

TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS DE
PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN USB MEDELLÍN 2000-2010

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COHORTE 5
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

SANDRA ELENA CARRIÓN SUÁREZ
ANGELA MARÍA OROZCO JARAMILLO

SEPTIEMBRE DE 2013
MEDELLÍN, COLOMBIA

TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS DE
PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN USB MEDELLÍN 2000-2010

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COHORTE 5
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

SANDRA ELENA CARRIÓN SUÁREZ
ANGELA MARÍA OROZCO JARAMILLO

ASESORA
DORA INÉS ARROYAVE GIRALDO, Ph.D.

SEPTIEMBRE DE 2013
MEDELLÍN, COLOMBIA

Agradecimientos

A nuestras familias, que durante este proceso de formación nos apoyaron y animaron en cada instante,

A Dios que nos brindó la fortaleza para continuar en los momentos de duda e incertidumbre,

A nuestra asesora, Dora Inés Arroyave, quién creyó siempre en nosotras y nos brindó su apoyo para recorrer exitosamente la senda de la investigación.

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| JUSTIFICACIÓN | 8 |
| 1. TEMA DE INVESTIGACIÓN | 9 |
| | 9 |
| 1.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA ARTICULACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN: | 9 |
| 1.2 ÉNFASIS/FUNDAMENTO/PERSPECTIVA/S TEÓRICAS DESDE DONDE SE ABORDA EL TEMA DE INVESTIGACIÓN | 9 |
| 2. PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO | 10 |
| | 10 |
| 2.1 PROBLEMA-PREGUNTA | 11 |
| 2.2 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA | 11 |
| 2.3 PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS | 12 |
| 2.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 15 |
| 2.4.1 <i>General</i> | 15 |
| 2.4.2 <i>Específicos</i> | 15 |
| 3. REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL | 15 |
| | 15 |
| 3.1 SOBRE LA GESTIÓN CURRICULAR | 16 |
| 3.2 LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES | 20 |
| 3.2.1 <i>El lugar de partida. Es un problema de doble escenario</i> | 20 |
| 3.2.2 <i>Los asuntos de interés en el doble escenario</i> | 23 |
| 3.2.3 <i>Ver la realidad como un ejercicio cotidiano</i> | 25 |
| 3.2.4 <i>El lugar de la interdisciplinariedad en el aula</i> | 26 |
| 3.2.5 <i>La comprensión del verdadero significado de la experiencia</i> | 27 |
| 3.2.6 <i>Ideas finales</i> | 28 |
| 3.3 LA FORMACIÓN DOCENTE: ALGUNOS PUNTOS DE VISTA. RETOS Y REALIDADES | 29 |
| 3.3.1 <i>Formación</i> | 29 |
| 3.3.2 <i>Autocrítica</i> | 32 |
| 3.3.3 <i>La investigación</i> | 33 |
| 3.3.4 <i>Trabajo en equipo</i> | 35 |
| 3.3.5 <i>El docente</i> | 37 |
| 3.3.6 <i>Consideraciones finales</i> | 41 |
| 4. DISEÑO METODOLÓGICO | 42 |
| | 42 |
| 4.1 ENFOQUE METODOLÓGICO | 42 |
| 4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS | 42 |
| 4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN. | 43 |
| 4.3.1 <i>Técnica de encuesta</i> | 43 |
| 4.3.2 <i>Revisión Documental</i> | 44 |

| | |
|--|--|
| 4.4 PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN - DISCUSIÓN: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, TENDENCIAS TEMÁTICAS | 45 |
| 4.4.1 <i>Macro categoría: Estructura de contenidos curriculares</i> | 45 |
| 4.4.2 <i>Macro categoría Enfoque Metodológico</i> | 50 |
| 4.4.3 <i>Macro categoría Perfil de formación</i> | 51 |
| 4.5 <i>Aspectos éticos. Descripción de las consideraciones éticas pertinentes</i> | 54 |
| 5. | CONCLUSIONES |
| | 54 |
| 5.1 RECOMENDACIONES | 56 |
| 5.2 GENERACIÓN DE OTRAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN..... | 56 |
| 5.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 57 |
| 6. | PARTICIPACION EVENTOS ACADÉMICOS |
| | 57 |
| 7. PRODUCCIÓN ACADÉMICA..... | 59 |
| 8. | LO PROPOSITIVO-EL PRODUCTO |
| | 61 |
| 8.1 DISEÑO MODELO-PROPUESTA..... | 61 |
| PRESENTACIÓN | 67 |
| 1. CONCEPCIONES CURRICULARES. | 69 |
| 1.1 CONSTRUCCIÓN DE UN ESCENARIO PARA EL RECONOCIMIENTO..... | 69 |
| 1.2 DEFINICIÓN DE CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA | 73 |
| 1.2.1. <i>Fundamentación teórica</i> | 75 |
| 1.2.2. <i>Concepción franciscana</i> | 79 |
| 1.2.3 <i>La persona como centro de la formación en el currículo</i> | 81 |
| 1.3 INTENCIONALIDADES DESDE EL CURRÍCULO..... | 82 |
| 1.4 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO | 84 |
| 1.5 ACTORES DE LA GESTIÓN CURRICULAR | 88 |
| 2. | ESTRUCTURA CURRICULAR EN LA USB MEDELLÍN. |
| | 90 |
| 2.1 TIPOS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR..... | 90 |
| 2.1.1 <i>Componente Institucional</i> | 92 |
| 2.1.2 <i>Núcleos Conceptuales</i> | 94 |
| 2.2 ESTUDIOS DE CONTEXTO..... | 96 |
| 2.3. ESTRUCTURA CURRICULAR..... | 97 |
| 2.3.1- <i>Aspectos macro- curriculares</i> | 97 |
| 2.3.2- <i>Aspectos micro –curriculares</i> | 104 |
| 2.3.3. <i>Los ambientes de aprendizaje</i> | 114 |
| 3. IMPACTO CURRICULAR DE PROGRAMAS..... | 115 |
| 4. BIBLIOGRAFÍA..... | 117 |
| 5. GLOSARIO | 119 |

| | |
|-------------------------|--------------------|
| ANEXO 1 | 121 |
| APENDICE 2 | 154 |
| 9. | REFERENCIAS |
| | 164 |
| 10. ANEXOS | 167 |
| ANEXO 1 | 167 |
| ANEXO 2 | 172 |
| ANEXO 3 | 177 |
| ANEXO 4 | 184 |
| ANEXO 5 | 186 |

INTRODUCCIÓN

Este informe presenta el proceso y los resultados de indagación acerca de las Tendencias de la gestión curricular en los programas de pregrado de la facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura Seccional Medellín, a partir de la Estructura de los contenidos curriculares, el Enfoque metodológico y el perfil de formación, entre 2000-2010.

El problema abarcó aspectos entre los que se destaca la identificación de los diferentes fundamentos metodológicos y epistemológicos bajo los cuales se están formando los docentes en la actualidad, partiendo desde premisas como la planteada por Aguerrondo (2002) en donde explicita la necesidad de generar, desde las Instituciones formadoras de docentes, los cambios institucionales para permitir que los futuros profesores vivencien un modelo institucional y una propuesta de aprendizaje que puedan poner luego en práctica. (Citado en Arbeláez, Arroyave, Barrero, Ríos, 2011).

Por otro lado, el análisis y discusión en torno a las macrocategorías y sus componentes, permitió definir elementos que son claves en los procesos de modernización, autoevaluación y mejoramiento de los programas, entre ellos, la apuesta por unos lineamientos curriculares institucionales, los cuales permitirán la unificación de criterios en torno a los procesos formativos y académicos.

De esta forma se espera que los resultados obtenidos aporten a los procesos de mejoramiento curricular y de autoevaluación de los programas objeto de estudio, así como los procesos de formación de los futuros docentes de la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín.

JUSTIFICACIÓN

Abordar el tema de la gestión curricular al interior de la Universidad de San Buenaventura, específicamente en la facultad de Educación, es una apuesta por generar iniciativas y propuestas que contribuyan a los procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional, los cuales se consideran fundamentales para garantizar la calidad y pertinencia de la Universidad como institución formadora de nuevos profesionales.

Como una de sus funciones sustantivas, la **Investigación** no solo permite analizar, discutir, problematizar y proponer sobre aquello que se encuentra en contexto, en la sociedad, sino que también es necesario que desde ésta se aborden diferentes asuntos que contribuyan a la revisión y mejoramiento de los procesos **institucionales**, que permitan afinar la mirada en torno a lo que constituye la identidad y quehacer de la Universidad de San Buenaventura, que lleven a la búsqueda, discusión y surgimiento de nuevas apuestas en relación a lo curricular, al **diálogo de saberes**, teorías, prácticas y conceptos, que involucren y den cuenta las diferentes posturas, miradas, propuestas de acuerdo a las realidades actuales y su articulación con el **pensamiento franciscano**, como formas alternativas de construir y generar espacios y oportunidades de contribución a la sociedad.

1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Fundamentación de la articulación del tema de investigación:

En este apartado se muestra la articulación de la investigación con la línea, el tipo de investigación desarrollado y las perspectivas teóricas y énfasis desde los cuales se abordó y que sirvieron de sustento para las argumentaciones presentadas.

Línea de investigación: gestión educativa – currículo

Proyecto de investigación perteneciente al proyecto corporativo: Tendencias de la Gestión Curricular en cuatro programas de pregrado de la facultad de Educación USB Bogotá – Medellín 2000- 2010

1.2 Énfasis/fundamento/perspectiva/s teóricas desde donde se aborda el tema de Investigación

La presente investigación fue abordada desde la perspectiva curricular, en tanto su objetivo central era la caracterización de las tendencias de la Gestión Curricular, específicamente en los programas de pregrado de la facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, entre los años 2000 a 2010.

*La nueva realidad del siglo XXI nos obliga a un replanteamiento de los fundamentos de la educación, desde esta perspectiva puede decirse que en la gestión educativa y el currículo de las prácticas contemporáneas, se ha pasado del pensamiento clásico de la administración de Taylor y Fayol cuyo enfoque se ha expresado como un sistema cerrado, altamente racionalizado, con relaciones de poder y de dominación al interior de la organización; a los nuevos modelos de gestión desde la gerencia social-sinérgica-transformacional de B. Kliksberg, Casassus, Fantova y otros; con propuestas que van más allá de la simple mecánica del ciclo de las funciones clásicas de la planeación, organización, dirección y control. En cuanto al *currículo*, se replantea la concepción tradicional del diseño curricular desarrollado a través de programas y prácticas metodológicas rígidas,*

fragmentadas, desintegradas, desarticuladas, descontextualizadas e instrumentalizadas, hacia una redefinición de lo curricular con prácticas educativas integradoras, incluyentes, pluriparticipativas, contextualizadas y multidimensionales, es decir complejas.

El desarrollo práctico de la gestión curricular, en este sentido, es una oportunidad para el equipo institucional en general y en particular para el equipo de gestión, puesto que implica tomar decisiones/actuaciones que deben estar justificadas y orientadas por teorías, concepciones, creencias o asunciones sobre aspectos propios del contexto, como la cultura, el conocimiento y los valores educativos, entre otros; permeados innegablemente, por procesos investigativos que desarrollan los sujetos-actores de la comunidad educativa en un proceso de gestión desde una perspectiva multidimensional con procesos desencadenantes de aprendizaje continuo en y para la organización.

En consecuencia, puede decirse que de la elección que se tome frente al concepto del currículo, dependerá la comprensión y la explicación que se elabora sobre su realidad, las competencias y los roles asignados a las instituciones educativas en general, y a los docentes en particular, así como a las perspectivas de las posibles innovaciones, cambios y/o transformaciones en las múltiples prácticas pedagógicas (Arroyave, 2001: 7).

En este orden de ideas, la presente investigación, tendrá como objetivo central caracterizar las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de los contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000-2010.

2. Problematicación del objeto de estudio

Se presentan en esta sección los aspectos correspondientes al problema de investigación, la situación problemática en la que se enmarca, las preguntas que

apoyan a la pregunta central de investigación y cómo estos elementos se concretan a través de los objetivos: general y específicos.

2.1 Problema-Pregunta

¿Cuáles han sido las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de los contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000- 2010 en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín?

2.2 Descripción de la situación problemática

Cuando se habla de los enfoques de formación profesional docente, se encuentra que actualmente los modelos tradicionales de formación profesional de docentes mantienen su vigencia generalizada en la realidad de casi todos los sistemas educativos. La tensión entre lo que “se debe cambiar” según el discurso de los especialistas, y lo que esto implica en términos de lo que “se debe hacer”, no está todavía mínimamente saldada. Como afirma (Aguerrondo, 2004, p. 106) gran cantidad de las cuestiones que están implicadas en estos cambios no están todavía acordadas técnicamente y coexisten diversas posturas en las discusiones entre especialistas.

En ese sentido, puede decirse que los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. Hoy en la formación del profesional docente, no se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles. (Vezub 2007, p. 11). El currículum de la formación por su parte, focaliza en exceso sobre las denominadas materias técnico – profesionales y las disciplinas psicológicas que fundamentan el acto de enseñar, en detrimento de una formación

social y cultural más amplia que posibilite a los futuros docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos. De este modo, continuando con la autora, la problemática escolar se reduce a una cuestión técnica o moral. Así las cosas, es necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención.

De otro lado, los nuevos planes de estudio casi no asignan horas de clase a la formación cultural general, sin fines directos de enseñanza, por ello se dice que muchos docentes no se sienten preparados para afrontar la creciente complejidad de su oficio (Esteve, 2006), en consecuencia en las facultades de educación debemos repensar el currículum de la formación para seleccionar aquellos saberes y perspectivas que pueden ayudar a comprender e intervenir en los sistemas escolares contemporáneos.

En cuanto al perfil profesional, es conocido por todos que ser maestro, ser profesor en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, de surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para que los docentes desarrollen nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción, y asuman el control sobre su práctica, mejorando las experiencias escolares de los niños y jóvenes, ocupando un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar. O por el contrario, si no se acompaña de políticas y acciones específicas para que esto suceda, puede provocar un empobrecimiento, paralización y vaciamiento del oficio docente. (Vezub 2007, p. 21).

2.3 Preguntas problematizadoras

Estas hacen referencia a los contenidos curriculares, al enfoque metodológico y al perfil de formación, las cuales conforman las tres macrocategorías a tener en cuenta dentro de la investigación.

En cuanto a la Estructura de los Contenidos Curriculares:

- ¿Hay correspondencia entre los lineamientos curriculares establecidos en las diferentes resoluciones del MEN sobre los aspectos curriculares básicos del programa y los lineamientos pedagógicos y curriculares de éste?
- ¿Se hace explícita la fundamentación que sustenta la estructura curricular propuesta?
- ¿Cuál es la forma de organización de los contenidos (estructura curricular) que privilegia el programa? ¿Áreas? ¿Componentes? ¿Asignaturas? ¿Cursos? ¿Núcleos temáticos? ¿Núcleos problemáticos? ¿Proyectos? etc.
- ¿Muestra la organización curricular una agrupación u ordenamiento rígido o flexible de sus elementos constitutivos?
- Si existe, ¿Cómo se expresa la flexibilidad curricular en el programa? ¿En la organización de los contenidos? ¿En el incremento de asignaturas, cursos o actividades académicas electivas? (de libre escogencia por parte del estudiante)
- ¿Es posible, a partir del análisis de la relación entre los cursos y actividades académicas obligatorias o electivas, definir el grado de flexibilidad en el programa? ¿Favorece la flexibilidad curricular el desarrollo de cursos y actividades académicas y culturales diferentes a las propias del campo específico del programa?
- ¿Es coherente el currículo con los objetivos de formación integral?
- ¿Cómo se manifiesta la formación integral del estudiante en el Programa?
- ¿Contribuye efectivamente la organización curricular del programa a la formación integral?
- ¿Contempla el programa el desarrollo de énfasis (profundización)? ¿Son éstos obligatorios o electivos?
- ¿Permite la organización curricular del programa que el estudiante pueda fundamentar, especificar, ampliar o profundizar flexible y libremente en cualquiera de los campos de énfasis propuestos?

- ¿Es la secuencia del plan de estudios rígida o flexible?
- ¿Favorece la organización curricular del programa nuevas formas de organización del aprendizaje?
- ¿Se observa en el programa un balance entre los conocimientos académicos y las prácticas propias de la actividad profesional?
- ¿Se enuncian criterios y mecanismos para la actualización y modernización del programa?

En cuanto al Enfoque Metodológico:

- ¿Qué enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influyen en el enfoque metodológico del programa?
- ¿Se plantea explícitamente la fundamentación metodológica del programa?
- ¿Qué enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influyen en el perfil, en las competencias y en los contenidos del programa?
- ¿Se identifican problemas a los cuales se puede dar respuesta con base en los desarrollos científico-técnicos propios del campo al cual pertenece el programa?

En cuanto al Perfil de Formación:

- ¿Se presenta en el programa una conceptualización relevante sobre la formación y desarrollo de competencias, que oriente su selección en éste?
- ¿Qué competencias se privilegian en el programa?
- ¿Hay coherencia entre las competencias que se describen y la naturaleza del campo de conocimiento, nivel académico, o ciclo propedéutico al cual pertenece el programa?
- ¿Hay coherencia entre las competencias que se describen los propósitos de formación del programa y el perfil enunciado?
- ¿Se percibe coherencia entre las competencias que se describen y los campos de ejercicio profesional en los cuales va a actuar o intervenir el futuro egresado?
- ¿Contribuyen las competencias que plantea el programa al desarrollo de la formación integral?

2.4 Objetivos de investigación

2.4.1 General

Caracterizar las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de los contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000-2010.

2.4.2 Específicos

*Identificar las tendencias de las estructuras de los contenidos curriculares en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín, entre los años 2000-2010.

*Describir los enfoques metodológicos planteados en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín, entre los años 2000-2010.

*Interrelacionar el perfil de formación intencionado en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín, entre los años 2000-2010, con las diferentes formas organizativas del currículo y las tendencias globales de formación profesional docente.

*Diseñar en el espíritu de la Corporatividad, una estrategia de articulación de lo encontrado con el marco de los modelos de la autoevaluación institucionales (sede –seccional), con fines de mejoramiento continuo para la Universidad de San Buenaventura en general.

3. REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

El referente teórico conceptual está conformado por tres núcleos temáticos que desarrollan algunas perspectivas en torno a la Gestión curricular, las macrocategorías que servirán de eje en el desarrollo de la investigación, la necesidad de articular los procesos investigativos con miras a la autoevaluación y acreditación; las nuevas miradas en torno a la formación de docentes y las

consideraciones que surgen a partir de las transformaciones y retos de la sociedad actual.

3.1 Sobre la Gestión curricular

La Gestión Curricular implica el proceso de estimular y dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: investigación, programación, instrumentalización, ejecución y evaluación, y se puede llevar a cabo en el nivel macro, por ejemplo, en un Ministerio de Educación.

De otro lado, se sostiene que la gestión curricular se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes. (Arroyave, 2011, p. 129).

En esta investigación en particular, la gestión curricular se abordará en tres perspectivas: la Estructura de los contenidos curriculares, el Enfoque metodológico y el Perfil de formación entre 2000-2010 en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín.

Ahora bien, se considera que “[...] los aspectos curriculares de un programa son el eje organizativo técnico de la academia. Su estructuración debe tener un alto grado de coherencia; en este sentido es que se hacen explícitos los diferentes componentes del diseño curricular, que le da un sentido a la propuesta formativa del programa en la medida en que se expresen formas organizativas concretas que apunten a generar cambios cualitativos en la formación Profesional”.

Adicionalmente, en la estructura y organización de los contenidos, se piensa que ésta debe establecer la relación que hay entre la estructura y organización de un programa, y los lineamientos curriculares de la Institución. Dicho de otra manera, es necesario analizar la articulación que existe entre los lineamientos curriculares establecidos en las reglamentaciones del MEN sobre Características Específicas del programa y los lineamientos pedagógicos y curriculares para los programas de pregrado o postgrado definidos por la Institución de Educación Superior.

En consonancia con Aguerrondo (2004), tanto las concepciones clásicas de formación de profesores como las actuales, consideran que dentro de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje docente está la de que se pueda realizar una adecuada formación para la práctica.

Afirma la autora que la propuesta tradicional de relación entre la teoría y la práctica, representada por las antiguas escuelas normales y sus “departamentos de aplicación”, implicaba un modelo basado en un supuesto de que se aprende a enseñar por imitación, viendo.

Ahora bien, siguiendo en esa línea de reflexión, en esta investigación, analizar la forma de organización de los contenidos (estructura curricular), será clave para comprender cuales se privilegian o se han privilegiado en los programas de pregrado de formación docente en los últimos diez años (2000-2010) en la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá y seccional Medellín; cómo ha sido el desarrollo de cada estructura temática, es decir, si ésta se ha dado atendiendo a áreas, componentes, asignaturas, cursos, núcleos temáticos, núcleos problemáticos, proyectos, etc., y cómo se ha articulado al perfil de formación planteado.

La Fundamentación Metodológica del programa, es un aspecto de gran importancia en la medida en que permite definir con cierta especificidad la orientación del programa y los efectos en su organización curricular y pedagógica.

Hoy se saben, entre otros, dos aspectos muy interesantes. Primero que la complejidad del trabajo docente en los actuales escenarios de la escolaridad, las necesidades de formación profesional no se agotan en la disponibilidad de unos conocimientos disciplinares actualizados, ni en el manejo de una serie de procedimientos didácticos necesarios para efectuar la enseñanza (Vezub 2007, p. 11).

