociales y pedagógicas, y el propósito último es la regulación de los aprendizajes (Palacio *et al.*, 2010).

### Principios pedagógicos

La propuesta ofrece una educación integral, promoviendo relaciones pedagógicas basadas en *lo dialógico*.

En concreto, se está diciendo que lo pedagógico explica el hecho de que un estudiante no copia la realidad, ni la reproduce, ni la simula, sino que la comparte a través de la interacción con ella misma y con sus compañeros y docentes. En virtud de esa interacción, el estudiante efectúa un intercambio activo que lleva a la transformación de los actores del ambiente académico y, en segunda instancia, toma conciencia de los pasos que ha debido dar para que dicha transformación sea posible (Flórez, 1994).

Se valida la comunicación e información asertiva como parte del lenguaje y la vivencia en él. La información sin ocultamientos en todas las áreas, de forma flexible e interdisciplinaria. La búsqueda de alternativas de información y diálogo, de tal suerte que los interrogantes de los estudiantes han de recibir una respuesta adecuada y comprensible, aprovechando los momentos de verdad académicos y socio-culturales.

En las asignaturas se dará importancia a la dinámica de los grupos. El docente es un experto en el arte de ejemplificar con casos, poner en común experiencias, historias verídicas y sentimientos.

La IUE ha de formar en aprendizajes significativos y autónomos, ya que modifica los esquemas previos que un estudiante posee. En concordancia con Ausubel (1968), un aprendizaje es significativo cuando modifica los esquemas previos que un “estudiante persona” tiene, además, la capacidad de establecer relaciones sustanciales entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, conectando la información con un concepto relevante existente y la promueve hacia nuevos conocimientos, favoreciendo la motivación intrínseca del joven estudiante.

Desde esta perspectiva, en la IUE se considera que “los estudiantes como seres dialógicos en comunidades de aprendizaje desarrollan conciencia reflexiva sobre sus propios procesos, fenómeno que, desde la teoría psicológica, puede entenderse como metacognición” (Pinto *et. al.*, 2008, p. 8).

La importancia de la metacognición para la educación, en cualquiera de sus niveles, radica en que todo estudiante es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. Desde este punto de vista, lograr que los estudiantes “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad (Osse y Jaramillo, 2008).

Se considera a los docentes, directivos y estudiantes como seres biológicos, atravesados por las emociones y, por ser culturales, estarán inmersos en unas dinámicas conversacionales o racionales determinadas.

Desde esta postura biológica y epistemológica (Maturana y Nisis de Rezepka, 1997), se defiende la idea de que al ser humano no solo lo mueve la razón, sino que esta reposa sobre la emoción, afirmando que la razón está ligada a la emoción.

De ahí que exista una estrecha relación entre educación y dinámicas de conversación o razonamiento, en la que educar es un proceso que involucra el establecimiento de relaciones interpersonales para la convivencia, como lo plantean Maturana y Nisis de Rezepka (1997).

## Principios didácticos

Se entienden como aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, y no solamente como principios para la enseñanza, pues también incluyen los alumnos, que permiten al docente orientar de manera científica el desarrollo integral las personalidades de ellos, considerando sus estilos de aprendizaje, inmersos en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del aula de clase se extienda en un continuo con el contexto, la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Para Carranza (2009), en la actualidad se pueden elevar, a la calidad de principios, los siguientes postulados didácticos y curriculares:

1. Las actividades que realiza el estudiante en los procesos de aprendizaje-enseñanza son las que forman y desarrollan las capacidades y competencias del aprendizaje significativo.
2. Los contenidos disciplinares sistematizadas son los soportes para la realización de las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. El conocimiento para que sea comprobable debe ser explícito en la práctica; “la actividad del aula de clase es un lugar apropiado para el demostrar una unidad teórico-práctica” (Mayor *et al.*, 1993, p. 51)
4. La planificación curricular tridimensional de los contenidos de aprendizaje constituye la condición básica de la transversalidad de aptitudes y actitudes.
5. Sin la transversalidad curricular no es posible la formación integral de los estudiantes, por tanto, su formación se centrará en el desarrollo del pensamiento y la práctica de valores.
6. La calidad de los instrumentos del conocimiento y las operaciones intelectuales determinan la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza en las aulas y fuera de ellas.
7. El ser humano no aprende conceptos y nociones aisladas, aprende sinérgicamente estructuras conceptuales que tienen relación con otras esferas de la conciencia (Carranza, 2009).

## Concepciones básicas

- Concepto de ser humano

En el *Modelo Pedagógico Dialógico IUE*, el ser humano es visto desde una perspectiva generativa, sistémica, procesal y multidimensional, por tanto es “un ser

que vive tantas dimensiones en su existencia como dimensiones sean generadas en su vivir en el lenguaje con los demás” (Palacio *et al.*, 2010, p. 39).

Desde esta misma perspectiva, los autores citados reconocen al ser humano como “portador de un carácter biológico, corporal, emocional, psicológico, deseante, social, afectivo, cultural, estético, cognitivo y espiritual, entre muchas otras dimensiones que la cultura a la que pertenece genera con sus modos específicos de conversar” (Palacio *et al.*, 2010, p. 39).