Segundo, que las nuevas teorías proponen una aproximación diferente, que postula que se debe “aprender” la práctica. Pero, singularmente, añade la autora, todavía no hay una “didáctica de la práctica” suficientemente aceptada, lo que lleva en la

realidad a una cantidad de ensayos simultáneos de una serie singular de modelos alternativos.

Consecuente con esto, las últimas reformas a la formación docente desecharon el modelo deductivo-aplicacionista de las décadas pasadas según el cual la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente (Vezub 2007, p. 12), en ese sentido, se desarrollan en el contexto algunas modalidades concretas que conducen a una alteración de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

En lo que a los perfiles de formación se refiere, a la hora de organizar las propuestas formadoras, se sigue pretendiendo que el “perfil del egresado” refleje las competencias de un profesional maduro (Aguerrondo, 2004, p. 108), desde esta óptica entonces, un programa debe hacer explícitas las competencias que espera que los estudiantes desarrollen en el proceso de formación académica y profesional, por ello compete a cada institución definir los perfiles de formación acordes con la misión institucional y todos los aspectos que integran el quehacer institucional.

Actualmente inclusive, se le exige que además de atender a los aspectos curriculares básicos en el campo específico del programa académico, se espera que todo programa de formación propenda por el desarrollo de:

- Competencias para la autogestión del conocimiento, de manera abierta y permanente.
- Competencias comunicativas en diversos medios.
- Habilidades para buscar, clasificar, seleccionar y contrastar información.
- Habilidad para realizar trabajo colaborativo.
- Habilidades para la utilización de medios tecnológicos requeridos por la metodología específica del programa.

Es necesario entonces resignificar lo que ha sido el abandono y la crítica a los paradigmas racionalistas y técnicos que intentaron regular y homogeneizar la enseñanza durante varias décadas, para afrontar, enfrentar y encarar la nueva conciencia de la complejidad del trabajo docente contemporáneo. Como señala

Dubet (2004), en su artículo sobre Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo, la erosión de los principios y valores fundantes de la escolarización moderna trajeron aparejado el cuestionamiento de la autoridad y de la función del docente. Ahora los maestros se encuentran solos, frente a un nuevo tipo de alumno, desprovistos de la protección y legitimidad que antes le proporcionaba el Estado-Nación y del apoyo de la sociedad que antes confiaba en la escuela como agente igualador, civilizador y transformador. Desde esta perspectiva, las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura en general y en particular las que implican esta investigación, sedes Bogotá y seccional Medellín, no pueden estar ajenas a esta realidad, por ello se presenta esta propuesta de investigación.

Ahora bien considerando el marco de la autoevaluación, las Universidades actualmente deben estar inmersas en dicha cultura, conservando la idoneidad y la confianza en sus propios procesos. Realizar todas las acciones de mejoramiento en este marco es asignar valores de calidad a los estudiantes, al colectivo, a un proceso, a un resultado. Esta acción puede ser ejercida desde la investigación, en este caso fortaleciendo desde el ejercicio investigativo los procesos de autoevaluación. Así pues, a la luz de los distintos referentes descritos en el Documento de Lineamientos para la construcción del modelo de autoevaluación y acreditación institucional y de programas de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá (2002, p.31), se plantea lo siguiente:

La función del marco conceptual es la de ofrecer fundamento o marco de referencia de la institución para orientar el diseño y puesta en marcha del modelo de autoevaluación. La base conceptual del proceso auto evaluativo se desarrolla a partir de los siguientes referentes o elementos constitutivos:

- Proyecto educativo bonaventuriano
- Concepto de calidad en la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
- Mejoramiento continuo
- Concepto de planeación
- Sentido y significado de la autoevaluación

□ Concepto de acreditación

Lo anterior, convoca a los investigadores de los grupos de las Facultades de Educación a brindar aportes significativos y generar espacios de reflexión crítico-propositivos para orientar planes de mejoramiento que sean concretos para el desarrollo de la Universidad, de la Facultad y del país. En ese sentido, académicos e investigadores están llamados a brindar respuestas a las distintas necesidades de orden nacional, a las políticas educativas actuales y finalmente a dar cuenta de las tensiones entre el contexto global/local considerando la dimensión económica, cultural, social, científica y tecnológica, entre otras

3.2 Los retos de la formación de formadores

3.2.1. El lugar de partida. Es un problema de doble escenario

En el proceso de indagación teórica se han reconocido dos puntos de partida importantes, desde donde cabe la reflexión sobre los elementos claves de transformación del perfil docente en los programas de pregrado de Licenciatura o Educación¹:

El primero, hace referencia al *escenario o realidad social* en el cual se desenvuelven las personas y que corresponde al hoy con cada una de sus circunstancias, es decir, partir de la comprensión de este escenario o “sustrato”², en el que se involucran aspectos de diferente orden además del social como el cultural, el económico, el político. No es otra cosa diferente al levantamiento o mapeo de la realidad que envuelve el escenario escolar, en el cual no encontramos un problema de orden físico, sino más bien de orden territorial, del orden de las relaciones humanas y de

¹ Es posible que este asunto se evidencie en otros programas o procesos educativos, sin embargo, el acento que determina los programas de educación se encamina a aquello de la doble intención en el proceso de formación, lo cual tiene que ver con la formación del profesional de la licenciatura y la formación del docente que forma el profesional.

² La comprensión de un sustrato como escenario de desarrollo de la labor docente, entendiendo sustrato como el elemento natural de trabajo, es decir la humanidad y su alteridad, en el que se encuentran todos los insumos y lecturas requeridas en el proceso educativo.

los comportamientos. Entendiendo que para el territorio, “el concepto que lo explica desde sus dinámicas socioculturales internas parece romperse ante la fuerza de los factores históricos, estructurales y externos que lo marcan, y el concepto que supone el territorio exclusivamente como resultante de los ejercicios de poder parece romperse ante la inminencia de los procesos socioculturales que lo marcan internamente” (Echeverría 2000).

Hay varios elementos que resultan de mucho interés en el reconocimiento de este primer sustrato: el origen y la historia común, que es relativa a cada individuo, en su realidad y los ejercicios de poder propios de cada realidad sociocultural del mismo individuo. Entonces, es preciso prestar atención a elementos que trascienden los límites geográficos y se convierten en asuntos del orden de las relaciones humanas y de los hábitos que de ellas se generan. En una ciudad como Medellín, ciudad latinoamericana, cada contexto (territorio) se encuentra marcado por unos rasgos muy particulares, dibujados por diferentes momentos históricos, así también como se encuentran fisurados por toda clase de acontecimientos de diferente orden.

López (1996) hace alusión al papel protagónico que imprime la historia al currículo, teniendo en cuenta que la historia sirve como indicador contextual de los acontecimientos y hechos que rodean la implementación curricular. El apartado encontrado menciona que

Cada época expresa puntos de vista diferentes sobre los propósitos, la naturaleza y la función de la educación. Si el problema central del currículo es la relación entre la teoría y la práctica educativa, y esta a su vez se expresa de manera disímil en ciertos lugares y en diferentes perspectivas de la relación educación y sociedad, queda totalmente en evidencia la necesidad de incorporar el estudio histórico de la problemática curricular. (López 1996, p.13)

Esto quiere decir que la historia es un elemento que podría apreciarse desde diferentes puntos de vista en la formación de los futuros educadores: en el *plan de estudios* se hace necesario evidenciar los contenidos que conllevan a la comprensión de la historia, no como un elemento lineal, sino como la posibilidad de ahondar en cada escenario y contexto en el que se educa.

Si hablamos de contexto y lugar, como lo hace López, es necesario revisar el tema de espacio—tiempo, en el componente programático, como un elemento

dinamizador del contexto e indicador de las necesidades requeridas, la noción de espacio desde un suceso socioantropológico. Al hablar de contexto se requiere también que el educador tenga conciencia sobre el lugar geográfico y sobre la manera como se interpreta desde su propio punto de formación. Este lugar se define por situaciones territoriales que le revelan los asuntos que allí se desarrollan y que se deben llevar al aula. Es decir, nuevas competencias que se deben buscar en la formación de este educador (en su perfil de formación) y que apuntan a que el discurso que conserve como orientador de procesos académicos no sea uno, único- posible, sino más bien, uno muy amplio –posibles– que incorpore elementos del medio.

En el segundo escenario, este ejercicio cartográfico debe abarcar la *dimensionalidad del estudiante* en todo su ser, lo que consiste en hacer una lectura sobre la identidad e individualidad del estudiante mediante la comprensión de sus experiencias de vida y de su nivel de posibilidades, es preciso entonces realizar un reconocimiento histórico en su cartografía de vida. En el desarrollo radical de la función compensatoria, Pérez (2002) define algunos asuntos que van a construir apartes del perfil requerido por el docente contemporáneo en los procesos de escolarización. Así la organización del aula y del centro y la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando cada alumno desde su situación real y no desde su nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase. (Pérez, 2002, p.17).

Si se pretende revisar el perfil del docente con relación a las actuales situaciones o necesidades de formación, es necesario buscar en las competencias, aquellas que le permitan aproximarse al estudiante desde diferentes lugares, habilidades para la comprensión de escenarios diversos de autonomía, elección e incorporación a lo que se denomina en el texto tejidos sociales. Una necesidad de conocer el hombre a formar de manera más profunda y con una mirada en perspectiva hacia el futuro. Un hombre que se encuentra condicionado por variables como el contexto, la sociedad postindustrial, la democracia y antidemocracia, la libertad de pensamiento

y de elección y otras no mencionadas pero de igual importancia, como, por ejemplo, la acelerada transformación de tecnologías de información y comunicación, que generan nuevos escenarios a tenerse en cuenta en estos procesos educativos.

Se menciona en el texto, la necesidad de realizar una reconstrucción de la experiencia, es decir, que cada individuo que ingresa al aula viene con un contexto propio que no puede ser relegado por el proceso formativo, sino, por el contrario, acogido para ser transformado u orientado de acuerdo a sus propias posibilidades de desarrollo.

Por otro lado, Magendzo en su texto *Curriculum: Educación para la democracia, tendencias actuales en el Curriculum*, citando a Edwards, afirma que el alumno es uno de los aspectos más silenciados en el currículo, sin embargo el hecho de que este silenciado no significa que esté ausente. La lectura que se hace del alumno es desde un ser incompleto, desde la carencia, no del reconocimiento de lo que es, sino en su distancia al deber ser. (Magendzo, 1996, p.63).

Entonces, se puede identificar uno de los asuntos a revisar en el problema de formación: la habilidad del docente en formación para realizar lecturas, mapeos y cartografías, o simplemente la habilidad de lectura del contexto y del individuo en relación con el proceso de formación o la práctica educativa.

3.2.2. Los asuntos de interés en el doble escenario

Leer, Mapear y Cartografiar

Uno de los asuntos a revisar en el problema de formación, relacionado con el sustrato o primer escenario de trabajo, es el de leer, mapear y cartografiar el sujeto y su contexto, con el fin de ampliar la mirada de comprensión sobre la cual habrá de tomar no una, sino muchas decisiones sobre las diferentes estrategias de enseñanza en el aula. Estos escenarios, a su vez, no pueden aparecer como objetos de estudio aislados, sino interrelacionados.

La habilidad de hacer lecturas, en principio, requiere de sigilosos procesos de observación mediante los cuales se perciba el mundo tal y como es, sin ninguna pretensión distinta a la de desdibujar la realidad; esto quiere decir que el docente

en formación deberá estar capacitado para identificar que efectivamente no hay castillos en el aire en estas realidades, a encontrar las fisuras, a dimensionar con profundidad cada uno de los hechos sociales percibidos. Deberá convertirse en un observador de lo externo, pero también, a su vez, en un observador de lo interno. Este ejercicio es del orden de lo descriptivo hasta ahora; sin embargo, la observación es el primer paso para cualquier proceso investigativo, que implica educar la mirada, de tal forma que aprenda a identificar la realidad tal como es, sin pretender perfilarla o amañarla a ideales o intereses propios. Esta es una acción que parece simple, pero no es una habilidad que fácilmente se manifiesta en el aula, permite que el docente pueda dejar de leer ese único y superficial lugar del estudiante y sea capaz de ahondarse en el detalle, en este lugar histórico que propone sus experiencias de vida.

Cuando López dice: sin pretender minimizar la reflexión sobre la investigación es preciso afirmar que esta se relaciona con la capacidad de cultivar la capacidad de asombro, de duda y de sospecha de todos y cada uno de los actores de la acción educativa y que particularmente el Docente Colombiano le permitirá enrumbar su actuación hacia la búsqueda, recuperación y consolidación de su condición intelectual y trabajador de la cultura (López, 1996, p.9)

En el aparte hay dos elementos de interés a la pregunta de nuevo buscada en la investigación, sobre el perfil del docente en la gestión curricular:

El primer elemento indica que dentro de este perfil se deberá formar *el sentido común*, lo que significa desde la cotidianidad propia, evidenciar los factores que pueden hacer diferente su práctica de enseñanza. Al revisar algunas definiciones relacionados con lo que significa el “sentido común”, hace referencia a ese sexto sentido no localizado en ningún órgano corporal, es decir, identificado con la intuición. Plantea Pereila (2005), que para H. Arendt, la existencia de este sentido permite una adaptación al mundo desde eventos sensoriales, entonces es una ruta sobre el mundo haciéndolo un lugar más familiar y propio (p.427-428).

El segundo hace relación a *cultivar la capacidad de asombro, de duda y de sospecha*, que traducido a otros términos daría a entender que, en el proceso de formación, los educadores deberían tener de forma incorporada y sistemática a lo

largo de todo su plan de formación, los contenidos o acciones que les permitan la incorporación de la actitud investigativa permanente. No es posible considerar hoy, un educador que no posea esta actitud, en tanto, como habilidad le permitirá ir hilando apartes estudiados, tener una mirada crítica y propositiva de su medio, de tal forma que no se quede únicamente en críticas infundadas, sino que, trascienda a su transformación.

Esta acción de aprendizaje para la enseñanza exige entonces que el componente investigativo atraviese como un eje todo su proceso formativo, más lejos que lo que propone la ley cuando define que la investigación sólo es de tipo formativo en el pregrado. (Ley 30 de 1992).

3.2.3 Ver la realidad como un ejercicio cotidiano

La realidad es un escenario que no puede ser desconocido por el docente y es el laboratorio por excelencia de la acción formativa. El docente en formación deberá encontrar la realidad tan cercana que no le permita pensar contextos diferentes de acción, es decir, el ejercicio de revisión teórica propone en ocasiones dibujar lugares imaginarios o distantes de los reales, este docente deberá aprender a “dibujar” e interpretar, estos lugares propios que son referidos por sus estudiantes en el aula, que vienen desde su experiencia propia de vida.

La cotidianidad propone educar la mirada desde la heterogeneidad, desde la comprensión propia de su realidad o suma de realidades en el aula, no sólo desde esa cotidianidad no definida por un imaginario racional, que no alcanza a recoger los detalles esenciales de las relaciones sociales o aprendizajes de vida.

Este además parece ser uno de los sentidos de comprender la realidad, como un escenario contundente de la noción de flexibilidad, elemento dinamizador de la acción educativa en el aula. A la hora de pensar en el perfil del docente formador, y de responder a la flexibilidad desde el contexto legal, se encuentra esta última como un aporte significativo a este proceso poco comprendido por las instituciones educativas. Díaz en *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia* expresa que la

flexibilidad debe conducir a una redefinición de sus principios, políticas, y formas organizativas de operación y de gestión, y de los medios e instrumentos de las instituciones de Educación Superior, que hagan de ellas escenarios de formación, investigación y proyección social, más dinámicos abiertos, democráticos e innovativos". (Díaz, 2002, p.22).

Desarrollar la habilidad de observación constante de la cotidianidad comulga con la flexibilidad, en tanto se busca responder desde el aula y la práctica educativa a las realidades identificadas en cada uno de los estudiantes, de forma directa y aportando de manera evidente las posibles soluciones que le permitan al docente en formación desarrollar un observatorio de la cotidianidad permanente. Aprender a mirar lo simple y partir de allí, de las vivencias del día a día, generar procesos formativos.

En otro aparte Díaz también menciona que la flexibilidad en la Educación Superior en cualquiera de sus expresiones o realizaciones, significa ante todo, la generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y los curriculares una mayor articulación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje, la ampliación y diversificación de ofertas. (Díaz, 2002, p.21).

Como se puede constatar, uno de los elementos fuertes de la flexibilidad corresponde a los procesos de articulación entre las I.E. y su medio, es allí donde logra realizar cambios sociales con verdadera relevancia y transformación.

3.2.4. El lugar de la interdisciplinariedad en el aula

Con relación a lo perseguido por la investigación desde el campo curricular sobre el ordenamiento, grado de rigidez o flexibilidad, del plan de estudios y su currículo en general, cabe reflexionar sobre los siguientes apartes, expuestos en el texto de López (1996)

Son estructuras cerradas, con límites, y fronteras definidas, selectivas y discriminativas, que ponen de manifiesto mecanismos de acomodación, rutinización, y ausencia de innovación y cambio. (p.29)

El conocimiento de la disciplina es visto como algo sagrado, la validez del mismo deja de lado el conocimiento surgido de la cotidianidad y la socialización (p.30).

Las preguntas que se pueden pensar desde allí son ¿hay en el plan de estudios de los programas de educación, diálogos de saberes amplios que articulen la formación del educador con otras disciplinas, más cercanas a los discursos de la cotidianidad?, ¿Se encuentran los programas definidos por paradigmas cerrados que no conversan con nuevas realidades o paradigmas académicos que conlleven al ejercicio de la transdisciplinariedad o flexibilidad académica?

En materia de flexibilidad, esta debe entenderse como el escenario para el diálogo de saberes, comprensión de las nuevas formas de trabajo y de producción del conocimiento, desarrollo de profundas reformas sociales, prácticas académicas nuevas que no estén aisladas, trabajo colaborativo, pertinencia, vinculación de la educación superior con otras institucionalidades.

Por tal razón, encontrar afinidad con nuevos discursos y articulación permitiría entonces considerar además la integralidad de los programas y su grado de actualización con relación a los nuevos retos en materia de la producción del conocimiento, los cuales son de doble responsabilidad desde allí (desde los programas), en primer lugar, porque es necesario que en el proceso de formación de los educadores, estos puedan identificar estas transformaciones y nuevas perspectivas que se vienen generando en el mundo en materia de cómo se adquiere, desarrolla y transforma el conocimiento, y en segundo lugar, porque son ellos los responsables de trabajar de manera colectiva, a la par con el estudiante en el aula en la adquisición de estas nuevas habilidades.

3.2.5. La comprensión del verdadero significado de la experiencia

En el capítulo VII, *Un modelo de proceso*, Stenhouse, citando a Peters (1966) y refiriéndose a las actividades por excelencia en las áreas de conocimiento desarrolladas en el currículo, explica que siempre se está pensando en educación

en relación con actividades que “valgan la pena” lo que se podría denominar también significativas, esto quiere decir, se puede evidenciar que estas actividades “iluminan” otras áreas en tanto desarrollan experiencias cognitivas que corresponden al *saber qué*. Entre ellas se mencionan las artes, quizás una manera en que se puedan desarrollar ciertas experiencias y prácticas en el aula, es a partir del desarrollo de currículos más abiertos, flexibles en tanto no se concentran únicamente en lo práctico, sino también se abren a diferentes problemáticas de modo más integral. (p.127).

En *Investigación y desarrollo del Curriculum*, Stenhouse (1994) plantea que en virtud del diseño curricular, siempre se está pensando en la elección de conocimientos significativos o mejor actividades que poseen “cierto valor inherente” y que estas actividades son aún más importantes que los objetivos que se pretende alcanzar. De ahí la importancia del proceso en el desarrollo cognitivo.

Desde este enunciado, se mencionan algunas actividades gratificantes definidas por el autor que hacen referencia a la flexibilidad curricular y a los requerimientos de formación en los formadores de hoy, en tanto buscan que el currículo se encuentre desde la óptica de esta reflexión:

- Altamente relacionado con el medio.
- Convertido en un instrumento u observatorio del medio y de sus problemáticas.
- Procurando afinar la mirada del estudiante y su preocupación no sólo por lo que descriptivamente encuentra o lee de su contexto, sino también, por lo que significa para su actividad profesional o para su propia supervivencia.
- Desarrollando habilidades de adaptación del estudiante a diferentes momentos históricos, así como la posibilidad de respuesta a los mismos.
- Acercando al profesional en formación al conocimiento real de su medio y a que su desarrollo no sea únicamente desde su disciplina sino también desde diferentes áreas de conocimiento.

3.2.6 Ideas finales

Desde estos asuntos se intenta ir construyendo algunos sustratos que permitan evidenciar aspectos a fortalecer y observar con mayor detenimiento en la gestión curricular, buscando desdibujar aquellos ajenos a la experiencia y a la realidad social, que no puedan dar respuesta a las preguntas por el mañana.

Este formador del mañana, debe dibujar con su propio lápiz desde su perspectiva una cartografía de la realidad del estudiante, más próxima, que le permita no sólo la orientación en saberes y disciplinas, sino además, el delineado de nuevas experiencias de vida.

3.3 La formación docente: algunos puntos de vista. Retos y realidades.

El objetivo central de este apartado es establecer un diálogo a partir de algunos elementos que aportan los autores López, Stenhouse, Gimeno Sacristán & Pérez, Magendzo y Torres, para referirse – desde distintas propuestas curriculares - al perfil del docente de acuerdo con los requerimientos del mundo actual y la participación del educador en la reflexión del quehacer pedagógico.

Cada uno de los autores, desde su propuesta curricular, brinda un punto de vista de lo que deben ser las funciones de la escuela, los propósitos educativos que deben guiar la formación de los estudiantes y de alguna manera, las competencias y destrezas que deben desarrollar, estimular y/o cultivar los docentes para desarrollar la propuesta adoptada de manera exitosa.

A lo largo del texto se proponen cinco elementos centrales de análisis: la formación, la autocrítica, la investigación, el trabajo en equipo y, finalmente, el docente, respaldados en las afirmaciones de los autores referidos y sustentados desde las necesidades que se manifiestan en los contextos educativos actuales.

3.3.1. Formación

Entre los múltiples tópicos que hacen parte de la reflexión pedagógica, la formación del docente representa un punto de discusión con innumerables componentes, que se convierte en un aspecto clave a la hora de plantear las transformaciones y

modelos curriculares que pretenden responder a los cambios de la sociedad actual. Dichos componentes se refieren en forma general a metodología, didáctica de las disciplinas, ética profesional, reflexión pedagógica, análisis y comprensión de contextos, motivación, etc.

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1997)³, puede afirmarse que

La formación, en tanto se entiende como desarrollo profesional, es fruto de reflexión sobre la acción, ayudada por cuanto tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Los profesores/ras serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada. Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos. (p. 14)

Dicho ejercicio demanda un conocimiento y apropiación adecuados de lo que es el docente, desde su rol orientador y motivador, desde la práctica e incidencia que marca el día a día de una institución educativa, por último, y no menos importante, desde la aproximación y discusión en torno a los referentes teóricos que se han construido en torno a este tema. No obstante, son evidentes en la actualidad los métodos, herramientas y postulados teóricos centrados en los aspectos técnico – profesionales, que limitan el concepto del docente a labores de ejecución y desarrollo de lo que ha sido pensado, propuesto y organizado por otros. De esta forma, la conciencia que tiene el docente acerca de sí mismo se encuentra limitada, ciertamente por aquello a lo que su formación institucional le ha reducido.

De esta forma, se hace un llamado a una verdadera profesionalización del docente, que le brinde la autoridad pertinente para hablar de su campo de saber más allá de las disciplinas y áreas del conocimiento, es decir, que pueda referirse con propiedad a la educación y los aspectos que ella implica. Por esta razón, el proceso formativo docente debe combinar la academia con una reflexión dedicada y profunda

³ Comprender los procesos, teorías, reflexiones y otras vicisitudes que se presentan alrededor de la enseñanza es el objeto fundamental antes de emprender la tarea de transformarla. Se requieren profesionales de la educación conocedores y conscientes de su práctica y los numerosos factores que inciden en ella. La escuela debe superar la función reproductora y buscar las estrategias que le permitan generar pensamiento y acciones críticas a partir de rol en la sociedad y momento histórico en que se encuentra.

permanente, que abarque los aspectos del saber y del ser. El espacio institucional debe propiciar los intercambios docentes como mecanismo de pensar y evaluar la práctica individual y colectiva, los puntos críticos y valiosos de la experiencia institucional cotidiana para, finalmente, generar las oportunidades en que el docente desarrolle las competencias necesarias para el desempeño de su labor.

En este sentido se puede afirmar que es una labor fundamental de los centros de formación docente facilitar las herramientas, mecanismos y espacios que guíen a los futuros docentes al descubrimiento y potencialización de las capacidades que en otros ámbitos (profesionales) los lleven al ejercicio consciente de su labor; y no esperar a que esta fase formativa concluya para demostrar aquello que se requerirá en el desempeño futuro. “La profesionalidad del docente, antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar que conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias” (Sacristán & Pérez, 1997, p.14). Dicho juicio debe construirse durante la etapa de formación y ser reafirmado constantemente a través del contraste con la experiencia profesional, basada entre otras cosas por la comprensión del entorno en que se desenvuelve y las decisiones que toma día a día, según las circunstancias que se le presentan.

La formación entonces debe permitir al docente sentar las bases de una relación crítica frente al conocimiento, comprender y valorar la importancia del trabajo en colectivo, revisar constantemente las prácticas y métodos en la escuela y lograr la comprensión del contexto en el cual se desempeña. Cambiar de alguna manera las concepciones que presenta el docente con relación al saber hacia “Una nueva reconstrucción del conocimiento más interdisciplinar implica también recuperar dimensiones que el fuerte dominio del positivismo aparcó e incluso, satanizó, dimensiones tales como la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc.” (Torres, 1996, p. 69)⁴

⁴ TORRES, J. (1996) presenta una propuesta a partir del currículo integrado. Retoma los antecedentes de la industria y la relación de las prácticas de este ámbito con las prácticas educativas durante buena parte del siglo XX. Enfatiza en la importancia de la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, especialmente docentes y estudiantes en los procesos de decisión y planeación institucional. Dedicó un espacio considerable a la aclaración de los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, así como las aplicaciones y variables que pueden darse y desarrollarse en

Finalmente, y acorde con los avances tecnológicos del momento, está llamado el docente a aprovechar de manera adecuada las herramientas que le permiten acceder y transmitir la información, promover su análisis y comprensión, conectándose con otras realidades que le faciliten en el aula la construcción de variadas visiones sobre el mundo que le rodea.

3.3.2. Autocrítica

La escuela actual debe encaminarse a asumir nuevos y numerosos retos, y entre ellos, el hacer de sus docentes agentes activos de la vida y transformación institucional, lejos de las tradiciones reproductoras y asimiladoras de una cultura impuesta e inmodificable, convertirse en el espacio propicio donde los integrantes de la comunidad encuentren oportunidades de cuestionar, analizar, asimilar y contrastar todas aquellas opciones posibles brindadas por el pensamiento. Así, “la educación escolarizada tiene que facilitar una visión reflexiva de la cultura que rodea al alumno, bajo una determinada opción filosófica, para que la comprenda y pueda llegar a hacerla progresar, no para que pasivamente la asimile” (Sacristán & Pérez, 1997, 269), y el docente del mundo presente, movido a velocidades incontables y e incomparables con otros momentos, debe ser el primero en transformar sus concepciones de la práctica de la enseñanza y de la manera en que debe vivirla, a través de la adquisición de la capacidad para reflexionar sobre sí mismo, la confrontación con las situaciones individuales y la toma de conciencia sobre ellas, de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse con su entorno. En suma, poner a prueba su capacidad de problematización, luchar por búsqueda de la trascendencia personal y lograr la realización social.

Tal como mencionan Sacristán & Pérez (1997)

Los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones debe sufrir la *mediación crítica de la utilización del*

las instituciones educativas. Hace referencia a numerosos tópicos que deberían hacer parte de la formación estudiantil, como componentes esenciales de la cultura en la que habitan y están llamados a problematizar.

conocimiento. La escuela debe utilizar a este para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción. (p. 27)

De esta forma, el papel de la escuela debe ser dinámico, diverso, considerando las características de las comunidades que en ella confluyen, apropiarse, de ese rol mediador, que debe guiar a los individuos que se encuentran en ella hacia la visión crítica de las demandas sociales y su aporte para responderlas.

Es fundamental, entonces, que la escuela, y por ende el docente, hagan una revisión constante de su labor, de los mecanismos y propuestas empleadas para incidir en esa visión crítica del conocimiento, más allá de la transmisión de educadores a educandos, apuntando hacia una dialéctica que les permita construir sujetos autónomos y activos en la comprensión de las dinámicas sociales actuales, desde lo local hasta lo global.

Lograr esa visión crítica del conocimiento, requiere la comprensión del docente sobre los procesos, teorías, reflexiones y otras vicisitudes que se presentan alrededor de la enseñanza escolar antes de emprender la tarea de transformarla. Es el llamado a hacer consciente la acción cotidiana que se da en el marco de la institución educativa, en la comunidad, en el entorno en donde se producen múltiples acciones educativas. López (1996)⁵ habla del maestro como productor y creador de cultura, y de esta manera no se puede decir que existe una visión única y estática de la cultura, pues ésta se cuestiona día a día, se transmite y se configura en los intercambios cotidianos entre docentes, estudiantes, padres, directivos y otras personas que hacen parte del devenir de la institución.

3.3.3 La investigación

⁵ El texto hace una breve revisión del panorama educativo colombiano con relación al currículo y la elaboración del proyecto educativo institucional (PEI), aludiendo a la nueva normatividad para la educación básica y superior (ley 30/92 y 115/ 94) y los nuevos retos que plantean, a nivel de la planeación, la práctica docente y la participación de la comunidad educativa en el quehacer institucional. Plantea una propuesta de elaboración curricular con base en el trabajo investigativo, que permita la formulación de los objetivos y su desarrollo pleno, con una intervención significativa de los docentes. Dicha propuesta se desarrolla en tres fases, que se identifican con: contextualización, determinación del propósito de formación y definición de núcleos temáticos y problemáticos. Destaca la importancia del trabajo en colectivos docentes, que generen múltiples miradas sobre las problemáticas a estudiar; relación disciplinar que contribuya a una mirada crítica y una apropiación múltiple del conocimiento

Por lo general, hablar de investigación hace referencia a niveles de saber y experticia lejanos y extraños a los que podrían conseguirse en el ámbito escolar, por lo cual se ha dejado que la investigación educativa sea territorio de expertos, pocas veces cercanos a las realidades de las instituciones y con una experiencia mayormente proporcionada por la reflexión y síntesis teórica, que por misma práctica escolar.

Introducir el concepto de investigación en el aula requiere en primera instancia, superar aquellos obstáculos que mantienen aislado este tipo de práctica del entorno escolar y a los docentes de su intervención activa; en segundo lugar, la construcción de una concepción investigativa posible y realizable en este entorno, donde sus principales protagonistas, docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa aporten en un grado significativo a su elaboración, desarrollo y evaluación. De esta manera, “la función de la investigación educativa en su aplicación a la práctica estriba en proporcionar una teoría de la práctica educativa comprobable a través de los experimentos de los profesores en las clases. [...] semejante concepto de la investigación educativa exige de los profesores la capacidad de ver la acción educativa como hipotética y experimental” (Stenhouse, 1996). Esta visión experimental, de construcción de hipótesis y planteamientos es un llamado a tomar la enseñanza como una práctica que se hace en la vida cotidiana y el transcurrir de la vida institucional, la cual, dinamizada por los sujetos que la componen es siempre variada, cambiante, problemática y sobre todo susceptible de múltiples transformaciones.

El desarrollo de un espíritu crítico fundamentado en la práctica, la teoría y la reflexión consciente y profunda de las múltiples experiencias del aula y del entorno facilitan los procesos de investigación, planteados por Stenhouse (1996)⁶, en los cuales el docente, desde su contexto escolar, de aula, está en la posición

⁶Enfoca el aspecto investigativo como base para la construcción curricular y las prácticas docentes, al interior de la institución, dentro y fuera del aula. Destaca las habilidades de trabajo en equipo – en el sentido de la retroalimentación y crítica constante – para mejorar el desempeño individual. Presenta la investigación como un ejercicio posible en el aula, ya que se cuenta con todos los elementos que ella requiere: población a observar, posibilidad de corroborar y contrastar hipótesis, etc. Pone como punto central y fundamental del desarrollo de la propuesta curricular al docente, considerado como un artista. Aplicando a la vez la investigación como mecanismo para mejorar su labor.

privilegiada de proponer, corroborar o cuestionar aquellos postulados teóricos que tratan de mediar en su práctica. Resalta la importancia de la experiencia que ha adquirido y cómo se convierte en herramienta esencial para cuestionar su desarrollo investigativo. Es la experiencia el punto de partida y el mejor apoyo para encaminar su investigación.

Es importante recordar que la adquisición de conocimiento no termina en momento alguno y no se limita únicamente al ámbito laboral o institucional. El profesional de la enseñanza requiere el desarrollo de múltiples capacidades para desempeñarse como líder en la investigación escolar, tales como un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1996). Es en este escenario, donde el docente, consciente del privilegio de su posición, puede hacer de la investigación una realidad.

Así, se evidencia que el docente debe estar en revisión y aprendizaje constante de las realidades a su alrededor, de las variaciones y transformaciones presentadas en su contexto, de las múltiples problemáticas susceptibles de estudiar y por supuesto, del aprendizaje que a través de ellas puede propiciar en sus estudiantes.

3.3.4. Trabajo en equipo

Una de las funciones más importantes del docente es reconocer la diversidad que se presenta en su contexto y crear en sus estudiantes la necesidad de comprenderla y valorarla. La posibilidad de tratar diferentes problemáticas sociales que aún se mantienen al margen de las temáticas que deben abordarse en cada grado (género, etnias minoritarias, diversidad sexual, pobreza), lo cual es una oportunidad para generar espacios de discusión, de disertación y de conocimiento de las perspectivas, tanto del docente como de los estudiantes. Es un primer paso que conduce al trabajo en equipo, herramienta, sin duda, que pone las capacidades de los integrantes al servicio de una causa en común y que integra diferentes ramas del saber.

Según Torres (1996) “La coordinación entre el conocimiento de diferentes especialidades es imprescindible para resolver los más importantes problemas de nuestras sociedades, para prever las disfunciones y efectos negativos de intervenciones unidimensionales, de actuaciones dictadas solo desde la contemplación de aquellas variables que pone en juego una única especialidad.” (p.84)

Es una invitación entonces al trabajo interdisciplinar, que involucre docentes de niveles y saberes diferentes en torno a problemáticas comunes.

El aporte de colegas y otros miembros de la comunidad al desarrollo investigativo es importante y significativo en cuanto representa otros puntos de vista, divergencias, nuevos focos de exploración, etc. La apreciación de dichos aportes exige al docente capacidades como la escucha, la conciliación y la comunicación asertiva, que le permitan entrelazar todos los elementos provenientes de distintas fuentes y formas de pensar. El reconocimiento de la diversidad que hay en los contextos en los que se desarrolla la labor educativa es entender el cómo, el cuándo y el porqué de las situaciones que rodean y caracterizan a la comunidad educativa. Stenhouse (1996) propone el desarrollo de la investigación en la escuela desde el juicio del profesor quien debe ser el responsable de “la producción de una teoría que puede enriquecer la acción. La acción es la del profesor y ello implica que la teoría de la enseñanza debe ser entendida por ese.” Asumiendo, entonces, que debe estar en capacidad de comprender las herramientas necesarias para emprender un ejercicio investigativo coherente con las realidades de la escuela y las experiencias brindadas por ella. Dicho trabajo investigativo debe incorporar aspectos y criterios considerados por otros integrantes de la institución que enriquezcan la visión e iniciativa propuesta en principio por el docente y lo lleven a considerar situaciones particulares que hayan sido relegadas.

Es entonces necesario considerar la importancia de las diversas miradas generadas desde puntos de vista proporcionados por los distintos saberes, metodologías, estrategias, que se adquieren en las experiencias escolares y extraescolares; por lo tanto, “la complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los

problemas con múltiples lentes, tantas como áreas de conocimiento existen; de lo contrario es fácil que los resultados se vean afectados por las deformaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que se recurre” (Torres, 1996). Es un llamado a aproximarse a otras temáticas que han permanecido al margen de los sistemas educativos: la pobreza, tendencias sexuales, género, etnias minoritarias, clases sociales y que han evidenciado el determinismo en aquello que debe ser enseñado y asimilado por los estudiantes. El conocimiento académico debe propender por demás en generar miradas críticas sobre esas numerosas realidades que de formar paralela se presentan en distintos puntos del planeta y como ellas pueden converger en la formación de sujetos autónomos, conscientes de la diversidad, de la desigualdad y llamados a tomar parte activa en la transformación y desarrollo de sus sociedades. Así, “la comunicación en el aula debe comenzar respetando y movilizandolos esquemas de pensamiento, sentimiento y acción de cada individuo y de cada grupo [...] la función de la comunicación que se establece en el aula es ofrecer oportunidades para que los alumnos contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad.” (Sacristán & Pérez, 1997, pág. 102)

Finalmente,

El conocimiento académico no puede en modo alguno reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento (Sacristán & Pérez, 1997, pág. 71).

Es el deber del docente hacer posible esa aventura, a partir de la creatividad, la motivación y el ingenio que está llamado a desarrollar diariamente al interior del aula.

3.3.5. El docente

Como mediador de la transmisión cultural, ejecutor de las propuestas curriculares y responsable de la formación de quienes ingresan al sistema educativo, el rol del docente debe tener un espacio importante en la configuración de la institución escolar. En palabras de López (1996)

Hoy se evidencia una dinámica bastante marcada en el análisis de los problemas relacionados con la autonomía escolar, la calidad y la excelencia educativa, la acreditación, la necesidad de interactuar con los pares u homólogos académicos y disciplinarios, la importancia de definir el rumbo o la intencionalidad institucional (PEI), la estructura académico – administrativa, el gobierno escolar y la evaluación cualitativa, entre otros, que ameritan un trabajo de indagación sistemática tendiente a esclarecer algunos de los problemas de los que adolece la actual dinámica de la institución educativa (escuela). (p. 15)

Así, el espacio del docente, anteriormente relegado sólo a la tarea de la transmisión del conocimiento, exige diversificarse, haciendo evidentes otras competencias, no menos importantes para articular su labor a la de la institución educativa, tales como la toma de decisiones, la comunicación, el análisis y cuestionamiento de las propuestas educativas a la luz del contexto en el cual se pretenden aplicar. De esta forma, “El profesional de la enseñanza, antes que ser un técnico eficaz, más que ser un fiel servidor de directrices de muy variado signo en un sistema sometido a controles técnicos que enmascaran su carácter ideológico, debe ser alguien responsable que fundamenta su práctica en una opción de valores y en ideas que le ayudan a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas” (Sacristán & Pérez, 1997, pág. 14). Se retoma aquí la propuesta de un docente que reflexiona sobre su práctica y las consecuencias que ella tiene en el entorno escolar, que considera las posibilidades a su alcance y que desempeña su labor con una ética definida y coherente con las responsabilidades a su cargo.

Además de otras características mencionadas con anterioridad, el docente debe destacarse por su ser un sujeto investigador, con capacidad para el trabajo en equipo, abierto, flexible, solidario, crítico y constructor permanente, que sepa integrar y analizar críticamente la información y “contribuir así a la formación de personas críticas, indagadoras de las tensiones y contradicciones del conocimiento,

autónomas, capaces de enfrentar con criterio las situaciones problemáticas, actuar para procurar solucionar los conflictos en la negociación y desarrollar compromisos y actitudes favorables a la democracia” (Magendzo, 1996)⁷. Debe ser y vivenciar lo que quiere transmitir a los sujetos que desea *transformar*.

La participación activa del docente es un aspecto de gran relevancia que cada uno de los autores postula. Lograr sujetos democráticos, críticos, respetuosos de la diversidad, etc., necesita de docentes que en su diario quehacer tengan estas premisas como parte de su labor, pues es esencial que en ellos se visualicen los propósitos de las propuestas curriculares que se adoptan de alguna manera en las escuelas, como medio de hacerlas llegar a sus estudiantes. Y de esta manera, puede afirmarse con Stenhouse (1987) “que la incidencia de los currículos no se evidencia en los estudiantes por que modifican su instrucción cotidiana como por que mejoran a los profesores” (citado por Torres, 1996, pág. 212). Por tanto, implementar este tipo de propuestas requiere que las instituciones y sus docentes renueven sus concepciones de la labor que en ellas se desarrolla, pues la escuela hoy debe generar multiplicidad de procesos, involucrar a todos sus integrantes, llamados a aportar desde sus conocimientos, su experiencia y sus expectativas, pues son ellos quienes direccionan los cambios y rutas a seguir. Debe, en suma, contemplar las particularidades de los sujetos hacia los que se dirige el proceso de aprendizaje y establecer a partir de ellas las estrategias, mecanismos y formas de aproximarlos a la reflexión y adquisición del conocimiento.

El reconocimiento de las potencialidades del colectivo docente debe construirse sobre la base de confrontar los conocimientos, los puntos de vista propios con los de los demás, surgen los conflictos socio – cognitivos, motor de conocimientos posteriores. La discusión de las diferencias que cada uno de los integrantes de un equipo de trabajo vaya planteando es una de las maneras de pasar de un conocimiento subjetivo, personal, a otro más objetivo e intersubjetivo (Torres, 1996).

⁷ La propuesta de educación para la Democracia se concibe como una construcción social que se hace en el actuar, siempre complejo y conflictivo, en un aquí y en un ahora escolar, con una mirada a la memoria y una visión utópica del futuro. Introducir prácticas democráticas en la escuela evidencia dificultades en tanto que esta ha jugado históricamente un rol reproductor jerárquico. Plantea como una necesidad apremiante construir una historia social de la educación en América latina que permita determinar y esclarecer los procesos históricos a nivel material, político, social e ideológico que la han configurado en los últimos siglos

Así, los espacios de discusión y construcción curricular se establecen como los momentos precisos y determinantes en la ampliación del horizonte de la intervención del maestro, la posibilidad de sobredimensionar su labor (comparada con la que realiza en la actualidad) de hacer del aprendizaje una parte fundamental de su formación, pues se requiere comprender que esta acción no ha terminado. De igual manera que los estudiantes, el docente es un sujeto de aprendizaje constante, de crítica y discusión, de apropiación de nuevos conocimientos, generados en los momentos de intercambio con otros sujetos. Son las percepciones multidisciplinares confrontadas las que permiten establecer puntos de acuerdo y divergencia.