De esta manera, entonces, se define al ser humano como un ser único e irrepetible, diferenciado del resto de las especies existentes y de los otros seres humanos por el grado de conciencia, por la capacidad de comunicar sus ideas a través del lenguaje, por el grado de conocimiento sobre sí mismo y su alrededor, permitiendo transformar la realidad, por el conocimiento de sus emociones, la capacidad de elegir, crear y tomar decisiones en el contexto cultural en el cual se encuentra.

- Concepto de educación

Desde la concepción sistémica, compleja e integral de la educación, el *Modelo Pedagógico Dialógico IUE* comprende un “conjunto de acciones pedagógicas conversacionales, comunicativas o dialógicas que buscan desarrollar profesionales competentes para vivir con los demás” (Palacio *et al.*, 2010, p. 61).

La educación puede definirse como el proceso de socialización y de formación de los individuos, cuyo principal objetivo es habilitar al ser para vivir y convivir en comunidad. Al educarse, una persona asimila y aprende, crea, participa, produce.

En todo proceso educativo se involucra una intencionalidad educativa, además de una manera de hacer que, desde esta perspectiva, en la IUE debe hacerse de manera sistemática para el logro de dicha intencionalidad y para el logro de los propósitos del aprendizaje. Esta intencionalidad depende de cómo la sociedad en la cual está inscrito concibe ese ser humano.

Para Bárcena y Melich (citados en Echeverría, 2015), la educación es un *acontecimiento ético*, porque en la relación educativa el *rostro* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. La propuesta pedagógica, entonces, es de *acogimiento*, es una relación ética basada en la idea de responsabilidad.

- Concepto de formación integral

Los autores Palacio *et al.* (2010) retoman, en el *modelo pedagógico dialógico*, la formación integral en consideración al ser humano desde un punto de vista dialógico e integral, esto es:

Como un ser simultáneamente: biológico-cultural-histórico-psicológico-social-espiritual, propende por la formación de seres humanos con alto grado de responsabilidad social, que exalten en sí mismos y en los demás la dignidad humana para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia, capaces de respetar y de hacer respetar el entorno, capaces de generar cambios y adaptarse proactivamente a las circunstancias que les impone el mundo contemporáneo y sus desarrollos tecnológicos (Palacio *et al.*, 2010, p. 14).

El término *formación humana* como fin de la pedagogía y enmarcada en una educación entendida como un complejo proceso de transmisión y renovación cultural, que conduce a la necesidad de crear una pedagogía sistemática que dé respuesta a la comprensión de sí mismo mediante la comprensión del mundo, al sentido de humanización, al desarrollo del proceso de humanización, las experiencias requeridas, las técnicas e instrumentos y la especificidad de la relación docente-alumno (Flórez, 1994).

Se considera que la condición principal de la formación es el reconocimiento de sí-mismo, es descubrirnos en permanente construcción, es saber que la identidad se construye en las decisiones y acciones que se realizan, es hacerse responsable de la vida porque se es capaz de convertir las experiencias en procesos con sentido. Por lo tanto, es oportuno contribuir para que los demás –en especial el estudiante como razón de ser de cualquier entidad educativa– encuentren momentos de reflexión sobre su quehacer en relación con la construcción de sí mismos. Cuando el estudiante se cuestiona sobre su propio desarrollo, puede a su vez interrogarse sobre el mundo, criticar, investigar, discernir y encontrar posibles soluciones a los problemas que descubre.

- Concepto del rol docente

El término docente se refiere al que enseña, muestra y se muestra; se expone, se hace testimonio vivo de lo que quiere mostrar y, a su vez, permite al otro ser lo que es, preocupándose por él, impulsándolo y exigiéndole dar lo mejor de sí mismo. En ese *mostrar-se* aspira a desarrollar en los demás el deseo de aprender, de formar-se.

El docente, con su testimonio, es como mejor puede contribuir a los procesos de formación de sus alumnos, porque a este le compete mostrar el camino para que el otro lo camine, además es el encargado de iniciar a cada quien en la búsqueda del sentido que su existencia tiene en la comunidad.

Actuar como “docente” implica mostrarse en las acciones pedagógico-didácticas que se realizan en función del desarrollo integral de los docentes,

lo cual conlleva estar siempre en relación con los educandos, y ellos con la alteridad, que implica re-conocer que las acciones están siempre orientadas al otro semejante, se orientan para promover y propiciar la formación con otros, posibilitando la construcción del grupo clase y de comunidad académica.

Para redondear, Palacio *et al.* (2010) muestran que el rol del docente implica “pasión por el conocimiento y pasión por la enseñanza de dicho conocimiento” (p. 57). Señalan, además, los autores que “el docente enseña una excelente escucha y la enseña con el mejor método, esto es, exhibiéndola, mostrando una amplia disposición a escuchar sin afán al otro” (Palacio *et al.*, 2010, p. 59).

- Concepto de Universidad

En la contemporaneidad, se reconoce a la Universidad como una institución de la sociedad que está encargada de la formación superior de ciudadanos para el ejercicio de profesiones, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y la preservación y ampliación de la cultura. Esta institución ha cambiado de énfasis a través del tiempo, y desde sus orígenes en el Medioevo del modelo centrado en el profesor, se puede ver una evolución al modelo centrado en el trabajo y el aprendizaje del estudiante, que supone un intento de ajustarse de manera pragmática y utilitaria a la realidad social contemporánea, líquida y móvil, como lo plantean los pensamientos sociológicos contemporáneos de Bauman (1999) y los requerimientos de la sociedad global del mercado laboral.

Gros (2007) plantea que la universidad actual tiene las siguientes características:

- La universidad centrada en el aprendizaje debe producir cambios sustanciales en los estudiantes universitarios, dotándolos de las habilidades que exige la sociedad del conocimiento y las capacidades profesionales para insertarse en el mundo laboral.
- La universidad centrada en el aprendizaje debe implicar y comprometer a los estudiantes como responsables de su proceso de formación, lo que supone darles posibilidades de elegir sus propias metas y las opciones que consideren más adecuadas.
- La universidad centrada en el aprendizaje ha de implicar diversas alternativas que tengan en cuenta los distintos estilos y formas de aprender.
- La universidad centrada en el aprendizaje debe favorecer la creación de comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes trabajen en un entorno de conocimiento, conjuntamente entre ellos y con compañeros de otras universidades.

- La universidad centrada en el aprendizaje define el rol del profesor como facilitador. No supone la eliminación de la clase magistral, pero sí su rechazo como única estrategia docente, y la necesidad de asumir que hay muchas y diferentes formas de enseñar y de ayudar a aprender.
- La universidad centrada en el aprendizaje tiene éxito solo cuando da lugar a una ampliación y mejora de los logros del estudiante.

En este enfoque se enmarca el tipo de universidad que se está construyendo desde la IUE, en un contexto tan problemático y desafiante como el colombiano.

- Concepto de conocimiento

De acuerdo con Palacio *et al.* (2010), se reconoce en la IUE una institución generadora de conocimiento, en donde se

Consolidan espacios en donde se engendra y desarrolla la enseñanza-estudio y aprendizaje de manera individual y colectiva; proporcionando la modernización e innovación del conocimiento. De esta manera, se hace posible que las personas adquieran un nuevo conocimiento y contribuyan al desarrollo de la sociedad a la cual pertenecen (p. 20).

Es necesario reconocer que el sujeto que aprende y el sujeto que enseña han modelado su propio estilo a partir de creencias, concepciones y prácticas, las cuales se escenifican en el aula. El estilo tiene un componente histórico en el cual se entremezclan las creencias con las posturas teóricas, fruto del estudio sistemático que han realizado en su itinerario académico.

A través de la historia de la humanidad, esta ha tratado de explicar de diversas formas la manera como las personas acceden al conocimiento, entendiéndolo como la apropiación de la realidad a través de los sistemas simbólicos propios de la cultura, con lo cual se convierte en un producto social, es decir, en algo que solo puede ser elaborado por las comunidades, llámense científicas (en cuyo caso se está hablando de “Comunidades Académicas”) o simplemente grupos de personas que elaboran saberes acerca de lo cotidiano, de la vida diaria.

Se afirma que existen diversas tendencias acerca del origen del conocimiento, pero todas ellas reconocen que, de alguna manera, en su proceso intervienen los *objetos cognoscibles* y los *sujetos cognoscentes*, además de que ambos tienen que entrar en una especie de interacción, de la cual puede resultar la primacía de uno de ellos, el equilibrio entre ambos o simplemente una realidad cualitativamente diferente.

Al revisar estos énfasis se pueden encontrar corrientes *idealistas*, las cuales explican el conocimiento como algo presente en el sujeto; corrientes *empiristas*, que defienden la existencia del conocimiento en el objeto y, más recientemente, las corrientes *interaccionistas*, para las cuales el conocimiento no está ni en el sujeto cognoscente, ni en el objeto cognoscible, sino en un punto intermedio entre ambos. El mismo Kant (citado en Ocampo, 2013) lo plantea como presente en el “fenómeno” suscitado por dicha interacción.

El conocimiento humano, desde una mirada ideal, puede definirse como “el resultado de las acciones, investigaciones e innovaciones, lo cual se ve fortalecido gracias al intercambio sociocrítico de saberes, en sus múltiples dimensiones, y conocimientos más de carácter científico convencional” (Mora, 2012, p. 8). Saberes a los cuales se puede acceder mediante la construcción de los mismos en procesos fundamentalmente interactivos y en los cuales son válidos diversos enfoques, teorías, formas de aproximación y maneras de validación de sus productos.

Frente al conocimiento meramente racional, el saber cotidiano es, más bien, comprensión de lo razonable, de lo que tiene sentido para el ser humano, de lo que es útil, conveniente y oportuno y nos impulsa a actuar coherentemente.

- Concepto de enseñanza-estudio

La enseñanza, al igual que el aprendizaje, es una oportunidad para construir el conocimiento. Afirman Palacio *et al.* (2010) que el aprendizaje es un efecto del vivir, bien sea este vivir en el lenguaje o no. En el caso de la educación, el aprendizaje es un efecto o producto del proceso enseñanza-estudio.

La enseñanza deberá caracterizarse no solo por su carácter instructivo, sino por su capacidad de provocar procesos de formación integral; ello implica la generación de ambientes que propicien, además del conocimiento teórico y la aplicación, la incorporación en el estudiante de valoraciones éticas (Echeverría, 2015) en su futuro ejercicio profesional.