El éxito de las teorías y propuestas curriculares está dado en parte por la apropiación, análisis y crítica que de ellos hace el docente, quien ante su escenario cotidiano evidencia o no lo que se puede lograr, es así como en el caso de la formación de los estudiantes en aspectos como la democracia “aprenden viviendo y construyendo realmente su comunidad democrática de aprendizaje y de vida. Aprender a pensar y actuar utilizando la cultura pública para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez.” (Sacristán & Pérez, 1997, pág. 114). Requiere entonces que las prácticas docentes en el aula estén encaminadas a partir de los intereses que pueden mover a los estudiantes y lo que él o ella pueden aportar para lograr exitosamente la apropiación de los saberes.

La aproximación a las teorías de la educación debe ser uno de los elementos fundamentales en la construcción del docente como sujeto transformador y crítico de su campo de saber, tomando parte activa en la discusión que ellas suscitan, presentando sus propios argumentos e interpretaciones, comparando las posibilidades de realización que plantean los contextos particulares y las excepciones que de acuerdo a ellas pueden aplicarse.

Finalmente, el docente debe ser un profesional integral, que reúna, tanto las competencias relacionadas con el saber, la apropiación del conocimiento y didáctica

de su campo particular de desempeño y desde el ser, con la coherencia, actitud y decisión que implica desarrollar de forma crítica un currículo y vivenciarlo ante una comunidad educativa, comprendiendo y tomando en su favor las características de su contexto escolar.

3.3.6 Consideraciones finales

Las instituciones de formación docente están llamadas en la actualidad a considerar de manera más profunda cuál es el tipo de profesional que se quiere formar, teniendo en cuenta, además de las demandas sociales, las realidades cambiantes y las políticas estatales, la relevancia que debe tomar de nuevo el docente como miembro activo de la institución educativa, indistintamente de su carácter estatal, privado, de formación básica o universitaria.

Por otra parte, desde las instituciones educativas se deben contemplar las múltiples facetas que puede desempeñar el docente y los ámbitos de su acción, además potencializar las capacidades y habilidades que le permitan de alguna manera la resignificación de su práctica.

Tomar herramientas como la investigación dentro del entorno del aula requiere del docente una reflexión, análisis y crítica constructiva del desempeño personal, confrontado por el trabajo de equipo que permita vislumbrar las posibilidades que ofrece el entorno y las características propias del contexto escolar que favorezcan el ejercicio investigativo, desde el docente. La experiencia, en este caso se convierte en un elemento fundamental para aplicar la propuesta investigativa en el aula y de esta manera producir desde ella, la teoría educativa.

Las propuestas curriculares actuales, además del contenido las estrategias y la didáctica que proponen hacia los estudiantes, deben encaminar a los docentes a un ejercicio consciente y constructivo de su práctica. Tomándola de una forma inacabada y susceptible de revisión constante.

El docente debe recuperar ese status de profesionalidad y trascendencia social, desde la reflexión profunda y consciente de su práctica. El desarrollo de una visión crítica acerca de la misma, de los constructos teóricos que la sustentan y las normatividades locales, nacionales e internacionales que tratan de regularla.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque metodológico

Diseño General:

La investigación se asumió desde un enfoque metodológico de carácter mixto por cuanto, se utilizaron datos cuantitativos y cualitativos en los diferentes periodos analizados segmentados en 2000-2005 y 2005-2010, que permitieron una visión holística del fenómeno objeto de estudio. Procurando la identificación y descripción de las características de un fenómeno en concreto, en este caso las tendencias de la gestión curricular, específicamente en los programas de pregrado de la facultad de educación USB Bogotá y Medellín.

4.2 Unidad de análisis.

Para fines de la caracterización de las tendencias curriculares entre 2000 – 2010, se establecieron dos periodos, de acuerdo a la disponibilidad de información y técnicas propuestas en el proyecto. De esta manera, para el periodo 2000 – 2005 la unidad de análisis estuvo conformada por diferentes actores de la facultad de educación, de la siguiente forma:

Egresados:

4 Licenciatura en Preescolar

1 Licenciatura con énfasis en Educación Artística

Docentes 2000 – 2005: 2

Asesora de dirección académica: 1

Director de programa: Educación Preescolar

Decano del periodo comprendido: 2004 - 2005

La unidad de análisis para el periodo 2005 – 2010, estuvo constituida por un documento de cada programa denominado Proyecto Educativo de Programa (PEP).

- Proyecto Educativo de Programa (PEP). Licenciatura en Educación Preescolar. Total de páginas: 72.
- Proyecto Educativo de Programa (PEP). Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Total de páginas: 90.
- Proyecto Educativo de Programa (PEP). Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana. Total de páginas: 113.
- Proyecto Educativo de Programa (PEP). Licenciatura en Educación Física y Deportes. Total de páginas: 119.

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

Para el desarrollo de esta investigación se propuso la utilización de dos técnicas: la encuesta y la revisión documental. Para cada una se asignó un periodo de tiempo determinado, de manera que se abordaran diferentes fuentes para lograr una mejor caracterización. Para el periodo 2000 – 2005 se empleó la encuesta, la cual involucró a diferentes actores de la facultad de educación durante el periodo especificado. En este solo se tuvieron en cuenta 3 de los 4 programas propuestos, pues el de Licenciatura en Educación Física comenzó a partir del 2005. Para el periodo 2005 – 2010, se aplicó la revisión documental, en esta ocasión desde los proyectos educativos de los 4 programas.

4.3.1 Técnica de encuesta

Teniendo en cuenta que la investigación tiene como propósito realizar una caracterización de las tendencias de la gestión curricular, se estableció el uso de la técnica de la encuesta para tal fin. El instrumento de la encuesta indagó por aspectos como la fundamentación legal, estructura curricular, flexibilidad, formación

integral, prácticas y articulación con competencias. Esta se elaboró a partir de los ítems desarrollados en cada macrocategoría.

De acuerdo a los actores que conformaron la unidad de análisis para el periodo 2000 – 2005 se estructuraron dos formularios: uno para docentes y directivos y el otro dirigido a egresados de los programas de Licenciatura en: Humanidades: Lengua Castellana; Preescolar y Educación Artística.

El primer formulario estaba compuesto por 31 ítems, que indagaban desde las tres macrocategorías por las principales características que apuntaban a la caracterización de la Gestión curricular en los programas antes mencionados: fundamentos legales, fundamentos de la estructura curricular, formas de organización de los contenidos, implementación de la flexibilidad, formación integral, coherencia conocimientos académicos/prácticas, fundamentos metodológicos, enfoques metodológicos, fundamentación y formación por competencias en los programas. (Ver anexo n^o1)

El formulario de egresados estaba integrado por 26 ítems, en su mayoría los mismos aplicados a directivos y docentes, excepto aquellos que correspondían a la fundamentación legal de los programas. (Ver anexo n^o2)

4.3.2 Revisión Documental

Se elaboró e implementó una matriz de análisis para la lectura de los diferentes documentos de los programas (Proyectos Educativos de Programa –PEP), que dan cuenta de las tendencias curriculares, la metodología y el perfil de egreso de las licenciaturas de Educación Preescolar, Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: lengua Castellana; licenciatura en educación Artística y cultural y licenciatura en Educación física y deportes.

La matriz de análisis estaba conformada por los 31 ítems correspondientes a las tres macrocategorías y categorías, algunos de ellos presentaban varias opciones (p.e: en las formas de organización curricular) en otras, para agregar las evidencias o hallazgos de acuerdo a las preguntas. También se incluyeron al final categorías que emergieron tras la etapa de rastreo. (Ver anexo n^o3)

Utilizando el software Atlas ti, se relacionaron las macro categorías y subcategorías propuestas, con el fin de lograr un tejido entre la revisión de los PEP con los elementos que se habían construido para el referente teórico conceptual (desde las concepciones curriculares).

Lo encontrado a través de los instrumentos posibilitó la elaboración de los informes técnicos, inicialmente en cada periodo (2000- 2005 y 2005 – 2010) y finalmente un informe conjunto, en el cual se contrastaron los hallazgos de ambos intervalos y la posterior caracterización de la gestión curricular a la luz de las macrocategorías propuestas: Estructura curricular de contenidos, Enfoque metodológico y Perfil de formación.

4.4 Proceso de análisis e interpretación: Descripción del Proceso de Análisis e Interpretación - Discusión: categorías de análisis, Tendencias Temáticas

En el proceso de análisis e interpretación se tuvieron en cuenta los resultados de indagación tras la aplicación de los instrumentos (encuestas y revisión) los cuales junto a la fundamentación teórica desde la perspectiva curricular, permitieron la caracterización de las tendencias de acuerdo a las macrocategorías planteadas.

De esta manera se presentan a continuación los resultados del análisis, interpretación y discusión, teniendo en cuenta los aspectos más sobresalientes y significativos.

4.4.1 Macrocategoría: Estructura de contenidos curriculares

La estrategia de análisis de resultados parte de relacionar el concepto de flexibilidad, con los marcos normativos, la estructura curricular, los énfasis de los programas académicos y la modernización de los programas.

4.4.1.1 La flexibilidad en los Marcos Normativos

Se evidenció en los programas objeto de estudio, la existencia y aplicación de los marcos normativos definidos por el Ministerio de Educación Nacional para el proceso de autorregulación de los programas académicos de educación superior. Lo que permitió primero, identificar un momento histórico correspondiente a un contexto con necesidades puntuales para asumirse desde los programas analizados y segundo, identificar los requisitos más importantes a nivel nacional, para la modernización de programas académicos, que para ese momento fueron: el aseguramiento de la calidad, la formación integral, la modernización y flexibilidad curricular. No obstante, lo normativo que conducía al aseguramiento de la calidad, era únicamente el cumplimiento de unos requisitos legales, más no un mecanismo de modernización y transformación curricular, es decir, la norma se aborda para formalizar los procesos académicos, sin embargo desde lo pedagógico, en el aula de clase y en el imaginario de los docentes, la calidad no se entiende como un proceso de transformación curricular que impacta de manera determinante dentro de los procesos de formación de los programas estudiados.

Del trabajo de campo se concluye que la comprensión del concepto y aplicación de flexibilidad está limitado al asunto de los créditos académicos; por lo tanto, siempre que se hace su mención, se lo asocia a número de créditos electivos o prerrequisitos o requisitos en el plan de estudios; la flexibilidad entonces no se debe entender como un concepto numérico sino como un concepto más amplio, que define la relación del programa y los procesos de formación con su entorno y con otras disciplinas.

En materia de flexibilidad, esta debe ser entendida como el escenario para el diálogo de saberes, comprensión de las nuevas formas de trabajo y de producción del conocimiento, desarrollo de profundas reformas sociales, prácticas académicas nuevas que no estén aisladas, trabajo colaborativo, pertinencia, vinculación de la educación superior con otras institucionalidades. (López 1996). Por otro lado, encontrar afinidad con nuevos discursos y articulación permitiría entonces

considerar además la integralidad del programa y su grado de actualización con relación a los nuevos retos en materia de la producción del conocimiento, los cuales son de doble responsabilidad desde allí (desde los programas) en primer lugar porque es necesario que en el proceso de formación de los educadores, estos puedan identificar estas transformaciones y nuevas perspectivas que se vienen generando en el mundo, de cómo se adquiere, desarrolla y transforma el conocimiento y en segundo lugar, porque son ellos quienes tienen esta responsabilidad social.

Mario Díaz, relaciona dos categorías interesantes al hablar de flexibilidad que son: Institución Educativa (IE) y contexto, lo que como resultado propone una naturaleza de IE diferente, cambiante, no posible de generalizar a través de un concepto, esto significa que a cada IE y programa le corresponde comprender y definir la flexibilidad desde estos puntos de partida. Afirma Díaz que: “En este sentido el significado de flexibilidad no sería constante ni universal. Desde este punto de vista no existen un ideal de homogeneidad abstracta con respecto a la flexibilidad.” (Díaz 2002)

4.4.1.2 Flexibilidad en la estructura curricular

En la primera parte del periodo estudiado, en Colombia se había intentado establecer algunos conceptos en torno a la flexibilidad desde los marcos políticos en educación y estos conceptos estaban siendo aún interpretados con muchas debilidades en diferentes sectores académicos. Hilando la información encontrada para dar sentido a este asunto de la flexibilidad en los programas, se evidenció que desde su concepción hay una intencionalidad por generar este diálogo de saberes entre 4 escenarios importantes en la formación del educador (Antropológico, pedagógico, psicológico, sociológico), sin embargo en el aspecto operacional de los planes de estudios, no se evidenció que estos escenarios, se articulen con tal fuerza que permitan la transformación de este diálogo en torno a problemas de la formación relevantes.

La flexibilidad en los programas de la facultad se identificó en gran medida desde la conformación de cursos o actividades electivas, pero en la respuesta señalada por los docentes, estas actividades se comprendían como un escenario interdisciplinario que permitía entrada y salida de conocimientos. La flexibilidad expresada de esta manera requiere de un docente con habilidades diferentes para la interpretación: “Uno de los asuntos a revisar en el problema de formación, relacionado con el sustrato o primer escenario de trabajo es el de leer, mapear y cartografiar el sujeto y su contexto, con el fin de ampliar la mirada de comprensión sobre la cual habrá de tomar no una, sino muchas decisiones sobre las diferentes estrategias de enseñanza en el aula”. (Carrión, 2012) lo que finalmente conduce a otra forma de flexibilidad en la enseñanza.

4.4.1.3 Flexibilidad en los énfasis

En esta correlación de categorías se pudo constatar que los programas no resuelven las necesidades de los estudiantes en términos de profundización, así evidencien reformas curriculares recientes, no se identificaron nuevas formas de organización del aprendizaje, ni estrategias claras de trabajo en el aula. Lo cual se puede dar en principio por la falta de lineamientos en este sentido y también porque los énfasis no fueron identificados por las personas abordadas en la investigación y tampoco en los documentos consultados.

Esto desfavorece el indicador de flexibilidad en la gestión del currículo. Los énfasis de un programa deben ser un escenario de oportunidad para su articulación con el medio o contexto real, de tal forma que es allí el lugar de la proyección del programa académico. Estas acciones formativas logradas en estos lugares del programa, redundan en el fortalecimiento de competencias específicas de los educadores en relación con las necesidades del medio, y por otro lado, perfilan los educadores a acciones más concretas que identifican su propia naturaleza y manera de observar y cartografiar, el entorno y sus estudiantes (Carrión 2012). En el subcapítulo de educación y socialización, Sacristán dice que: La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras

generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil. (Sacristán 2002)

Cuando se hace relación a demandas contradictorias es necesario decir que la sociedad realmente no es una superficie llena de elementos homogéneos que responden hacia la misma dirección, con iguales comportamientos, ámbitos... es más bien una amalgama de situaciones, sentires, contextos que debe ser entendida así, desde la diversidad.

Por lo tanto, el perfil profesional y las competencias, de quien estudie una licenciatura deben partir de comprender estos momentos de socialización tan dispares y responder así no de forma general, sino particular a cada uno. Se evidenció en los cuatro programas una intencionalidad en desarrollar procesos de formación integral acorde al pensamiento franciscano. A esto se suma la posibilidad del diálogo de saberes a través de núcleos problemáticos y proyectos pedagógicos.

4.4.1.4 La organización curricular en relación con el trabajo en el aula

Sobre este aspecto se puede afirmar que los programas organizados por núcleos problemáticos, tienden a llevar a estos escenarios reflexiones sobre asuntos del mundo real entorno a los procesos educativos. Como un hecho notable se identificó que en la licenciatura en artística se evidencia mayor integralidad de conocimientos disciplinares y que estos se integran de forma más flexible a las áreas. En el capítulo VII, un modelo de proceso del teórico Stenhouse, (citando a Peterson 1966) y refiriéndose a las actividades por excelencia en las áreas de conocimiento desarrolladas en el currículo, explica que siempre se está pensando en educación en relación con actividades que “valgan la pena” lo que se podría denominar también significativas, esto quiere decir, se puede evidenciar que estas actividades “iluminan” otras áreas en tanto desarrollan experiencias cognitivas que corresponden al saber. Entre ellas se mencionan las artes, quizás una manera en que se puedan desarrollar ciertas experiencias y prácticas en el aula, es a partir del desarrollo de currículos más abiertos, flexibles en tanto no se concentran

únicamente en lo práctico, sino también se abren a diferentes problemáticas de modo más integral.(Stenhouse 1964). En otras palabras, las artes podrían definir estrategias de intervención en las aulas más flexibles, de tal forma que iluminen la comprensión de otros saberes desde el sentido común como punto de partida.

4.4.2 Macrocategoría Enfoque Metodológico

Frente a la Macrocategoría de Enfoque metodológico se realizó un análisis en el cual se trató de correlacionar la fundamentación metodológica de los programas académicos y el perfil profesional.

La investigación arrojó un buen conocimiento sobre el enfoque metodológico de los programas a través de las técnicas de encuesta realizadas en el primer periodo señalando como los más relevantes al enfoque crítico y al práctico.

El Enfoque práctico se relaciona con la segunda corriente del enfoque cognitivo citado por Flórez (2003) en Evaluación Pedagógica y Cognición. “Alternativas Pedagógicas para enseñar en la Universidad”, en la que expone que “la enseñanza está basada en el descubrimiento, los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y ésta experimentación” de alguna manera se logra a través de lo práctico, que permite el aprendizaje significativo.

El Enfoque Crítico podría partir de un modelo pedagógico social cognitivo el cual Flórez identifica como un desarrollo influenciado por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico técnico. (Flórez 2003) prevalece entonces la crítica argumentativa.

De esta manera se concluye, que desde el desarrollo de las actividades en el aula y propuestas en los planes de cada programa, se evidencia una perspectiva de tipo

cognitiva apoyada en la planificación, sistematización y reflexión de las experiencias pedagógicas, realizadas mediante enfoques críticos y prácticos.

Las prácticas profesionales, la investigación aparecen como escenarios específicos de intervención para los enfoques mencionados.

Las competencias de los programas se evidencian a través del proyecto pedagógico, el cual articula los saberes que se han desarrollado a través de los diferentes componentes del plan de estudios. El proyecto pedagógico hace parte de los contenidos del programa y se asume como una práctica profesional demostrando coherencia entre el enfoque metodológico y los contenidos establecidos en el programa.

4.4.3 Macrocategoría Perfil de formación

El proceso de discusión y conclusión de la macrocategoría se desarrolló a través de tres conceptos: Formación, Prácticas y Competencias, con aspectos del rastreo bibliográfico abordados en la primera fase de la investigación y de otro lado, con los referentes teórico-conceptuales construidos para la investigación.

4.4.3.1 Sobre la Formación

La organización curricular del programa efectivamente contribuía a la formación integral, especialmente desde el énfasis en la persona y el medio, y la organización de la estructura académica. De esta forma se puede afirmar que la formación se destaca como un elemento integral de los procesos curriculares, complementado con el balance entre las prácticas y los conocimientos propios del saber académico particular. Así, se hace necesario considerar “el currículo [de tal manera] que el estudiante ejerza en plenitud la libertad de ser, crecer y hacer, sin otra limitación que las impuestas por el bien común” (Magendzo, 1996). De ahí, la importancia de mecanismos y espacios brindados desde la academia, donde la problematización de contextos, teorías, saberes y prácticas sean oportunidades de construcción permanente del ser y el entorno en que se encuentra.

La formación entonces debe permitir al docente sentar las bases de una relación crítica frente al conocimiento, comprender y valorar la importancia del trabajo en colectivo, revisar constantemente las prácticas y métodos en la escuela y lograr la comprensión del contexto en el cual se desempeña. Cambiar de alguna manera las concepciones que presenta el docente con relación al saber hacia “una nueva reconstrucción del conocimiento más interdisciplinar implica también recuperar dimensiones que el fuerte dominio del positivismo aparcó e incluso, satanizó, dimensiones tales como la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc. “(Torres, 1996, citado en Orozco, 2012)

4.4.3.2 Sobre la práctica

En el análisis e interpretación de los resultados se identificó que los encuestados consideran que si hay un balance entre los conocimientos académicos y la práctica propia del campo de formación profesional, manifestando además que se puede dar cuenta de ello a través del desarrollo de proyectos pedagógicos, asesorías, relación teoría – práctica y el trabajo desde los ejes problemáticos y temáticos. De esta forma, las prácticas (que se realizan desde los primeros semestres e incrementan poco a poco su intensidad y responsabilidades). En la indagación a egresados se encontró que las prácticas posibilitan que el estudiante se sienta

Identificado desde su ingreso a la escuela con su ambiente de trabajo, para que conozca en la práctica los problemas y las alternativas concretas y realistas que existen para solucionarlos. Esto se lograría a través de actividades y proyectos que permitan a los estudiantes integrar los aportes de diferentes disciplinas en torno a problemas concretos, con el propósito de que sepa cómo aplicar en la vida los conocimientos adquiridos en la institución educativa. (López, 1996)

Conviene mencionar aquí, que la interacción con el entorno a la que se alude, las prácticas profesionales, las asesorías, hacen parte de la implementación de la flexibilidad, planteamiento que no se explicita de manera formal en lineamientos

institucionales para los programas pero si atraviesa toda la concepción que se tiene de los mismos, que permite una lectura más compleja y completa de escenarios, contextos, teorías y otros aspectos que hacen parte de la organización curricular y que permean de manera significativa la formación y desempeño de estudiantes y profesionales.