En similar sentido, en el módulo Corrientes pedagógicas, Hoyos alude a Bárcena, quien sostiene que:

La dirección de la formación de los educadores ha descuidado, en general, el desarrollo de su capacidad para conversar, comprender y estar abierto a un genuino interés por los estudiantes como seres humanos, situación ésta que favorece la formación, no sólo desde los contenidos de instrucción, sino desde la posibilidad que se abre de ayudarles a dar forma a su carácter a partir del aprendizaje que despierte su interés por buscar más armonía en su vida personal (Bárcena, 1997, citado en Hoyos, 2009, p. 24).

Es bien sabido que la enseñanza y el aprendizaje están subordinados a la previsión, la intuición, el análisis crítico y la consideración de los sujetos, su historia y el grado en que esto afecta a los procesos educativos. Es en este escenario donde impera la pregunta permanente sobre los mejores modos de enseñar, de lograr la articulación de la escuela y la vida.

En tanto la historia de los sujetos y el modo como configuran su mundo está intrínsecamente ligado a sus prácticas, el método de enseñanza deberá partir de la consideración de los entornos construidos por los docentes y estudiantes en la vida cotidiana. Las prácticas de enseñanza están intrínsecamente unidas a las concepciones que sobre la formación humana tienen los docentes, sobre el currículo, sobre lo que es la formación, sobre lo que es ser docente, sobre lo que significa ser estudiante y sobre lo que es el aprendizaje, entre otras.

Esto conduce a profundizar en nuevos modos de asumir la enseñanza, que favorezcan la formación integral de los estudiantes mediante el análisis de las condiciones del contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando docentes y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción.

Para Restrepo y Campo (2002), *enseñar*, en su origen sánscrito, quiere decir “hacer aceptar” (p. 65) y luego en latín se refiere a “poner en señas, en signos” para ser reconocidos por otros; en otras palabras, *mostrar*, poner ante los ojos, indicar, posibilitando al otro aprender.

Es importante aplicar estrategias metodológicas para desarrollar una enseñanza activa, tomando en cuenta las relaciones en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad. La enseñanza no puede concebirse como transmisión de conocimiento, sino como motivación académica para que el alumno busque explicaciones que representen aprendizajes significativos (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008).

#### Concepto de aprendizaje

El aprendizaje, desde el *modelo pedagógico dialógico* (Palacio *et al.*, 2010), es un efecto del vivir, bien sea este vivir en el lenguaje o no. En el caso de la educación, el aprendizaje es un efecto o producto del proceso enseñanza-estudio.

El aprendizaje desde la zona de desarrollo próximo implica pensar en el proyecto de vida del estudiante y en el modo en el cual este se afecta y afecta a otros proyectos mediante los actos configuradores de cadenas de acciones con sentido.

La aplicación del concepto de *zona de desarrollo próximo* parte de que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente del entorno o de los procesos socioculturales, en general, ni de los procesos educacionales, en particular.

Hoyos (2009) se refiere a la relación de aprendizaje en el aula de clase de la siguiente manera:

El espacio de aprendizaje en el aula se configura como una red intersubjetiva, red marcada por la pluralidad de perspectivas y en la que, de modo más inconsciente que consciente, docentes y estudiantes construyen los objetos de conocimiento a través de lenguajes y procedimientos más tácticos que estratégicos; reconocer que el aprendizaje se configura a partir de la diversidad implica reconocer también la pluralidad de textos que emergen por la misma naturaleza de los procesos que en ella se cruzan –instituciones, grupos sociales, imaginarios de los sujetos, historias personales– (p. 33).

En su concepción original, el aprendizaje o las metas de formación ponen en marcha diversos procesos afectivos o cognitivos que tienen una inmediata repercusión en el rendimiento académico. Los procesos por los cuales el dominio de metas afecta al rendimiento académico requiere un mayor estudio (Grant y Dweck, 2003).

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con la que se afronta. Por ello, para facilitar el que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, diferentes investigadores han estudiado los factores de los que depende tal motivación y han desarrollado modelos instruccionales con base en los que crean entornos de aprendizaje que facilitan afrontarlo con la motivación adecuada (Alonso, 2005).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, León, Risco del Valle y Alarcón (2014) se refieren a estas como a “procedimientos o secuencias de acciones conscientes, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él” (p. ).

- Concepto de pedagogía

Se asume la pedagogía como un campo conceptual nutrido de una tradición con profusas teorizaciones y definiciones, dedicadas a explicar las intrincadas realidades de los fenómenos educativos. Este esfuerzo epistémico dio vida a los llamados conceptos articuladores, alrededor de los cuales se ha configu-

rado un discurso con un escenario definido en el concierto de las disciplinas científicas, como un campo autónomo de conocimientos donde se acogen la interdisciplinariedad y la investigación, propias de las interpretaciones contemporáneas.

En este campo conceptual, la pedagogía vista como un saber que se preocupa por la formación del ser humano en todas sus dimensiones (ser, saber y hacer) debe asumir con claridad el concepto de hombre/mujer (persona), tipo de conocimiento y, por tanto, tipo de sociedad a la que espera aportar. Por ello, cuando el docente reflexiona sobre lo pedagógico justifica su práctica, permeada por las necesidades educativas de los estudiantes y su contexto (Niño, 2013).

Para Jaramillo (2002), la pedagogía es:

...Toda actividad que tiende a facilitar la acomodación del individuo a su medio. Por esta circunstancia se hace pedagógica no solamente en la escuela, en el colegio o la universidad, sino en todo lo que podemos denominar organismos y formas de actividad que constituyen el control social (pp. 14-15).