Parafraseando a Torres (1996) coordinar diferentes formas de conocimiento, especialidades y prácticas es necesario para comprender los más importantes – diríamos también simples – problemas de nuestra sociedad, para prever además, los efectos negativos de las miradas unidimensionales, desde las variables y conceptos impuestos por una única estructura y especialidad.

4.4.3.3 Sobre las competencias

Sobre esta categoría se identificó que existe una cierta confusión entre propósitos de formación y competencias. En el imaginario de la población encuestada se identificó que existen las competencias propias de cada programa relacionadas con su saber específico. También se identificaron competencias comunes, además de aquellas que cada uno enfatiza dado su saber disciplinar. Los perfiles reflejan adecuadamente los procesos de formación integral y la adquisición de conocimientos conforme a los ámbitos de desempeño profesional de cada uno de los programas.

Ahora bien, considerando que El Proyecto educativo Bonaventuriano (PEB, 2007, pág. 66), explicita esta formación en el Ser, Hacer, Crear y Convivir; se evidencia que estos elementos se interpretan en los programas como competencias generales del profesional.

Así las cosas, se puede afirmar que de los cuatro programas objeto de estudio, tres de ellos privilegian competencias de acuerdo a su saber disciplinar; en el caso de Lengua Castellana, por ejemplo, se manifiestan las relacionadas con las habilidades escriturales, comunicativas y argumentativas; en Preescolar y Educación Física se mencionan competencias relacionadas con idioma extranjero, resolución de

problemas, habilidades investigativas, entre otras. Y en el programa de Licenciatura en Educación Artística no se evidencian con claridad las competencias.

4.5 Aspectos éticos. Descripción de las consideraciones éticas pertinentes

Para el desarrollo de la presente investigación, teniendo en cuenta que se propuso la aplicación de la técnica de la encuesta a algunos actores relacionados con la facultad de Educación para la caracterización de las Tendencias de la Gestión curricular, entre 2000 y 2005 se elaboró un formato de consentimiento informado en el cual se presentaba a la población participante la justificación y objetivos centrales de la investigación, así como los principios éticos que se tendrían en cuenta en la relación investigadores – participantes. Dicho formato, junto a los cuestionarios dirigidos a egresados, docentes y directivos, fueron enviados con carta al comité de Bioética, el 25 de mayo para su aprobación. (Ver anexos nº 4 y 5).

5. CONCLUSIONES

Con relación a los diversos análisis realizados en la investigación y teniendo en cuenta los alcances planteados en los objetivos se pueden hacer las siguientes reflexiones acerca de la gestión curricular en los programas revisados y sobre los compromisos de formación que se deberán atender, para enfrentar los nuevos retos de la educación, no sólo desde los programas de licenciatura, sino también, desde otros programas académicos que dan cuenta de esta responsabilidad social:

- La flexibilidad curricular más allá de ser un requisito de cumplimiento de orden normativo es una oportunidad para la modernización curricular de los programas, que debe entenderse como una estrategia de gestión, con miras a fortalecer los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas académicos y otros, en los que se requiera visibilizar la calidad académica.

- Esta flexibilidad debe apuntar a la transformación de la práctica y el perfil profesional, en tanto, se verá reflejada en la manera como el profesional comprende las problemáticas del medio, se dispone para el trabajo inter y transdisciplinar, realiza acciones colectivas a través de trabajo en redes, es capaz de adaptarse a los nuevos escenarios de transformación social y puede pensar y hacer en medio de la divergencia, con el opuesto, con quien difiere en su forma de pensar.
- Del proceso investigativo queda como reflexión, el hecho de que al indagar por flexibilidad, los programas académicos estén buscando siempre indicadores, números o porcentajes que den cuenta de la acción, reduciéndose a un problema de número de créditos, cuando la flexibilidad es un escenario en el cual, se pueden abordar diferentes direcciones hacia las relaciones con el entorno, permitiendo que los programas académicos estén siempre articulados a las necesidades reales, y de esta manera, obtengan dinámicas de actualización permanente, en las que se evidencie que hay un proceso académico que impacta y transforma la comunidad, así como ésta transforma al interior los escenarios recreados en el aula. Este es un camino expedito hacia la modernización curricular e implica:
 - Reconocimiento del medio y de los pares u homólogos, así como el trabajo articulado con los mismos, desdibujando el hecho de que sean amenazas.
 - Desarrollo de acciones pedagógicas articuladas a las necesidades observadas.
 - Concepción del programa como un permanente observatorio, aliado del medio.
 - El trabajo interdisciplinario y transdisciplinario en el aula, así como en los grupos de investigación que soportan los saberes de los programas académicos.
 - La desmitificación de que la flexibilidad es una orden de cumplimiento, por la comprensión de la flexibilidad como la acción que tiende por la integración y valoración de las actividades que se realizan de la academia al medio, de manera articulada.

- La flexibilidad como sustrato, sobre el que es posible alcanzar el mejoramiento de los diferentes procesos académicos realizados.
- La flexibilidad casi como una tendencia de vida, un estilo en el que cabe la asociación, el trabajo en equipo, la desconstrucción de lo siempre concebido hacia la apertura que permite articularse a modos nuevos de operar.

5.1 Recomendaciones

De acuerdo a los resultados de la indagación, se presentan algunas recomendaciones, de la última de ellas se desprendió el aspecto propositivo, tomado como aporte fundamental de la investigación desarrollada.

- La flexibilidad debe estar definida dentro de los lineamientos curriculares institucionales para que pueda concebirse como estrategia, esta es una de las razones que explican que no se pueda comprender como una oportunidad en la comunidad académica de los programas analizados.
- Sobre el enfoque metodológico cabe decir entonces que esta flexibilidad implica pensar de manera abierta, la manera como se recrean los diferentes diálogos de saberes al interior del aula. Hay que hacer consciente a la comunidad académica sobre este hecho en tanto, el enfoque no puede ser un escenario cerrado y rígido, sino por el contrario capaz de interactuar con otras perspectivas creadas a partir de realidades externas.
- Por otro lado, se requiere a través de lineamientos curriculares institucionales unificar criterios al interior de la facultad y de los programas, que permitan la comprensión de los diferentes procesos académicos en vía de la formación del Futuro profesional docente.

5.2 Generación de otras preguntas de investigación

Se presentan a continuación algunos de los cuestionamientos que surgieron en la parte final de la investigación y que se consideran pueden ser punto de partida para investigaciones futuras.

¿Cómo podrían ser los lineamientos curriculares para la Universidad de San Buenaventura?

¿Cómo renovar los procesos de formación que se desarrollan actualmente en la Facultad de Educación de la USB Medellín? ¿En los diferentes programas de la seccional?

¿Cuáles son las competencias del docente del siglo XXI de acuerdo a los nuevos retos y escenarios de la actualidad?

5.3 Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la investigación se encontró:

1. La dificultad para la aplicación de las encuestas a la población egresada, la cual se había propuesto dentro de la unidad de análisis; a pesar de la existencia de una amplia base de datos, muchas de las egresadas ya habían cambiado su número de contacto, otras se encontraban por fuera de la ciudad y otras no tenían disponibilidad horaria para realizar la encuesta.
2. Por otro lado, a pesar de que la investigación fue planteada por la sede Bogotá y la seccional Medellín, durante el proceso investigativo no se logró que la primera enviara la información correspondiente dado que no se cumplieron los compromisos pactados y por tanto los resultados que se esperaba confrontar y analizar con fines de autoevaluación y mejoramiento no contaron con lo obtenido en la sede.

6. PARTICIPACION EVENTOS ACADÉMICOS

1. III Coloquio de investigación. “Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación”. ESINED. Medellín, Universidad de San Buenaventura. Junio 24 de 2012

Ponencia: **El Problema de la Formación de Formadores: Reflexiones sobre los procesos de formación en los docentes de hoy y de mañana.**

2. III Coloquio de investigación. “Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación”. ESINED. Medellín, Universidad de San Buenaventura. Junio 24 de 2012

Ponencia: **Retos y oportunidades en la formación docente. Algunos puntos para su discusión.**

3. I Ciclo Estudios Interdisciplinarios sobre Educación –ESINED. Catedra Abierta. USB-Medellín, Abril 10 de 2012. Ponencia: **Tendencias curriculares en la formación de docentes de pregrado.**

4. “II CICLO ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE EDUCACIÓN – ESINED-”. Catedra Abierta. USB-Medellín, Octubre 9 de 2012.

Ponencia: **“Tendencias en la Gestión Curricular en los programas de pregrado de la Facultad de Educación USB Medellín 2005-2010: a la luz de algunas perspectivas curriculares”.**

5. “II CICLO ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE EDUCACIÓN – ESINED-”.Catedra Abierta. USB-Medellín, Noviembre 3 de 2012. Ponencia: **“Tendencias en la Gestión Curricular en los programas de pregrado de la Facultad de Educación USB Medellín 2005-2010: a la luz del PEB”.**

6. SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACION, CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION. Manizales, Octubre 26 de 2012. REDIPE-UNICALDAS.

Ponencia: **"TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN USB MEDELLIN 2000-2010".**

7. SIMPOSIO DE INVESTIGACION, Medellín, julio 12 de 2013. CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA,

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, ponencia: **"TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN USB MEDELLIN 2000-2010"**.

7. PRODUCCIÓN ACADÉMICA

1. Arroyave, D; Carrión, S y Orozco, A (2013). **Estructura de lineamientos curriculares para Usb-Medellín: una propuesta**. Registro 10-378-236, Colombia 2013.
2. Arroyave, D; Carrión, S y Orozco, A (2013). **Hacia un diseño curricular desde una Estructura Académica Integradora**. Registro 10-387-300, Colombia 2013.
3. Arroyave, D; Carrión, S y Orozco, A (2013). **Matriz de análisis transversal: una propuesta**. Registro 10-395-161, Colombia 2013
4. Arbeláez, T., Arroyave, D., Barrero, F., Ríos, B. (2011). **CAPITULO XIII. Tendencias curriculares de las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá y seccional Medellín entre 2000 – 2010**. II Coloquio De Investigaciones Estudios Interdisciplinarios en Educación. ISBN: 978-958-8474-21-2. Departamento De Publicaciones Universidad de San Buenaventura. p.273 – 292.
5. Carrión, S. (2012) **El problema en la formación de formadores: reflexiones sobre los procesos de formación de los docentes de hoy y de mañana**. En Memorias III Coloquio de investigación. “Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación”. ESINED. Medellín: Universidad de San Buenaventura. ISBN: 978-958-8474-32-8. Departamento de Publicaciones Universidad de San Buenaventura. p.173 - 182.
6. Orozco, A. (2012). **Retos y oportunidades en la formación docente. Algunos puntos para su discusión**. En Memorias III Coloquio de investigación.

“Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación”. ESINED. Medellín: Universidad de San Buenaventura. ISBN: 978-958-8474-32-8. Departamento de Publicaciones Universidad de San Buenaventura. p.183 - 194

7. Arroyave G. Dora., Carrión S. Sandra, Orozco J. Ángela., Ríos E. Beatriz. (2012). "**Tendencias de la gestión curricular en los programas de pregrado de la facultad de educación usb medellin 2000-2010**". En Memorias SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACION, CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION. ISBN: 978-958-57440-8-0. Publicaciones REDIPE. p, 1-15

8. **INFORME TÉCNICO**. INVESTIGACIÓN: TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE CUATRO PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA USB MEDELLÍN 2000-2010. (2012), p.72

9. **CUADRO CARACTERIZACIÓN** DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE CUATRO PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA USB MEDELLÍN 2000-2010.,(2012), p.26

10. **INFORME DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN** DE LA TÉCNICA DE ENCUESTA APLICADA PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA HISTORIA DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN EL PERIODO 2000-2005 EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (3) EN USB-MEDELLIN.(2012), p.48

11. **INFORME DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN** DE LA TÉCNICA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL APLICADA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (4) EN USB-MEDELLIN EN EL PERIODO 2005-2010. (2012), p.16

8. LO PROPOSITIVO-EL PRODUCTO

Desde la línea de investigación Gestión Educativa- Currículo se plantea que todo proceso investigativo debe generar, de acuerdo a sus objetivos y hallazgos de indagación, una propuesta de transformación que contribuya a la solución de la problemática trabajada. De esta forma, según las conclusiones y recomendaciones que surgieron de esta investigación, apuntando a la necesidad de unificar criterios al interior de la facultad y de los programas, que permitan la comprensión de los diferentes procesos académicos en vía de la formación del Futuro profesional docente, se elaboró el siguiente producto.

8.1 Diseño modelo-propuesta

Se presenta a continuación la propuesta de Lineamientos curriculares: Hacia un diseño curricular desde una Estructura Académica Integradora. Educar desde y para la vida.

HACIA UN DISEÑO CURRICULAR DESDE UNA ESTRUCTURA ACADÉMICA INTEGRADORA.

“Educar desde y para la vida⁸”

LINEAMIENTOS CURRICULARES

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLIN

“Pautas orientadoras para el diseño curricular en los programas académicos”



Facultad de Educación
Universidad de San Buenaventura
Medellín
2013

⁸ Cardona, c. muñoz, D. Álvarez, J. Velásquez, J. PAIDEIA franciscana: una mirada a la expresión humana. Noviembre 18 de 2006 AGO. USB. V6 NUMERO 2, PP 147-315. ISSN 16578031.

HACIA UN DISEÑO CURRICULAR DESDE UNA ESTRUCTURA ACADÉMICA INTEGRADORA.

"Educar desde y para la vida"

Elaborado por:

*Sandra Elena Carrión Suárez
*Ángela María Orozco Jaramillo

Asesora.

*Ph. D. Dora Inés Arroyave Giraldo

*Docente Investigadora de la Universidad de San Buenaventura Seccional de Medellín. Directora del Programa de Arquitectura y Especialista en Gerencia Educativa. Candidata a Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la USB. Sandra.carrion@usbmed.edu.co

*Investigadora auxiliar. Historiadora, Especialista en Gerencia Educativa. Estudiante de Maestría en Educación. Cohorte 5. Medellín. orozcojangela@gmail.com

*Docente investigadora de la Universidad de San Buenaventura Seccional de Medellín. Educación Especial del Instituto Superior de Especialización, ISE, de la ciudad de Panamá. • Licenciada en Pedagogía Reeducativa, de la Fundación Universitaria Luis Amigó, de la ciudad de Medellín. • Magister en Educación, con énfasis en procesos curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana. (Primera Promoción). • Doctora en Pedagogía, de la Universidad de Pinar del Río. Cuba. Líder Línea: Gestión Educativa – Currículo. Líder Grupo de Investigación ESINED. Estudios Interdisciplinarios sobre Educación

“Una educación [...] que enseñe a leer y a escribir la realidad, a interpretarla y actuar sobre ella, con un espíritu crítico – constructivo” (Id y Enseñad, p. 18)

“Ser uno mismo, no ser como los demás, lo que mejor se vende, es la diferencia no la semejanza” (Bauman, 2007, p. 39)

“El conocimiento de uno mismo, es el verdadero propósito de toda educación”. (Stenhouse, 1964, p.173)

CONTENIDO

| | |
|--|------------|
| PRESENTACIÓN..... | 67 |
| 1. CONCEPCIONES CURRICULARES. | 69 |
| 1.1 CONSTRUCCIÓN DE UN ESCENARIO PARA EL RECONOCIMIENTO..... | 69 |
| 1.2 DEFINICIÓN DE CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA | 73 |
| 1.2.1. Fundamentación teórica..... | 75 |
| 1.2.2. <i>Concepción franciscana.....</i> | <i>79</i> |
| 1.2.3 <i>La persona como centro de la formación en el currículo.....</i> | <i>81</i> |
| 1.3 INTENCIONALIDADES DESDE EL CURRÍCULO..... | 82 |
| 1.4 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO | 84 |
| 1.5 ACTORES DE LA GESTIÓN CURRICULAR | 88 |
| 2. ESTRUCTURA CURRICULAR EN LA USB MEDELLÍN. | 90 |
| 2.1 TIPOS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR..... | 90 |
| 2.1.1 <i>Componente Institucional.....</i> | <i>92</i> |
| 2.1.2 <i>Núcleos Conceptuales.....</i> | <i>94</i> |
| 2.2 ESTUDIOS DE CONTEXTO..... | 96 |
| 2.3. ESTRUCTURA CURRICULAR..... | 97 |
| 2.3.1- <i>Aspectos macro- curriculares.....</i> | <i>97</i> |
| 2.3.2- <i>Aspectos micro –curriculares</i> | <i>104</i> |
| 2.3.3. <i>Los ambientes de aprendizaje.....</i> | <i>114</i> |
| 3. IMPACTO CURRICULAR DE PROGRAMAS | 115 |
| 4. BIBLIOGRAFÍA..... | 117 |
| 5. GLOSARIO | 119 |
| ANEXO 1 | 121 |
| APENDICE 2 | 154 |

TABLA DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1. Dimensiones del currículo desde la mirada de escenario | 74 |
| Ilustración 2. Realidades franciscanas desde las diferentes disciplinas de la Universidad. | 78 |
| Ilustración 3. Intencionalidades desde el currículo | 83 |
| Ilustración 4. Características del currículo | 84 |
| Ilustración 5 Estructura Académica Integradora | 91 |
| Ilustración 6. Núcleos conceptuales desde la formación del arquitecto | 95 |
| Ilustración 7. Aspectos macro curriculares | 99 |
| Ilustración 8. Momentos de evaluación..... | 103 |
| Ilustración 9. Proyecto Educativo. Estructura y relaciones..... | 104 |
| Ilustración 10. Gráfico de competencias..... | 108 |
| Ilustración 11. Gráfico de relaciones en la malla curricular | 109 |

PRESENTACIÓN

La propuesta “*Hacia un diseño curricular desde una estructura académica integradora*”⁹, en adelante, lineamientos curriculares, permite definir al interior de la Universidad los entornos y apuestas institucionales, la vinculación al medio, los modos de operar, desarrollar y diseñar cada uno de los programas académicos que se ofrecen. Los lineamientos, son rutas de diseño que tienen como intención la articulación entre los procesos académicos y los procesos administrativos.

Esta propuesta, parte como aspecto propositivo desde la investigación finalizada en 2012: *TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN CUATRO PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN USB MEDELLÍN 2000-2010*.

El proceso de construcción de lineamientos ha implicado retomar lo que se ha construido a nivel del pensamiento franciscano con relación a lo curricular en la historia de la Universidad y ponerlo en diálogo con las concepciones contemporáneas, concepciones que han leído algunas de las necesidades actuales requeridas en el proceso educativo en la formación de profesionales y que permiten, realimentar y contextualizar las necesidades de formación en torno a las problemáticas actuales del contexto. VER ANEXO N1.

Es una apuesta para construir rutas para el trabajo académico que a su vez se constituyan como rasgos diferenciadores en la propuesta de formación, que le den solidez al proyecto Franciscano pedagógico y a su vez, generen la apertura necesaria requerida para asumir los nuevos retos de la educación en el devenir contemporáneo, asociados al cambio de paradigmas, a los escenarios de la globalización que se transforman de manera permanente, a los cambios de pensamiento, al rebose de conocimiento e información, a la concepción de ciudadanos del planeta, las decisiones de país y en general cada una de las problemáticas que emergen indistintamente en respuesta a cada uno de los rumbos optados por la sociedad imperante. Proponiendo una articulación de saberes a través de la dialógica, desde los teóricos contemporáneos y las propuestas pedagógicas implícitas en el pensamiento franciscano.

⁹ La noción Estructura Académica Integradora se toma desde el Proyecto Educativo Bonaventuriano (2007) el cual la define como “el elemento que identifica como propios los currículos de la Universidad de San Buenaventura y singulariza los programas de formación” p. 6, hace parte de los lineamientos académicos, junto a la pedagogía franciscana, la investigación formativa, básica y aplicada y la evaluación permanente y continua de los procesos académicos.

Se espera entonces, que este documento permita enrutar todo el accionar académico, de tal forma que se privilegie la flexibilidad, la coherencia institucional, así como el trabajo en comunidad académica permitiendo elevar el dinamismo institucional en pro de su crecimiento y desarrollo.

1. CONCEPCIONES CURRICULARES.

1.1 CONSTRUCCIÓN DE UN ESCENARIO PARA EL RECONOCIMIENTO.

El desarrollo de una propuesta de **lineamientos curriculares** requiere de forma significativa la aproximación al contexto y sus características, pues es desde allí donde parten y se fundamentan las acciones que la universidad debe realizar, en pro de la **persona** en formación y la comunidad en la que se encuentra. Desde el Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB) se establecen algunos elementos centrales para dicha construcción.

En un primer lugar la construcción del escenario implica una lectura constante y *crítico-propositiva* del contexto, que evidencie las acciones particulares que se requieren de la universidad, en consonancia con lo planteado en sus principios filosóficos que no son ajenos a las realidades circundantes y por el contrario, invitan a tenerlas presentes y a considerar su impacto en la configuración de los individuos, la noción de la educación, los valores que ella representa y las necesidades a las que responde. Desde las directrices establecidas en el documento *Id y Enseñad* se recalca la necesidad de revisar los principios educativos a la luz de las diferentes dinámicas que se presentan en el mundo, a fin de lograr las metas establecidas; desde la Paideia franciscana se convierte en una propuesta pedagógica al insertarse en la dinámica de pensar la formación y la educación de un sujeto, recogiendo además estrategias de enseñanza y aprendizaje (relación hombre-ciencia-saber) para su implementación y circulación como discurso dominante en un momento histórico y en un contexto determinado. (Cardona, Muñoz, Álvarez, Velásquez, 2007, p. 38)

En segundo lugar, para entender la pertinencia de los lineamientos curriculares, la noción de currículum, los elementos que lo integran y las concepciones filosóficas que lo subyacen, es necesario realizar una aproximación a la identidad de la Universidad de San Buenaventura (en este caso la seccional Medellín) la cual desde su misión y visión establece claramente la articulación de su ser universitario, ser católico y franciscano como singularidades que le permiten dar forma a una visión particular de la realidad, de los sujetos hacia los que se dirige la formación y las concepciones metodológicas, didácticas y pedagógicas que se pueden plantear desde dichas particularidades.

Para este propósito se requiere entonces responder los siguientes cuestionamientos:

¿Quiénes somos?

La Universidad de San Buenaventura, como institución de carácter privado, se fundamenta en los principios y orientaciones formativas franciscanas, los marcos normativos de acuerdo a la Constitución Colombiana y los acuerdos establecidos entre la santa sede y el gobierno nacional; propende en su ejercicio por las garantías de libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; buscando en última instancia contribuir desde su actuar formativo a fomentar y desarrollar la educación superior en Colombia.

Para el cumplimiento de su misión, la Universidad toma como elementos esenciales la búsqueda de la verdad, a través del rigor científico, la investigación y la actividad creadora; el análisis crítico de la realidad, de sus problemáticas, de los conocimientos y su contribución al desarrollo de las comunidades. Partiendo entonces desde el fomento de la investigación, la conciencia de la responsabilidad y la proyección social, el logro del bienestar institucional, imprimiendo en ello diferentes valores de tipo social, estético, religioso y éticos.

Se asume que a través del conocimiento se logra la verdadera transformación de la sociedad; desde su ser católico considera a la persona como fundamento primero de la organización social, del Estado; a la universidad como espacio para el desarrollo integral y garante de la presencia cristiana frente a las grandes problemáticas de la sociedad y la cultura. Afirma la necesidad del diálogo entre los fundamentos religiosos, la ciencia y las culturas que conforman la identidad de la nación colombiana. Desde su ser franciscano, se parte desde la persona de Jesucristo como centro del cosmos y de la historia; la fraternidad entendida como eje de la armonía entre las criaturas, la sencillez como elemento esencial de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria y principio de sus acciones; el respeto por la creación, la preservación del medio ambiente, el cuidado de la vida, la búsqueda de la justicia, la paz, la vivencia de la libertad y el servicio, como características propias del pensamiento franciscano que deben vivenciarse y ser elemento fundamental en la universidad.

De esta manera asume el reto de propiciar en sus miembros las habilidades para relacionar los saberes disciplinares y las acciones formativas con las características y necesidades concretas del entorno, de asumir la sencillez y el servicio como principios de vida y relación con los otros, y que estos elementos configuren la identidad del ser Bonaventuriano.

¿Cuáles son nuestras fortalezas?

El desarrollo de acciones desde una perspectiva holística/sinérgica busca el fortalecimiento de los procesos formativos, encaminados a la comprensión de la realidad y complejidad humana, desde los saberes disciplinares y sus expresiones, entrelazando las capacidades cognitivas, espirituales, estéticas y propiciando las diversas actividades de pensamiento, cuyo eje central es la persona. Esta visión antropológica, debe estar alimentada por diversas fuentes de conocimiento, desde aquel elaborado por la antropología física y cultural, como el propiamente franciscano, que brinden una mirada¹⁰ y perspectiva global del individuo, acorde a los valores y principios espirituales, teológicos y filosóficos. Frente a los retos y adversidades que debe encarar en la sociedad actual.

Desde su actuar académico, la consideración de las necesidades históricas y sociales implica el ejercicio de múltiples lecturas del contexto y los aspectos políticos, culturales, económicos y sociales que lo configuran. De ahí la articulación de la práctica investigativa, la proyección social y la práctica pedagógica con las exigencias que día a día se plantean a la universidad.

Los principios de Libertad y Responsabilidad, son desde las consideraciones franciscanas ejes centrales de la acción individual, del compromiso al que está llamado consigo mismo, con los otros y con el entorno. De esta manera, la educación debe brindar esos elementos formativos que le permitan no solo cuestionarse a sí mismo, sino también la labor que las instituciones educativas están realizando en el presente.

¿A dónde podemos llegar?

La apuesta por una reflexión sobre las prácticas, las relaciones, saberes y principios ordenadores al interior de la universidad puede ser espacio y condición de posibilidad para lograr procesos formativos que apunten en primera instancia al desarrollo humano, desde la comprensión del individuo, su historia, su relación consigo mismo, con el entorno y con los otros; que redunden en el fortalecimiento de la identidad y acción bonaventuriana; que conlleven al reconocimiento de su práctica

¹⁰ Desde las consideraciones de la antropología Franciscana, este aspecto está dirigido hacia lo metodológico, en tanto permite una aproximación en interpretación profunda de la naturaleza humana y su comprensión. (Paideia, p. 14)

investigativa, su calidad académica, sus innovaciones pedagógicas y finalmente la pertinencia e impacto de su oferta académica, acorde con las características y necesidades de su contexto.

¿Cómo nos estamos vinculando con el entorno?

Partiendo desde un contexto específico, las acciones académicas, investigativas de proyección social y de bienestar institucional, deben responder de manera armónica a las características que aquel plantea. Por lo cual, los programas deben visibilizar esa respuesta y responsabilidad “social”, articulada a necesidades, expectativas y oportunidades.

De igual manera su labor como garante de la herencia cultural y los principios de la dignidad humana son ejes que transversalizan sus propuestas académicas y las apuestas encaminadas a la innovación investigativa y pedagógica, que trasciendan en lo local, lo nacional y lo internacional.

¿Cómo pretendemos contribuir en la transformación social?

Para la Universidad de San Buenaventura su vocación de servicio a la sociedad

“se refleja en la formación de hombres y mujeres capaces de comprometerse con la construcción de una cultura de la paz, la fraternidad, la solidaridad y la justicia que garanticen la dignidad de la vida, la realización de los seres humanos en el ejercicio de su libertad y la creación de condiciones de equidad social que estén en armonía con la naturaleza”. (PEB, 2007, p. 50)

Por esta razón da prioridad al estudio y análisis de las problemáticas actuales, que involucran la dignidad humana, el mejoramiento de la calidad de vida, la búsqueda y vivencia de la paz, la justicia, el cuidado y protección de la naturaleza.

Considera la formación y el aprendizaje como elementos que se dan al interior de la sociedad, se adquieren en ella, se vislumbran a través de las interacciones que ella hace posibles. De igual manera propicia la evolución de los conocimientos individuales a través de los espacios grupales. De esta manera se parte de la idea que la realidad se construye y es re-construida por las acciones de los individuos y los grupos, y que estos requieren una formación que les facilite su comprensión y transformación.

1.2 Definición de Currículo en la Universidad de San Buenaventura

El currículo en la Universidad desde una estructura académica integradora se concibe como un **escenario**¹¹ de transformación para el reconocimiento de sí mismo, **desde la experiencia de vida, desde el ser histórico, desde la cotidianidad** a través de: *La Presencia, la relación, el encuentro, la acogida, el comportamiento fraternal y la mirada*¹². Contiene **3 dimensiones fundamentales** que son: ***la dimensión Humana, la dimensión de contexto y la dimensión de la relación.***

- La dimensión Humana, se propone como ideal de formación desde el marco pedagógico franciscano, a través del Reconocimiento.
- La Dimensión del Contexto, se enmarca en la visión franciscana del mundo desde: la nueva ética, la globalización, la familia y el urbanismo. La Dimensión de la relación, define la actuación y la intervención del hombre en el medio, desde la Experiencia.

¹¹ Escenario. La definición de currículo como escenario es la comprensión del hecho educativo en relación a su contexto, desde una mirada multidisciplinar en la que se afirma que los problemas curriculares, no corresponden sólo a las ciencias de la educación, sino también a otras disciplinas, que aportan desde el estudio de los hechos espaciales. Escenario allí se entiende como el conjunto de circunstancias que se consideran en el entorno de una persona o suceso o como el lugar donde se desarrolla una acción o suceso, definición tomada de <http://www.wordreference.com>.

¹² En la PAIDEIA, una mirada a la expansión humana de Cardona, Muñoz, Álvarez, Velásquez, (2006), citando a Merino (1982) afirman que para el franciscanismo la condición humana es precaria y por ende necesitada de formación, algunos de los referentes antropológicos y pedagógicos de la antropología franciscana que permiten dicha formación son la Presencia, la relación, el encuentro, la acogida, el comportamiento fraternal y la mirada. Comprendidas en esta propuesta como estrategias para la construcción de un currículo dinámico.

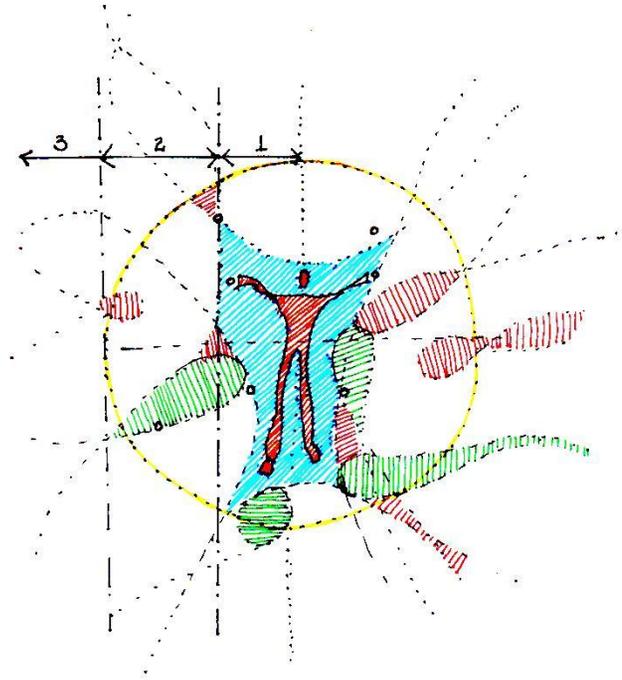


Ilustración 1. Dimensiones del currículo desde la mirada de escenario

Esta estructura académica integradora, está conformada por componentes Institucionales y núcleos conceptuales, (PEB 2007, págs. 67 y 69), los cuales son mencionados en el Proyecto Educativo Bonaventuriano y para esta propuesta, son retomados como denominaciones que acogen la trascendencia de lo curricular en la contemporaneidad desde algunos autores abordados y que por lo tanto, se definirán y desarrollarán más adelante para dar lugaridad a los procesos de formación.

Los aspectos claves que se desarrollan en esta definición y que dan sentido a lo curricular en la USB son:

- ✓ Currículo desde una estructura académica integradora. Dinámico y articulador.
- ✓ Currículo como escenario, que contiene lugares o lugaridades¹³ de actuación.
- ✓ Currículo con tres dimensiones de actuación: Dimensión humana, Dimensión de la relación, Dimensión del contexto.

1.2.1. Fundamentación teórica.

Para la construcción de la fundamentación teórica del currículo en la USB se parte de un ejercicio en el cual de manera dialógica se establecen relaciones conceptuales entre, las concepciones pedagógicas franciscanas definidas en el Documento Id y Enseñad, el PEB, la PAIDEIA franciscana, entre otros de la orden y los aportes sobre educación, pedagogía y diseño curricular de algunos teóricos contemporáneos, entre los cuales vale la pena citar a: Magendzo, Stenhouse, Sacristán, Bauman, Krisnamurthi, Morín, Nuñez, Arroyave, que han definido además, asuntos relacionados con cada una de las dimensiones propuestas en el escenario curricular. (Ver apéndice).

Esta definición de currículo en principio se establece como un **escenario**, porque no se comprende como un asunto teórico o instrumental únicamente. Se diferencia de otros en la medida en que, al ser **escenario** se propone como un espacio en el cual existen diferentes interrelaciones desde las **experiencias cotidianas** que permiten el aprendizaje. Lo que implica comprender el proceso formativo como una acción dinámica que posibilita reconocer de manera completa el entorno con todas sus problemáticas. Este ejercicio de reconocimiento y de relación, no es otro asunto diferente a la exaltación de la experiencia de la vida, en la historia de cada uno de los individuos que interactúan en él. Krishnamurti (1992) al referirse a la vida escribió: *“Por cierto que la vida no es tan sólo un empleo, una ocupación; la vida es algo extraordinariamente amplio y profundo, es un gran misterio, un reino inmenso en el que funcionamos como seres humanos. Si nos preparamos tan sólo para ganarnos la subsistencia, perderemos todo el sentido de la vida; y comprender la vida es mucho más importante que prepararnos meramente para los exámenes y volvernos muy diestros en matemática, física o lo que fuere”*.

Este escenario contiene los saberes prácticos y conceptuales necesarios para el proceso de formación. El currículo, desde este punto de vista tiene una dimensión que equivale al contexto y este a su vez, le da una dimensión a los espacios de formación¹⁴. Estos tres asuntos, contexto, relación y hombre, se proponen desde las siguientes perspectivas:

Dimensión del contexto: enmarcado en la visión franciscana, se ha dimensionado como el asunto sociológico (de la lugaridad de los hechos sociales) finalidad para la cual se enseña, es decir, desde la pedagogía franciscana, existe una alta claridad sobre la responsabilidad de transformar el contexto y por lo tanto transformar el mundo.

“¿Cómo proponer, con claridad, creatividad y audacia, a las generaciones actuales, un nuevo paradigma de relación con la naturaleza, con los hombres, con Dios y consigo mismo?” (Id y Enseñad - directrices generales para la Educación Franciscana, p.14, 2009)

Supone entonces, la construcción de un currículo articulador, en el cual se han reconocido las diferentes experiencias humanas y se han potenciado para transformar el mundo. Desde la perspectiva de Stenhouse (1964), un currículo que supone investigación en el aula, relaciona el mundo de la escuela con el mundo de la vida, mediante la investigación y se elaboran proyectos alrededor de este.

Por otro lado los desafíos de la globalización y la comunicación hacen necesario un cambio en los paradigmas de lenguajes anteriores, hablar ahora de redes y cultura supone entonces comprender el asunto de la educación como un escenario sistémico, articulador, que permite crecer en colectivo.

Las Siete Realidades Franciscanas¹⁵

¹³ Lugaridades. De lugar, implica concebir el espacio con significado, el espacio sólo se concibe lugar cuando ha tenido significado para quien lo habita, el lugar de las relaciones, de la relacionalidad del ser en formación, implica comprender los procesos de formación, como acciones con significado, que parten de la experiencia, en los que se interactúa con el mundo. Partiendo de algunas ideas de Juan Carlos Echeverri en *El Territorio de la Construcción de un Currículo Pertinente*, estos denominados espacios o escenarios, adquieren **lugaridad** en la medida que pueden tener significado para aquellos que pueden “habitarlos”, además es necesario reinventar estos territorios, de tal forma que puedan ser construidos socialmente por cada uno de los individuos que lo conforman. *“Reinventar el territorio, es pensarlo como un espacio humanizado, concreto, relacional; territorio como el resultado de los móviles fenómenos sociales, incluidos por supuesto los lugares físicos en los que se desarrollan”.* (Echeverri, 2001 p. 10)

¹⁴ Espacios de formación. Se refiere a todos y cada uno de los lugares que componen el edificio escolar, no sólo las aulas, sino otros espacios que intervienen en el proceso académico dentro y fuera de la escuela, como la biblioteca, el patio, las áreas de recursos educativos y especializados, así como el barrio y la ciudad misma.

¹⁵ Esta noción parte de la interpretación que se le da a las situaciones y realidades analizadas por la orden franciscana desde el documento Id y Enseñad - directrices generales para la Educación Franciscana. Roma 2009.

En esta dimensión del contexto es necesario incorporar de manera contundente como punto de partida, uno de los lineamientos más significativos en la propuesta académica integradora, que se ha denominado en los lineamientos curriculares como las **SIETE REALIDADES FRANCISCANAS**, que no son más que la mirada propia desde el franciscanismo sobre el mundo contemporáneo en el que se han definido de manera concreta cuales son las apuestas que desde allí se realizarán en cada uno de estos asuntos. Estas siete realidades son: la realidad económica, realidad política, realidad ética, realidad urbana, realidad social, realidad en el medio ambiente y realidad espiritual, nótese como las diferentes áreas disciplinares de la Universidad en la actualidad se articulan de manera intuitiva a estas realidades, donde es posible que puedan aparecer con liderazgo, así como también, existen realidades de oportunidad, como la espiritual (señalada con rojo) y otras que no han sido exploradas desde las diferentes disciplinas, que no han visto el problema del conocimiento desde esas nuevas “aristas”, tal como se representa en el siguiente gráfico:

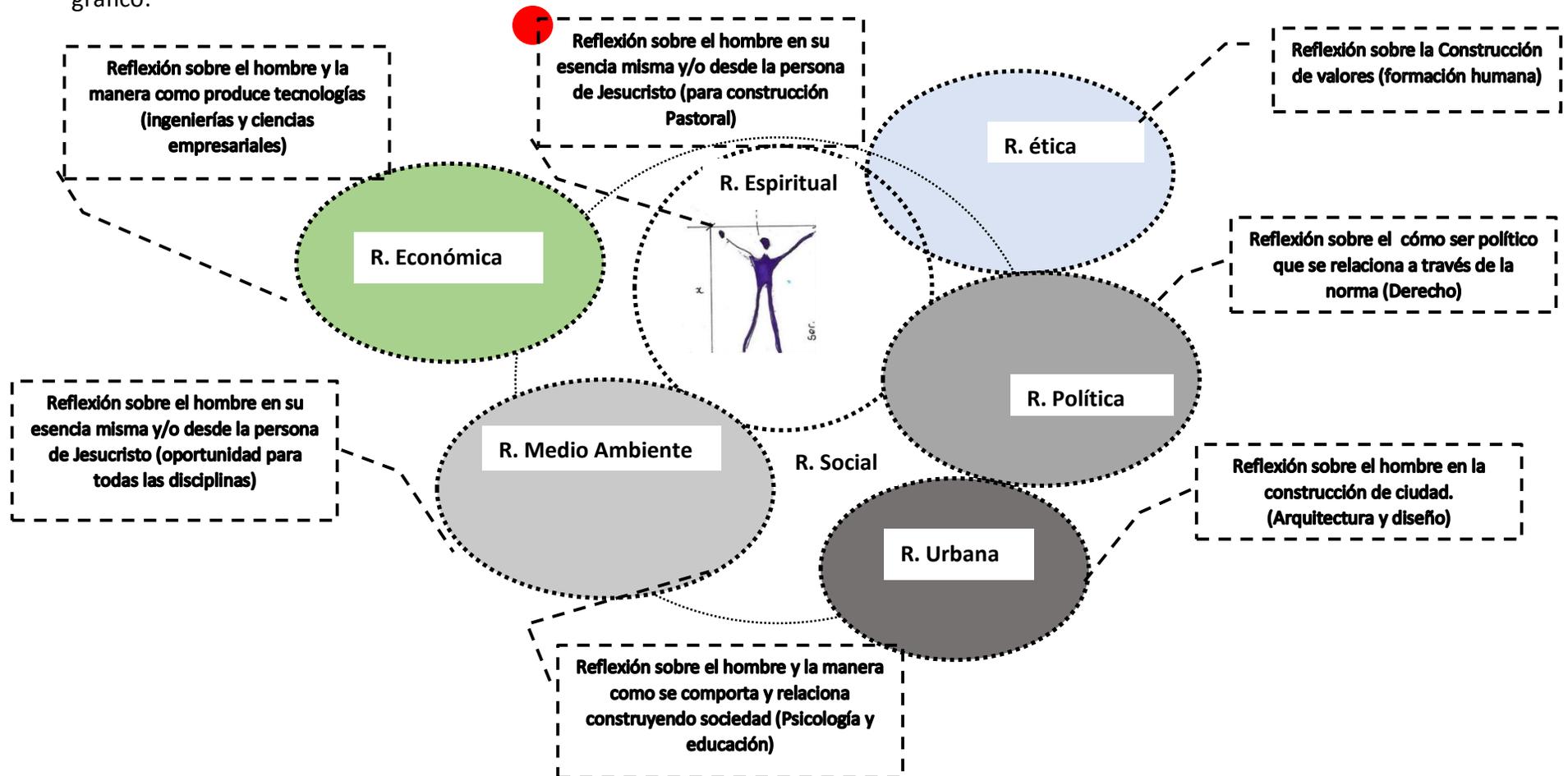


Ilustración 2. Realidades franciscanas desde las diferentes disciplinas de la Universidad.