Para Da Cunha (2015), se ha dado una reconfiguración del rol del docente y docente, y de las prácticas de enseñanza, estudio y aprendizaje en el campo de la pedagogía universitaria, con una gran influencia sobre las prácticas pedagógicas y de reorganización curricular en el contexto de las corrientes paradigmáticas, que aun cubren la realidad de todo el sistema educativo.

- Concepto de didáctica

El término didáctica aparece tardíamente en griego como *didaktikós*, que quiere decir “yo enseño” y en castellano su uso data del final siglo XVIII (Grisales-Franco, 2012). En el ámbito de la pedagogía, “ella contiene los cuerpos teóricos de las formas de aprender, de los conocimientos que se enseñan y de los procedimientos para la enseñanza que ofrecen unos garantes mínimos para prescribir métodos eficaces para lograr un efecto: el aprendizaje” (Palacio *et al.*, 2010, p. 24). También González y Molina (2010) lo definen:

En términos generales, la didáctica como saber práctico trata de responder a la pregunta de “cómo enseñar todo a todos”, y se asocia naturalmente con el campo práctico de la enseñanza. Como disciplina, parte de principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas (p. 67).

La didáctica, como disciplina, hace alusión al análisis de prácticas educativas específicas, con el fin de mejorar sus debilidades y maximizar los aprendizajes desde el proceso de enseñanza. En tal sentido:

La didáctica es un cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa, pero la enseñanza, como toda acción social, es siempre singular y escapa a su control a partir de reglas. En tanto teoría, la didáctica debe ocuparse de lo general y repetible, pero su destino es la situación empírica. Por ello, exige al destinatario del discurso didáctico, maestros y profesores, reconstruir el significado teórico-práctico de sus enunciados en el marco de la situación particular (Basabe, 2008, p. 220).

- Por otro lado, De Camilloni (1998) afirma que:

La didáctica no consiste sólo en describir y explicar sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa (p. 52).

Esta conciencia de lo práctico, y su consecuente divulgación con fines educativos, es el material de cualquier tratamiento didáctico. Toda teoría sobre la educación, aparte de los aportes que recibe de la psicología, la sociología, la epistemología o cualquier otra disciplina, se articula a la didáctica cuando deviene en una *acción intencionalmente educativa*, cuando se hace *conocimiento aplicable y comprensible* que permite la interpretación de la práctica y proyecta la actuación del docente desde un currículo y evaluación críticos (Niño, 2013). Y también como lo afirma Álvarez (2000):

En este sentido, la Didáctica consiste en saber decidir entre distintas opciones y en un saber hacer inteligente, generados ambos desde sus estructuras epistemológicas, que garantizan la enseñanza como práctica moral y reflexiva. Lo que la Didáctica busca, desde esta perspectiva, es asegurar y mejorar los procesos del aprendizaje educativo. Quiero decir: la dimensión práctica de la Didáctica presupone una articulación básica fundamentada (teoría) que sustenta la intervención del docente en el contexto instructivo (p. 191).

Precisamente, la pregunta por el cómo enseñar constituye la preocupación fundamental del didacta. Su respuesta remite a un proceso mediante el cual

se busca hacer el conocimiento enseñable, esto es, reconstruir los conocimientos hallados en las distintas disciplinas, de acuerdo con los sujetos y los contextos en los que se pretende enseñar.

Esta “transformación del conocimiento científico en conocimiento educativo” (Álvarez citado por Niño, 2013, p. 42) se fundamenta en que el didacta sabe lo que enseña (componente epistemológico), investiga y conoce los procesos de enseñanza-aprendizaje (componente psicopedagógico), y posibilita la creación de situaciones apropiadas para el aprendizaje, teniendo en cuenta la incidencia de contextos sociales más amplios (componente didáctico). Se trata de retomar el planteamiento de Klafki, cuando establece la diferencia entre *Inhalt* (contenido) y *Gehalt* (contenido formativo), entre los cuales trabajan el didacta y el educador, explotando aquello verdaderamente importante y pertinente (lo formativo) que hay en un contenido, para hacerlo parte de la enseñanza (Runge, 2008).

De hecho, tal contenido formativo no puede confundirse con uno meramente derivado de la disciplina, pues su génesis se sitúa en una antropología del conocimiento y una epistemología sobre su construcción, mediada entre el sujeto y el objeto (Perafán, 2013). Esto llevó a Chevallard (1997) a proponer el concepto de “transposición didáctica”, para distinguir los saberes disciplinares de aquellos propios de la enseñanza, direccionados por una intencionalidad educativa propia del conocimiento pedagógico.

Estas características y propósitos disciplinares mantienen el espíritu con el cual Comenio formuló la didáctica en el siglo XVII, como “artificio universal para enseñar todo a todos” (Comenio, 1657/2010, citado por Niño, 2013, p. 43). Si bien sus antecedentes pueden buscarse en la Grecia clásica y en los diálogos socráticos, y su nacimiento en *De Magistro*, de San Agustín, en la Edad Media, es indudable la influencia de la *Didáctica Magna* para concretar una teoría sobre el arte de enseñar. Es más, es el contexto europeo de la época, configurado por la Reforma y la Contrarreforma, y las propuestas del humanismo desarrolladas desde el inicio del Renacimiento, el cual, en voz de autores como Montaigne, Rabelais, Rotterdam o Vives, planteó nuevos horizontes en la instrucción impartida en la escuela moderna (Niño, 2013). También, y de acuerdo con Hamilton (1993), este período desarrolla una relación más elaborada entre pedagogía y didáctica, a través de un “giro instructivo” que enfatizó en el tema de la enseñanza, más que en el aprendizaje.

A esta disciplina incipiente se sumaría una amplia lista de pensadores como Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Decroly, entre otros, siempre atentos al carácter formativo que recoge el origen etimológico de la didáctica (*didaktika*), derivado del verbo “enseñar” (*didaskao*). De ahí las di-

versas definiciones de esta disciplina, en tanto arte de enseñar todo a todos (Comenio); catálogo de procedimientos o máximas que asignan al docente una clara centralidad en el arte de la enseñanza (Ratke); estudio de la tríada didáctica constituida por el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro (Herbart), o teoría de la adquisición de lo que posee valor formativo (Willman), se articulen en su consideración como campo de conocimiento construido desde la teoría y la práctica educativa, para desarrollar acciones intencionadas y organizadas que posibiliten el aprendizaje, de acuerdo con una concepción educativa basada en la reflexión pedagógica (Niño, 2013).

Esta concepción de la didáctica se articula con las propuestas de autores como Stenhouse (1987) y Carr y Kemmis (1988), quienes reconocen los alcances de la educación para transformar las realidades sociales y defienden la autonomía del profesorado, su formación y desarrollo profesionales. El carácter contingente del hecho educativo y el complejo entramado social en que se desarrolla evidencian que la didáctica atiende específicamente al acto de enseñar dado en un contexto determinado, pero no puede desligarse de las diversas esferas sociales implicadas en el proceso formativo. Por ello, es reconocida como “acción pedagógica con sentido social” (De Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007, p. 37) y se ocupa de demandas sociales específicas en los ambientes educativos, como la planificación de los diseños curriculares y de las metodologías de evaluación, “en cuanto ellas inciden en los actos de enseñar y aprender” (Niño, 2013, p. 44).

Según De Camilloni *et al.* (2007), en su calidad de disciplina que estudia la enseñanza, la didáctica “se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza” (p. 18). Por ello la didáctica va más allá de la problemática ideológica vinculada al desarrollo histórico del currículo y la evaluación, ya que su relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje los convierte en objeto de estudio de la didáctica.

La didáctica como disciplina no se agota en la construcción teórica, sino que orienta las prácticas de enseñanza, se ocupa del currículo tanto desde su concepción restringida a plan de estudios, como en su comprensión como construcción cultural, pues se pregunta: ¿Por qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y por la pertinencia que alcanzan estos procesos en los contextos socio-culturales específicos en los que se desarrollan. Asimismo, se ocupa de la evaluación como componente que reorienta tales procesos de enseñanza, de acuerdo con los aprendizajes pretendidos y construidos (Niño, 2013).

La relación entre didáctica, currículo y evaluación está mediada por los siguientes cuestionamientos fundamentales para la práctica educativa y, por ende, para la pedagogía: ¿Qué enseñar? ¿Qué es enseñable? ¿Cómo enseñarlo? ¿Por qué enseñarlo? ¿Para qué enseñarlo? ¿Quiénes son los sujetos que se constituyen en dicho proyecto formativo? ¿Cuál es el papel de los participantes? ¿Cómo se reconoce y comprende el aprendizaje? ¿Qué escenarios y condiciones lo favorecen? ¿Cuál es el sentido de la formación impartida? ¿Para qué se educa?

La didáctica responde desde el estudio del proceso educativo específico en el cual emergen tales preguntas, planteando un marco teórico para la acción educativa sustentada en el juicio práctico. Por su parte, el currículo enfatiza en el sistema escolar, su identidad, funciones y prácticas, en relación con su contexto social y cultural; su versión se extiende a esferas sociales más amplias, en las que se definen los ideales educativos para las comunidades y los sujetos. Finalmente, la evaluación profundiza en los procesos y resultados constituidos en la práctica, en relación con los desarrollos pretendidos o contingentes. La valoración de los procesos permite la reorientación de la praxis, además del impacto social de su función certificadora.

El maestro debe saber lo que enseña y debe saber también cómo enseñarlo. De hecho, la didáctica está basada en estas visiones sobre cómo construye conocimiento el ser humano y cuáles son las mejores estrategias lógicas, psicológicas, éticas y sociales para pasar de un conocimiento dado a la construcción de lo nuevo, transformando las estructuras conceptuales, actitudinales, prácticas y axiológicas; es decir, cambiando las visiones de mundo y actuaciones consecuentes de los estudiantes.

## Las didácticas en la IUE

Definir las didácticas, o sea las formas de enseñar, de formar y de transformar en el modelo pedagógico de la IUE, que es el dialógico, implica pensar las relaciones docente-estudiantes, las cuales son pensadas en una relación de mutua implicación proactiva en la que:

... se trata de explorar una propuesta didáctica en la cual el docente anima a sus estudiantes a reflexionar sobre algunas de sus vivencias para tomar conciencia crítica de ellas y convertirlas en experiencias portadoras de saber, asumiendo aquí que el *saber es conocimiento dotado de sentido* (González y Molina, 2010, p. 63).