Desde esta propuesta se pretende con mayor rigor atender las demandas desde cada realidad, posibilitando además el sentido de la pertinencia en la generación de nuevos programas y conocimientos por parte de la Universidad. Fenómenos como la globalización, el desarrollo urbano, las nuevas configuraciones familiares, el surgimiento de nuevos valores frente a la vida, las relaciones sociales, lo espiritual y lo material, entre otros, hacen parte de diversas dinámicas que convocan a la reflexión en torno a nuevas apuestas de construcción de saberes, prácticas, propósitos y relaciones de la universidad con lo que acontece a su alrededor. En esta línea, Magendzo (1996) plantea la importancia del acercamiento a la globalización en tanto que: *“Es importante que la educación y el currículum les permita a los alumnos y alumnas comprender que produce el fenómeno de la globalidad para sus vidas, las de sus familias y de sus comunidades, como la repercusión que este fenómeno tiene en valores y derechos como son la libertad, la equidad, la solidaridad, la comunicación, etc”*. (p. 155). Parafraseando a Sacristán (2002), los objetos de atención en el currículo que se derivan del contexto son: las políticas y prácticas curriculares, la comprensión de la sociedad de la información que reclama la revisión de las IE, sus contenidos y sus metodologías. Lo anterior implica que cualquier accionar de la Universidad sustentado en estas *siete realidades* las necesidades de formación y los campos de intervención con el medio a través de las diferentes prácticas académicas o de proyección social, deberán develarse cada una de las situaciones enunciadas, como posibles objetos de estudio desde cada uno de los programas académicos.

Dimensión de la relación, enmarcada en la visión franciscana, se ha dimensionado como el asunto epistemológico (de la lugaridad del conocimiento, los conceptos y las prácticas) que desde lo pedagógico establece la Formación de un hombre autónomo y consciente de su papel activo en la transformación del mundo, así como desde el escenario curricular, se hace a través de la mediación interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, que se construye sobre la apertura, mediante la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, el comportamiento fraternal y la mirada.

En este ejercicio de la relación se identifican la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, el comportamiento fraternal y la mirada, como las condiciones de posibilidad franciscanas que permiten la interrelación, la comunicación, la interacción consigo mismo, con el otro y con su medio, las cuales se construyen en medio de la *creatividad* como un asunto dinamizador en el “modus operandi” de estas relaciones. Desde allí la *creatividad* se enuncia como un diferenciador desde el pensamiento franciscano y contemporáneo, juega un papel fundamental y se convierte en un elemento transversal a la relación, que diferencia

la actividad académica en cada uno de los saberes y disciplinas desarrolladas por la institución. *“Lo creativo. Es un continuo movimiento de búsqueda que genera ambientes propicios para la exploración y las posibilidades de imaginar, de crear y de encontrar formas diferentes para apropiarse del saber”*. (PEB, 2007, p. 71)

Por último y no menos importante, **La Dimensión humana** supone comprender el currículo más bien como el escenario de transformación del ser en formación, que por el contrario de ser precario y tener ausencias de conocimientos como lo expresa (Merino, 1982) *“para el franciscanismo la condición humana es precaria y por ende necesitada de formación”* está lleno de experiencias de vida, de historia, de cotidianidad, el hombre es plenitud, pero es preciso que pueda entender esta plenitud en relación a su vida misma. *“El conocimiento de uno mismo, es el verdadero propósito de toda educación”*. (Stenhouse, 1964), expresándolo así para pasar del modelo de currículo del producto, hacia un modelo de investigación que parte del reconocimiento. Este reconocimiento permite la construcción de un proyecto de identidad, que persigue afinar la mirada del estudiante y su preocupación no por lo que descriptivamente encuentra o lee de su contexto sino, por lo que esto significa para su actividad profesional o para su propia supervivencia.

1.2.2. Concepción franciscana.

“Educar desde y para la vida”.

Esta concepción afirma desde la pedagogía franciscana el fortalecimiento de los valores, desde una perspectiva centralizada en el ser humano como actor principal del proceso formativo.

Para ello basta retomar algunos aspectos tratados por algunos autores, desde la teleología franciscana como los siguientes:

“Plantear una Paideia franciscana como núcleo de una institución educativa de perfil franciscano es formar en, desde y para la vida misma, supeditando a la ciencia y la tecnología a lo que debe ser, es decir, ponerlas al servicio del hombre para su bienestar individual y social” (Cardona, Muñoz, Álvarez, Velásquez, 2006, p. 299)

Esto implica comprender el fin último del proceso de formación desde el Franciscanismo, que no se centra en la construcción del saber disciplinar únicamente, sino más bien en la educación para la vida misma. Es allí, donde se ha definido una importante diferenciación con cualquier tipo de manera de reflexionar la formación del hombre, en tanto, en principio no es una formación del oficio únicamente, es una formación en directa relación con el otro, con su alteridad, además el proceso formativo debe dar cuenta de la manera como este hombre en formación puede transformar–se, transformar su entorno e intervenir de manera responsable porque tiene reconocimiento del otro como ser histórico.

“Para la antropología franciscana el centro de la pregunta por el ser humano parte de la vivencia ejemplar de San Francisco de Asís, es él y su experiencia vital el ideal de búsqueda de la perfectibilidad humana imago dei – a imagen de Dios -, con lo cual la experiencia formativa parte de la vivencia que crea, es decir, del dar respuesta a las íntimas exigencias vitales, de tal suerte que la idea antropológica y pedagógica de la formabilidad humana se puede comprender desde el franciscanismo como un encuentro con la vida, un guiarse por la imitación o mimesis de Dios en el mundo”. (Merino, 1982, citado por Cardona, Muñoz, Álvarez, Velásquez, 2006, p. 299)

Esta concepción aporta a los fundamentos curriculares en tanto parte desde el franciscanismo y se pregunta de manera problematizadora por **el hombre**, en relación a: el mundo, a su alteridad. Pues, para Fray J. Antonio Merino (1982) la antropología Franciscana puede entenderse *“como las ideas franciscanas en torno a la pregunta filosófica, antropológica y teológica por la naturaleza del ser humano, a partir del reconocimiento de su relacionalidad e imperfección”*. (Citado por Cardona, Muñoz, Álvarez, Velásquez, 2006, p. 299). El sentido de la formación tiene una riqueza importante en su historia de vida, construida desde la cotidianidad a través de la experiencia, escenario en el que se han definido estrategias de transformación que apuntan a la construcción no sólo de excelentes profesionales, sino más bien en la formación real de la vida o proyectos de vida de estos profesionales, el currículo deja de ser únicamente un instrumento para convertirse en una opción de vida, mediante la cual es posible ser mejor persona y sobre todo una persona Feliz.

“En el pensamiento franciscano caben todos los temas y se acogen aquellos que emergen permanentemente para darle respuestas a la problemática humana. Esto le da al ejercicio académico una continua actualidad. Desde esta perspectiva no hay ideas absolutas o sistemas de pensamiento cerrados sobre sí mismos, sino una actitud abierta

hacia la búsqueda permanente de la verdad infinita, inagotable, por el ejercicio particular del quehacer académico”
(Merino, 1982, p. 41 citado en PEB, 2007, p. 29)

La búsqueda constante de la verdad infinita se manifiesta como fundamento característico de la visión que proyecta la educación desde la perspectiva franciscana, donde el saber académico y la formación están llamados a considerar diversas miradas, diversas problemáticas, diversas dinámicas que giran en torno al conocimiento como hecho inacabado, en construcción permanente, que continua y debe servir a las expectativas humanas, a las necesidades sociales y los retos que se presentan en la actualidad. No se adscribe a una tradición o corriente de pensamiento como única forma de acceder al saber y la comprensión, por el contrario, parte del diálogo que las tradiciones pueden generar. Parte desde la universalidad del saber (Merino como se cita en PEB, p. 48)

1.2.3 La persona como centro de la formación en el currículo.

A partir de esta concepción, por el contrario de lo que hay en cualquier definición curricular, en la que siempre hay un ideal, un ejemplo de hombre a formar, desde el franciscanismo y la concepción antropológica, este ideal no está constituido por un único ejemplo, es decir, el hombre Bonaventuriano en formación tiene la capacidad de formar su propio modelo, el cual no está completamente definido y siempre estará en desarrollo en el tiempo, porque parte de reconocerse como un hecho histórico y a nivel curricular existen *lugaridades* para el auto reconocimiento.

Desde la perspectiva pedagógica franciscana la formación de la persona se revela como un núcleo de relaciones con la naturaleza, con los seres humanos, con Dios y consigo misma, como un ser único e irreplicable en su esencia y existencia, como una unidad integral de múltiples dimensiones y como un ser histórico que se construye en un marco de libertad y responsabilidad; desde la perspectiva curricular, se entiende como la creación de **lugares o lugaridades** que propicien la formación integral: es importante, por ello, que la educación incorpore al menos **los cuatro centros vitales de la persona**¹⁶: el corazón (libertad y decisiones), la

¹⁶ Los cuatro centros vitales son citados en el documento ID y Enseñad, desde Cfr. Rodríguez Carballo J., Educar: una gran emergencia, Acta Ordinis (AN CXXVII, N.2 Mayo-Agosto 2008), p. 277, y para esta propuesta se comprenden como los elementos que permiten la experiencia espiritual y corporal del hombre, en el proceso de formación.

mente (el saber), las manos (la acción) y los pies (la realidad en que vive). En todos ellos se interrelacionan y auto-implican las dimensiones: corporal, psicológica, existencial y espiritual, de cuya maduración depende el futuro educativo de la persona. (Id y enseñad, 2010, p. 36)

1.3 Intencionalidades desde el currículo.

A partir de documentos contruidos por la Vicerrectoría Académica (2012) y con base en la concepción anterior, se define el currículo en la Universidad de San Buenaventura, *“como eminentemente humanista, centrado en el crecimiento de la persona y se nutre de otros enfoques con énfasis en lo social y lo cultural, los cuales guardan coherencia con la pedagogía franciscana, enriqueciendo, de esta manera los procesos de diseño, ejecución y evaluación curricular, desde una visión sistémica y compleja”*. Por lo tanto se caracteriza por ser dinámico y abierto.

- ✓ **El dinamismo**, es asumido desde la capacidad de interactuar de manera permanente con su medio, de tal forma que su relacionar constante le permita al currículo, dar cuenta de las lecturas de contexto contemporáneas, las problemáticas y necesidades, de la sociedad actual, en diferentes escalas de relación, desde su propio ser hasta su alteridad.

- ✓ **Abierto**, evoca la apertura franciscana desde el reconocimiento del otro y lo otro, es decir, amplía la mirada de la educabilidad en relación al hombre desde todas sus dimensiones. Lo que es posible desde la acogida.

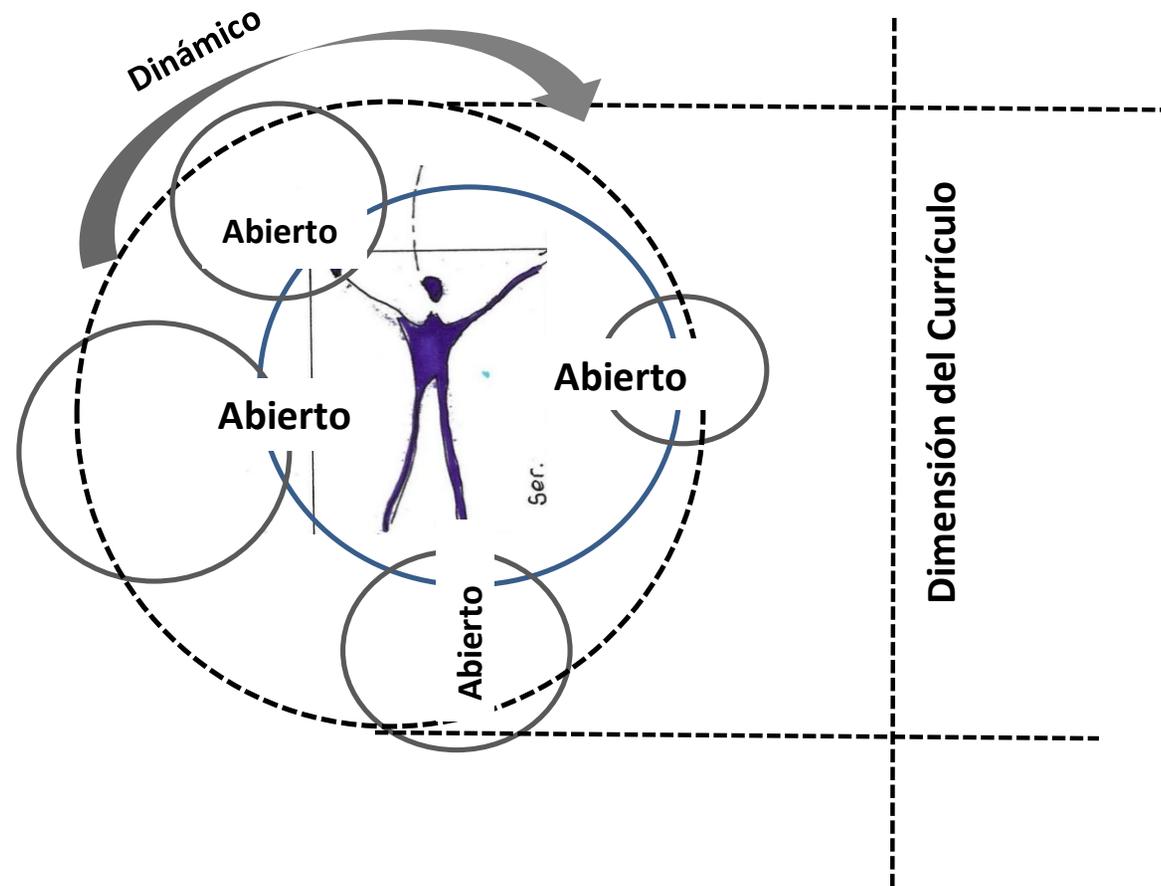


Ilustración 3. Intencionalidades desde el currículo

1.4 Características del Currículo

Las características del currículo se consideran para este documento, desde otros aspectos que trascienden a la filosofía institucional y que se definen desde manifiestos nacionales e internacionales, emitidos por autoridades competentes como el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

Desde este punto de vista, se caracteriza como un currículo flexible, coherente, integral, transversal y por competencias.

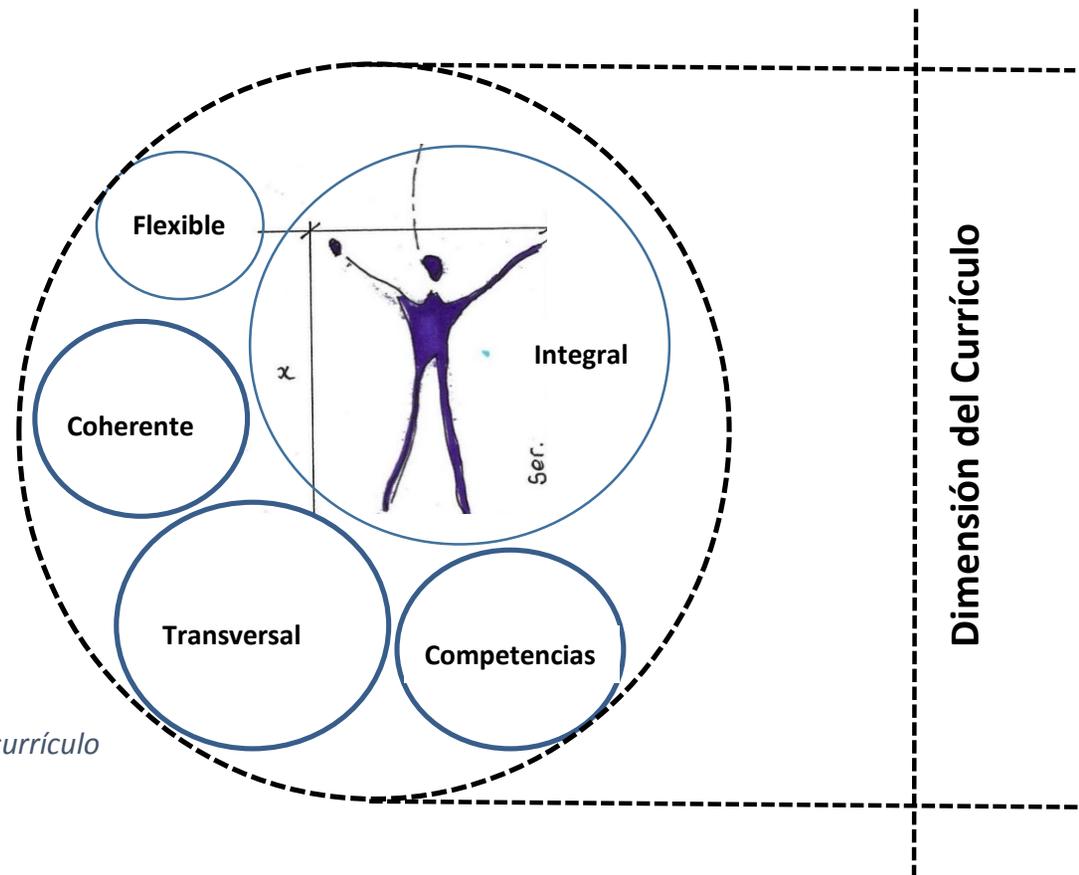


Ilustración 4. Características del currículo

FLEXIBLE, se entiende como una acción implícita en los procesos estratégicos, administrativos y académicos, que se consideran todos complementarios e interrelacionados.

Desde una mirada estratégica, la flexibilidad está inmersa en las diferentes políticas y decisiones institucionales que establecen conexión y diálogo, con diferentes ámbitos académicos, empresariales, gubernamentales, entre otros de tal forma que complementen los procesos formativos para que estos a su vez impacten en el medio, mediante una relación dinámica y constante. Lo anterior con lleva a la **Relacionalidad**, entendida como *“el diálogo intra e interinstitucional, el intercambio creativo con los diversos sectores sociales y productivos, hoy más que nunca dependientes de la investigación y del conocimiento.”*(Díaz, 2002). En respuesta a esta noción de flexibilidad, el currículo se concibe como un escenario **Articulador** que parte de la persona y la experiencia de la vida misma. Se **dimensiona** en el contexto y desde allí se establecen todas las estrategias de relacionamiento que permiten el desarrollo y formación de cada uno de los actores que lo componen. Se define como **escenario**, que desborda el espacio físico del aula de clase y de esta forma le otorga a esta la dimensión del contexto. Es **perfectible, transformable, y adaptable** al momento histórico. El ser debe reconocerse como unidad integral con múltiples dimensiones, a través de una estructura curricular altamente relacionada con el medio. (Díaz, 2002) de esta manera se propicia y pone de manera concreta la flexibilidad. Esta flexibilidad se puede evidenciar a partir de:

-Los procesos de movilidad definidos para estudiantes y docentes.

-Los procesos de internacionalización en el currículo, que generan estrategias internas para asumir la incorporación de idiomas y ambientes de aprendizaje que reproduzcan tales contextos.

-El trabajo articulado con homólogos de otras IE que contengan áreas disciplinares similares, realizado a través de convenios, redes o colectivos académicos.

-El intercambio de tecnologías educativas.

Desde una mirada administrativa, por un lado desde el contexto académico administrativo, es una flexibilidad entendida desde la articulación de los diferentes procesos mediante sistemas abiertos, dinámicos y con relaciones de poder diferentes en materia de gestión. Por otro lado, desde la administración curricular, y parafraseando a Posada. S y Marín. B (2012), la flexibilidad desde el sistema de cursos, y núcleos conceptuales, rompe con el sistema de asignaturas seriadas

y obligatorias, permitiendo que el estudiante construya su propia ruta de conocimiento, privilegiando su autonomía, su responsabilidad, sus necesidades propias de formación, énfasis y crecimiento, así como sus expectativas de proyección en el futuro, dándole lugar a la construcción de su proyecto de vida.

Estos aspectos se pueden evidenciar a partir de:

-Disminución de prerrequisitos y correquisitos.

-La diversificación de cursos y temáticas ofrecidas en el componente institucional que permite opciones de profundización en otras disciplinas, a través de electivas y optativas.

-El acceso a la matrícula de diferente número de créditos y en diferentes épocas del año. (Organización por créditos académicos de los programas ofrecidos)

- El nivel de relacionamiento con otros cursos o programas similares a nivel nacional e internacional, lo que facilita la movilidad de estudiantes.

-La articulación de programas de pregrado con postgrado, a través de los que se ha denominado Coterminales. Dentro de los mecanismos específicos que actualmente adelanta la institución en materia de flexibilidad podemos encontrar. Coterminales, Coterminales de avance, Coterminales en paralelo.

Coterminales: Estrategia de flexibilidad curricular que tiene como pretensión fundamental facilitar la movilidad de los estudiantes entre diversos programas académicos de la Universidad, teniendo como característica particular el hecho que promueve el cursar asignaturas, seminarios y demás actividades académicas de mayor nivel que aquel en el cual está matriculado el estudiante, a la par que cursa éste, permitiendo además que el estudiante adelante contenidos o termine en menor tiempo un programa. Existen los siguientes tipos:

- ✓ Cursos Electivos
- ✓ Electivo de Énfasis
- ✓ Electivos de Libre Configuración (ELC)
- ✓ Electivos Co terminales (EC):
- ✓ Coterminales De Avance
- ✓ Coterminales En Paralelo

Desde una mirada académica referida más a las didácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios de formación (el aula de clase, biblioteca, la red, etc.), en las que mediante la apertura y la relacionalidad se lleva al estudiante al contexto de ciudad (el aula misma), proponiendo experiencias y prácticas, en la comunidad propiamente atendiendo asuntos reales identificados desde cada disciplina. Incremento del número de prácticas pedagógicas en cada uno de los cursos. Por otro lado, el trabajo con el estudiante desde dos lugaridades, desde la comprensión de su individualidad y sus propios ritmos de formación, así como desde la colectividad, y su capacidad de relacionarse para trabajar en equipo.