La construcción de conocimiento en esta óptica pedagógico-didáctica (García, 2000) es dotar de sentido de lado y lado la relación docente-estudiante. En ambos actores del proceso de educación superior cada sujeto se apropia del conocimiento científico y lo pasa por su experiencia subjetiva, para volverlo saber vivo y significativo, puesto que "...planificar y ejercer la reflexión de carácter didáctico sobre las vivencias" se realiza en el acto educativo-formativo "de dos maneras particulares: una *intra-subjetiva*, que es la que hace el sujeto cuando dialoga consigo mismo, y otra *inter-subjetiva*, cuando interactúa con los otros estudiantes con quienes comparte el proceso de enseñanza-aprendizaje" (González y Molina, 2010, p. 64).

El sujeto del conocimiento, sea docente o estudiante, no construye y se apropia de saberes, sino que los pasa por experiencias intra-subjetivas que corresponden al tenor de su ser y de su psiquismo, y por las experiencias inter-subjetivas, que son del ámbito de lo relacional, de lo vincular, de lo grupal, del dia-logos con los otros semejantes (Vidal, 2002), que se encuentran en la experiencia de formación profesional, disciplinar, científica y humana del aprendizaje dentro del ámbito de la educación superior.

Es importante agregar que la reflexividad inter-subjetiva al vincular el mundo académico con el mundo de la vida de los integrantes del grupo, puede propiciar y consolidar al interior de la comunidad académica del aula un tejido sociocultural de gran riqueza, atravesado y soportado en el respeto por el otro y por la reciprocidad, esta última, categoría pedagógica clave en la interacción comunicativa (González y Molina, 2010, p. 65).

En la IUE se privilegia esa clave comunicativa que se resalta en el *modelo pedagógico dialógico*, donde los sujetos del aprendizaje docente-estudiante construyen, en un acto comunicativo, el conocimiento, que no se aleja nunca de las dialécticas de lo contrario y lo complementario, del consenso o del disenso, de la *doxa* o la *episteme*, de lo teórico y lo práctico.

Estas concepciones de la didáctica pensadas en la IUE desde la reflexividad, suponen un estudiante proactivo, dueño de su proceso de aprendizaje, apropiado de él, empoderado y que "... es consciente de muchas de las necesidades formativas que demanda su proyecto de vida, y de que satisfacerlas depende en gran medida de su propia participación y compromiso, elementos imprescindibles para la construcción de sus aprendizajes" (González y Molina, 2010, p. 66).

Precisando lo anterior, el *modelo pedagógico dialógico* se traduce en docentes y estudiantes que asumen proactiva y constructivamente el proceso educativo como las diferentes formas de apropiarse de saberes y conocimientos, en las que se parte de “un sujeto que asume los procesos de aprendizaje como medios para satisfacer sus intereses e inquietudes académicas y formativas, y para potencializar las destrezas necesarias para poder concretar su proyecto de vida” (González y Molina, 2010, p. 66).

Puesto que aprender contribuye a la construcción continua del proyecto de vida, no solamente en la esfera humana del saber, sino también en el hacer y el ser, pues ser competente es poseer competencias en un campo disciplinar, interdisciplinar, investigativo y científico, pero también humano, para que el futuro egresado de la IUE pueda contribuir constructiva, productiva, humana y éticamente a los desafíos actuales del mundo global y posmoderno actual, desde una formación íntegra e integral, que contemple la complejidad de lo humano en lo bio-psíquico, psico-social y socio-cultural, o sea en su todo complejo (Morin, 2011).

Lo anterior presupone una didáctica no centrada en el hacer por hacer, en rellenar los estudiantes de conocimientos, solo centrada en la trasmisión. Lo didáctico en la IUE en el modelo dialógico implica

... una actuación didáctica concebida a partir de la valoración del docente sobre las relaciones pensamiento-acción del estudiante, toda vez que las actuaciones del ser humano se producen, predominantemente, en función de los significados que atribuye a las situaciones que ha vivido previamente (González y Molina, 2010, p. 68).

Lo expresado arriba, en la cita que antecede, produce en la didáctica que se propone en la IUE implicaciones pedagógicas en la relación docente-estudiantes que privilegien metodologías constructivistas, desde las pedagogías de la acción-reflexión, donde se aprende haciendo, y ese hacer transforma los sujetos en el proceso formativo, tanto en el proyecto de vida del docente como del estudiante, pues estos sujetos, a través del modelo dialógico, se comprometen intra-subjetivamente e inter-subjetivamente con la generación de conocimiento desde procesos metacognitivos (Yerovi, 2012), que aporten a la ciencia, a la disciplina de formación y a la transformación de realidades socio-culturales que requieren de soluciones innovadoras y que impacten positivamente en la calidad de vida y el desarrollo humano integral.

Para el logro de lo anterior, lo pedagógico y lo didáctico se centran en la enseñabilidad de la ciencia, y también en la formación humana desde la *reflexibilidad*, que

... estimula la racionalidad del sujeto, es decir, su capacidad de crear, discurrir y juzgar con fundamento. Esta racionalidad constituye el atributo necesario para construir el conocimiento y comprensión del mundo, la cultura, los fenómenos naturales y sociales y sus diversas interrelaciones, y esta construcción determina la manera de ser, estar y sentir del sujeto en dichos escenarios. Por tanto, el pensamiento reflexivo contribuye al desarrollo de la creatividad y de las capacidades crítica y auto-crítica, bajo el estímulo de procesos metacognitivos y autoevaluativos (González y Molina, 2010, p. 72).

Finalmente, el *modelo pedagógico dialógico* en la IUE asume una didáctica centrada en la reflexividad, que genere en los sujetos del proceso educativo de educación superior, sujetos docentes y estudiantes que reflexionan sobre su ser, su saber y su hacer, desde la auto-hetero-co-evaluación, las interrelaciones sujeto-sí mismo, sujeto-otros semejantes, sujeto-sociedad y cultura, y sujeto-medio ambiente, todo ello para poder que construyan, desde el ámbito universitario, saberes y metodologías que, creativa y éticamente, generen conocimientos y prácticas capaces de transformar el mundo glocal y global problemático (Beck, 1999) en el que vivimos, y que denominamos ciber-cultura postmoderna (Sierra, 2009), y que contribuyan al desarrollo humano sostenible (Böcker y Brunet, 2015).

## Referencias

- Abarca, R. (2007). *Modelos Pedagógicos Educativos de Excelencia*. Arequipa, Perú: Universidad Católica de Santa María.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3,), 404-411. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3120>
- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, EE.UU: Holt.
- Bárcena, F. (1997). El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida. En P. Ortega (Coord.), *Educación moral* (pp. ). Murcia, España: Cajamurcia.

- Basabe, L. (2008). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En *El saber didáctico* (pp. 201-230). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1999). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Böcker, R. y Brunet, I. (2015). Desarrollo sostenible, humano y endógeno. *Estudios Sociológicos*, XXXIII(38), 311-335. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59844199003>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca.
- Carranza, J. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 75-92. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432009000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100005&lng=es&tlng=es)
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Argentina: Aique.
- Comenio, J. (1657/2010). *Didáctica magna*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21311866008.pdf>
- Da Cunha, M. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 13(1), 79-94. Recuperado de: <http://www.polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6447>
- De Camilloni, A. (1996). Deudas, herencias y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. ). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1998). Constructivismo y educación. En *Debates constructivistas* (pp.115-122). Buenos Aires, Argentina: Aique, Universidad de Buenos Aires.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: Litográfica Eros S. A.

- Echeverría, J. (2015). La educación como acontecimiento ético. *Propuesta educativa*, (43), 145-147. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852015000100016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100016&lng=es&tlng=es)
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Barcelona, España: McGraw-Hill.
- Galli, N. (1984). *Educación sexual y cambio cultural*. Barcelona, España: Herder.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (207). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X(25). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González, J. y Molina, J. (2010). Reflexividad y Didáctica: Pensamiento que Cualifica la Acción; Acción que Cualifica al Sujeto. *Tecno Lógicas*, (2) 61-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344234324005>
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14498789>
- Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), 203-218. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf>
- Gros, B. (2007). Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria. *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia*, (1), 1-13. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewFile/87134/112210>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>
- Hoyos, A. (2004). Teoría-práctica, pensamiento-acción: necesarias articulaciones de la acción didáctica. *Revista Universidad de Medellín*, 39(78), 72-78. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/es/revista/universidad-de-medellin/articulo/teoria-practica-pensamiento-accion-necesarias-articulaciones-de-la-accion-didactica>.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas. Módulo CINDE*. Sabaneta, Colombia: CINDE.
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá, D.C., Colombia: CESO.

- León, A., Risco del Valle, E. y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43, 123-144. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000552>
- Maturana, H. y Nisis de Rezepka, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Mora, D. (2012). Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 31-75. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432012000300003&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300003&lng=es&tlng=)
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Niño, L. (Comp.) (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Recuperado de: <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20currículo%20y%20evaluación.pdf>
- Ocampo, E. (2013). Corrientes pedagógicas, para iniciar la aproximación. En *Modulo: Corrientes Pedagógicas, Campo de formación: educación para iniciar la Aproximación e Instrumentales y Construcción Dialógica*. Sabaneta, Colombia: CINDE.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Palacio, C., Ramírez, A., Rodríguez, G., Garcés, P. y Flórez, A. (2010). *Modelo Pedagógico Dialógico IUE*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/xmlui/bitstream/handle/IUE/38/Modelo%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, (37), 83-93. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 13-54. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Pinto, A., Castro, L., Martínez, R., Zapata, J., Granados, J., Builes, R. y Estrada, M. (2008). *Proceso de transformación de los programas diseñados bajo la modalidad a distancia a virtuales. Modelo Pedagógico Institucional*. Envigado, Colombia: IUE.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. Un concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Javeriana.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá, Colombia: UPN.

- Sierra, L. (2009). Reseña de “Cibercultura. La cultura de la sociedad digital” de Pierre Lévy. *Signo y Pensamiento*, XXVIII(54), 386-388. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86011409029.pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Vasco, C. (1989). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de: <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Vidal, R. (2002). Los espacios psíquicos: intra, inter y transubjetivo. Ejemplificación mediante un tratamiento de pareja. *Aperturas psicoanalíticas*, (10). Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000195>
- Yerovi, M. (2012). Los procesos metacognitivos en la enseñanza: relación conceptual y realidad en el aula. *Revista Unimar*, 30(1), 55-65. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/228/201>

Falta referencia Mayor et al., 1993