COHERENTE, porque partiendo desde la misión de la universidad, privilegia la formación humana en tanto concibe al hombre como el centro de reflexión desde cualquier lugar del conocimiento, propiciando que este hombre se entienda desde su esencia misma. Implicando, la ***construcción de ambientes que formen lo actitudinal***, que busque allí, una relación coherente con la manera como los aspectos académicos que rigen la universidad evidencian los propósitos de formación franciscanos, en principio.

TRANSVERSAL, Asume el medio como un observatorio de la realidad social, por lo tanto implica hacer evidente su transformación desde los diferentes ambientes propuestos.

INTEGRAL, desarrolla propósitos de *formación y transformación colectiva*, propone el trabajo en redes y colectivos lo que obliga a revisar los tipos de interacción humana que pueden construirse desde allí. Es dialógico con el entorno, propone el diálogo de diversos saberes y perspectivas desdibujando límites entre tradiciones y conocimientos. Se construye por *etapas de formación* en las que se evidencia el crecimiento integral de la persona.

POR COMPETENCIAS, que se define en esta propuesta como el currículo en el cual se han identificado las habilidades y capacidades para la formación desde cada una de las disciplinas y núcleos conceptuales.

1.5 Actores de la gestión curricular

Los actores de la gestión curricular en este escenario se conciben desde las siguientes características:

***El estudiante:** El estudiante en esta estructura académica integradora y desde el pensamiento franciscano, se concibe como: *unidad integral*, “*El ser humano es concebido como unidad psico-somática y social; una unidad compuesta de múltiples y diversas dimensiones y aspectos articulados entre sí de un modo armónico*” (Id y enseñad, 2009. P. 34). Es un lugar de formación en y desde el cual es posible lograr procesos de transformación en cadena. El estudiante contiene lugaridad en tanto el mismo es un hecho social, en sí mismo, en su corporeidad. Pero también es el compositor, que define su propia melodía en relación a su autonomía y la manera como asume los problemas de formación en el aula.

Se caracteriza por:

- ✓ Su sentido común
- ✓ Autonomía
- ✓ Responsabilidad

- ✓ Adaptabilidad
- ✓ Su educabilidad en relación a la mirada del mundo
- ✓ Su apertura
- ✓ Su creatividad para dar respuesta al mundo

El estudiante pertenece a la universidad y no a áreas de conocimiento específicas, porque es un ser en permanente relación.

***El profesor:** “Este puede ser un papel preferible al del experto, implica enseñar con métodos de descubrimiento o de investigación, más que mediante instrucción”. (Stenhouse, 1964, p. 127). El profesor en la Estructura Académica Integradora propuesta, se concibe como el Experto que orienta, que busca en el universo, que indaga, para sacar desde adentro hacia afuera, para rescatar la experiencia, el ser histórico, el sentido común del estudiante y proyectarlo al medio, hacia las diferentes problemáticas.

El conocimiento se convierte en un asunto de varios lugares. En el cual el experto no es el que sabe de un solo conocimiento, sino aquel que puede liderar de manera armónica, como un gran *director*, el trabajo en el aula. Siguiendo esta línea, Sacristán y Pérez (1997) afirman que *“la profesionalidad del docente, antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar que conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias”*. Dicho juicio debe construirse durante la etapa de formación y ser reafirmado constantemente a través del contraste con la experiencia profesional, basada entre otras cosas por la comprensión del entorno en que se desenvuelve y las decisiones que toma día a día, según las circunstancias que se le presentan. (Orozco, 2012, p.186)

***El directivo:** el Directivo es un orientador, que de manera horizontal acompaña los procesos de formación en la comunidad académica. Esta allí en el lugar de formación para facilitar los escenarios y la lugaridad de todos los procesos. Su papel en la estructura es fundamental para integrar de manera armónica, lo académico y lo administrativo creando una sola *“sinfonía”*.

***La comunidad:** la comunidad como escenario, posibilita la interacción, el dinamismo, se convierte en la expresión del propósito de formación del franciscanismo proyectado al medio.

9. Estructura curricular en la USB Medellín.

2.1 Tipos de organización curricular.

El tipo de organización adoptada desde el PEB es el de: Estructura Académica Integradora, conformada por *Componentes Institucionales* y *Núcleos conceptuales*.

Una estructura académica integradora es un escenario en el cual se han identificado diferentes lugaridades de formación entorno a problemáticas identificadas. Es una estructura, porque se propone desde el diseño de un sistema de relaciones, que le da la fuerza, la robustez, para asegurar mediante el trabajo colectivo su crecimiento, reconocimiento y diferenciación en el medio, posibilitando la sinergia y la solidaridad desde los principios franciscanos de la apertura y la fraternidad.

Convergen allí, unos en otros, diferentes saberes, conceptos y prácticas, en lugaridades de formación, en las que se propone exista un diálogo de diferentes saberes que posibilite de manera multidisciplinar, responder a las dinámicas y problemáticas del entorno, privilegiando la construcción del conocimiento desde diferentes aristas desde cada una de las disciplinas. Por ello se denomina integradora.

A su vez en esta estructura, se reconocen dos lugaridades importantes denominadas desde el PEB como Componentes Institucionales y Núcleos Conceptuales. Denominados en los lineamientos como *Lugaridades* al ser espacios en los que se construyen significados y vivencias propias de la formación.

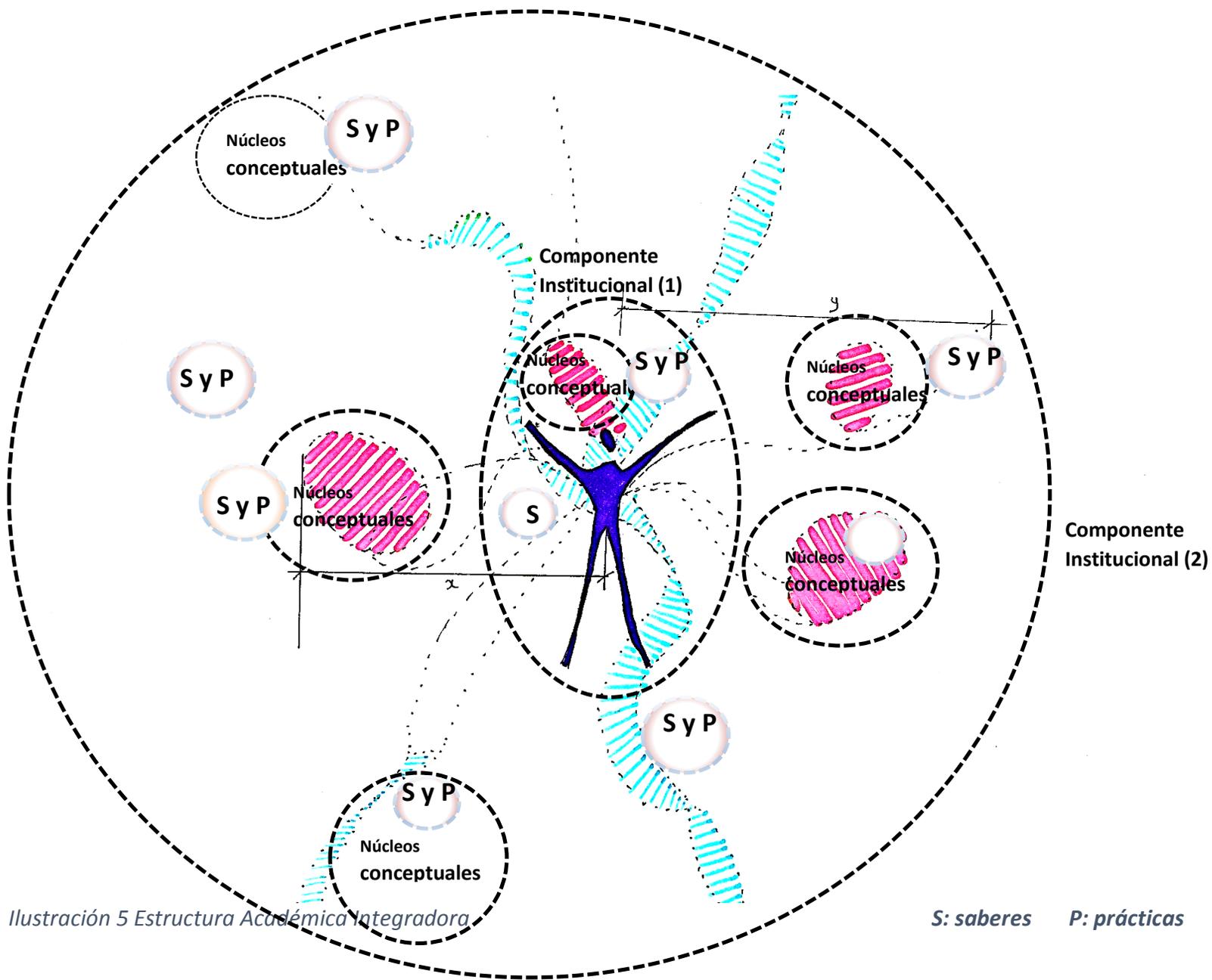


Ilustración 5 Estructura Académica Integradora

S: saberes P: prácticas

2.1.1 Componente Institucional

Es el lugar de formación que abarca todas las convicciones e intencionalidades institucionales en el proceso de formación del estudiante, mediante el cual se incorporan las apuestas franciscanas por la formación de un ser humano (apuestas que parten de las siete realidades franciscanas) retomando los preceptos franciscanos sobre la manera de comprender el mundo y sus dinámicas. Por tal razón, existen dos componentes adoptados en todos los diseños curriculares de los programas, así:

Un primer componente transversal a todo el desarrollo de formación en un programa académico, que le apuesta al proceso formativo del ser, especialmente desde su dimensión humana en relación a lo actitudinal, denominado COMPONENTE DE LA DIMENSIÓN HUMANA (1)¹⁷, que apunta a la formación en el comportamiento. Desde allí se propone que esta forma de crecimiento corresponda a una manera lógica de profundizar en su espiritualidad (el desarrollo de su esencia) y en su oficio (el desarrollo profesional). En el primer componente, se desarrollan las competencias que apuntan al ser, a partir de lugares de conocimientos propios y definidos por la universidad, como formación diferenciadora, desde su ser católico y franciscano, en relación permanente con su entorno, partiendo de los aspectos identificados que son asuntos contemporáneos de reflexión. Se caracteriza este momento por proponer competencias de carácter institucional, identificadas en cada uno de los programas de la universidad.

Se pregunta por el ser humano; en sí mismo, en relación con el contexto y con su alteridad. En este lugar se consolida la realidad espiritual y ética, la cual debe ir en búsqueda de cómo enseñar: la acogida, la fraternidad, la mirada, la apertura, la presencia, la relación. La dimensión humana permite el crecimiento actitudinal. Las realidades ética y espiritual, siendo componentes institucionales no son negociables.

Para el descubrimiento del ser las didácticas en el aula de clase deben apuntar a la anulación de los temores, al descubrimiento. Con relación al entorno permite la formulación del proyecto de vida. Así, la formación actitudinal se convierte en una apuesta diferenciadora. A través de la pedagogía de los valores franciscanos y cristianos. A través del entendimiento de la riqueza del ser, sus experiencias, valores, conocimientos, la comprensión de que no es precario... se busca llevarlo a la plenitud. La educación en el aula debe llegar a ser una experiencia de vida. En el proceso de formación hay que enseñarle al estudiante *quién es*. Ubicarlo en contexto y relacionarlo con él. “El conocimiento de uno mismo es el verdadero propósito de toda educación” (Stenhouse, 1964).

¹⁷ Ver ilustración 5. Componente institucional (1)

Las nociones tratadas en el primer componente y acogidas desde el pensamiento franciscano se enfocan en:

- ✓ La construcción de la identidad desde el reconocimiento de la naturaleza propia de su ser.
- ✓ La relación con el otro y los otros. La reflexión por la alteridad.
- ✓ La apertura y dialógica con el entorno.
- ✓ La relativización de los valores.
- ✓ Las concepciones del catolicismo, desde la persona de cristo.
- ✓ La educación espiritual.
- ✓ La educación en la FE. La fe como concepto contemporáneo que construye la confianza.
- ✓ Los elementos de comunicación con el entorno.
- ✓ Los conceptos de familia y de felicidad.
- ✓ La autonomía, el asombro, la duda, la sospecha, la creatividad.
- ✓ El sentido común.
- ✓ Los sabores franciscanos. Entre otros...

En el segundo componente, de las competencias complementarias, se ha denominado COMPONENTE INSTITUCIONAL COMPLEMENTARIO (2)¹⁸, el cual apunta a la construcción de redes y trabajo colaborativo desde la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad. En este momento se privilegian los procesos de investigación permanente que emanan de la relación con el medio a través de colectivos, redes y alianzas estratégicas. Se caracterizan por ser una apuesta de la universidad en la cual se definen las competencias institucionales que perfilan el egreso de todos sus estudiantes y son factores diferenciadores que permiten reconocerlos en el medio. Corresponde al 30% de electivas y optativas. Aquí se ha definido una relación mediante la cual se forma la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. También se consolida allí una apuesta institucional- en tanto la universidad define las realidades sociales y núcleos, que derivan en cursos y lugares de estudios y acaba de perfilar su egresado. En el caso de la investigación, debe tener la responsabilidad de asumir unos lineamientos generales para la universidad y su integración a todas las realidades. Cada facultad propone unas electivas, y corresponde a la universidad generar micro currículos en torno a capacidades y perfiles que como institución se quieren lograr. Así, un porcentaje de apuesta institucional y otro de conocimientos, que permita en el exterior la identificación del sello Bonaventuriano.

Las nociones tratadas en el segundo componente y acogidas desde el pensamiento franciscano son:

¹⁸ Ver ilustración 5. Componente institucional complementario.

- ✓ El liderazgo
- ✓ El trabajo colaborativo
- ✓ Los problemas del conocimiento
- ✓ La nueva ética
- ✓ La globalización
- ✓ El Urbanismo
- ✓ La crisis epistemológica.
- ✓ La innovación.

Todos los estudiantes, por ende, en sus programas, cuentan con dos componentes comunes; este modelo permite que se generen unas apuestas institucionales en torno a la formación humana, mediante las cuales se hace visible el pensamiento franciscano como base de un factor diferenciador, que no queda a discreción de cada saber o disciplina sino que supone un compromiso institucional con su entorno.

2.1.2 Núcleos Conceptuales

La Estructura Académica Integradora, se organiza también a partir de núcleos conceptuales, asociados a cada una de las **siete realidades franciscanas**, como lugaridades *de formación* que responden a los intereses y problemáticas definidas en el medio. Cada una de las realidades enunciadas manifiesta los intereses de la universidad frente al contexto y sus propias problemáticas, que se verán reflejadas en los saberes que agrupa, de tal forma que la estructura curricular parta de la realidad misma en el contexto, es allí donde nace la reflexión desde el ser humano y en relación con cada realidad. Estos núcleos conceptuales definen unos lugares de conocimiento de la universidad en el medio y proponen desde esta perspectiva, no la identificación de saberes cerrados y estructuras curriculares endógenas, sino más bien abiertas a las distintas rutas de conocimiento. Se caracterizan por constituirse como preguntas, de carácter “macro” que pueden ir transformándose, a medida que existen dinámicas que permiten ir abordando los diferentes problemas del conocimiento en el medio.

Cada núcleo contempla unas disciplinas que lideran el proceso de formación (en las realidades política y social, se ven los programas de Derecho, Psicología; en la urbana, a Arquitectura y Diseño; económica, a Ciencias empresariales; en la ética, Unidad de formación humana; en la espiritual, en la dimensión humana, Educación e Ingenierías se encontrarían en la realidad social, urbana y ambiental). Al final del ejercicio todas las disciplinas convergen de alguna manera en cada uno de los núcleos en diferentes momentos y lugares, esto permite definir la estructura curricular como académica e integradora en la que se desdibuja el tema de facultad, para llegar a una visión y realidad integradora universitaria. En dicho conjunto hay unas realidades conceptuales y un contexto que desde la universidad confluye en el aula de clase, buscando una relación e impacto más fuerte

con su entorno. El aula traspasa los muros del salón y pasa a concebirse un aula – contexto; generando prácticas bien conformadas, mayores espacios de trabajo en equipo e interacción a fin de aproximarse a cada una de las realidades.

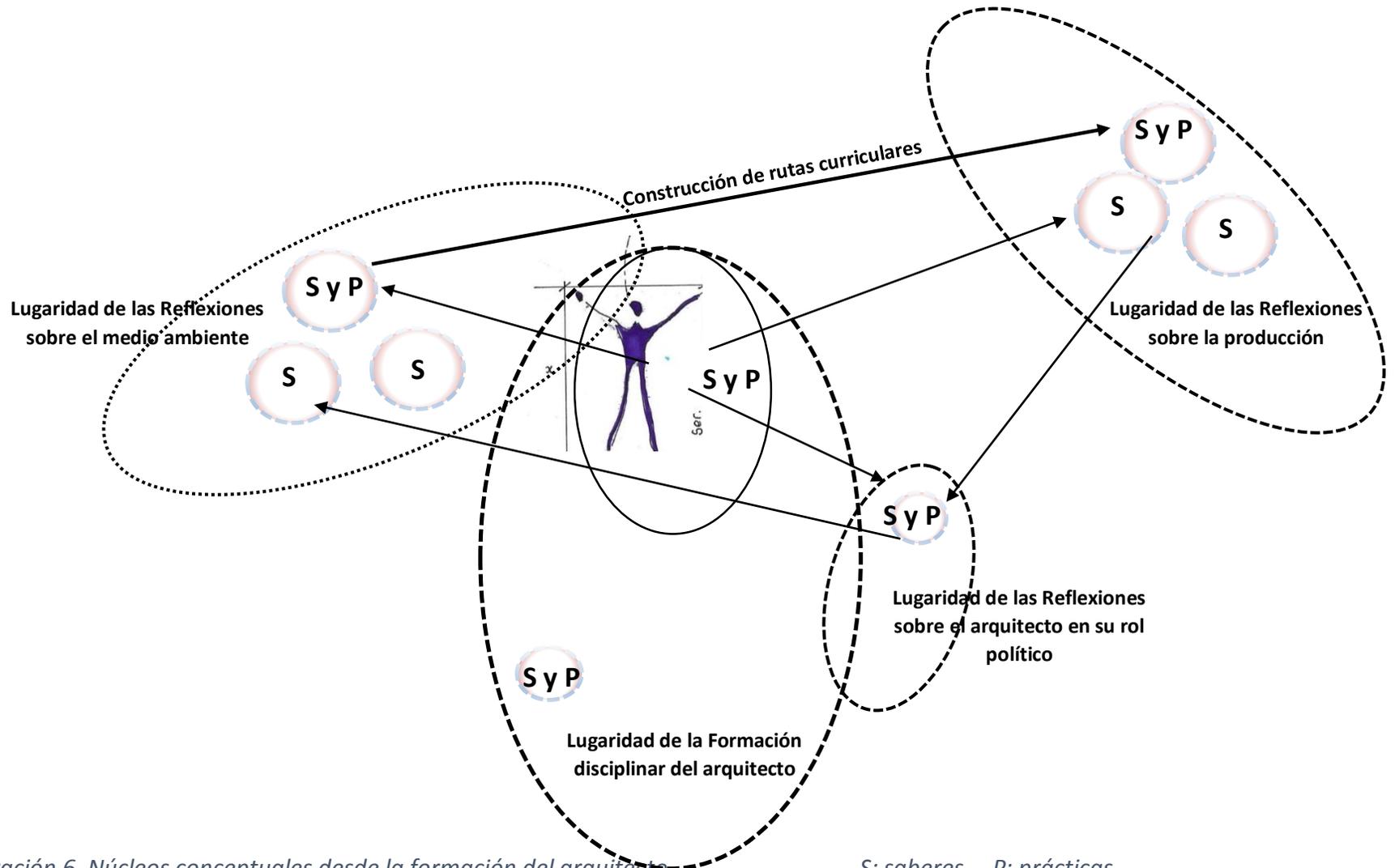


Ilustración 6. Núcleos conceptuales desde la formación del arquitecto

Todos los lugares disciplinares deben apuntar por ejemplo, a la formación humana en múltiples relaciones: objetos, espacios, hábitat entre otros; que permita a los estudiantes tejer rutas de conocimiento.

Esta estructura posibilita la construcción de un mapa de conocimiento institucional, donde se identifican los núcleos conceptuales como las lugaridades problémicas del currículo, en las cuales convergen los saberes, los conceptos y las prácticas. Desde esta alternativa, cada uno de los lugares de conocimiento que componen la universidad son una sola estructura académica integradora, y definen una institucionalidad más compacta, concreta y articulada, de tal forma que los procesos de gestión se enruten de la misma manera. Entonces, no se habla de escenarios particulares, ni dependencias, ni facultades, ni docentes, ni estudiantes de áreas de saber específico, sino de la universidad como un gran sistema de relaciones. Donde por ejemplo los procesos se convierten en lugaridades comunes como la investigación, el bienestar y la proyección social.

2.2 Estudios de contexto.

Los estudios del contexto parten por supuesto, de *las siete realidades franciscanas*, en principio y de allí se conforman como estructuras que permiten ir identificando cada una de las problemáticas o situaciones del medio. Por lo tanto deben responder a: La realidad económica, realidad política, realidad ética, realidad Urbana, realidad social, realidad en el medio ambiente y realidad espiritual.

Los estudios de contexto se dan a través procesos de investigación desde cada *componente institucional* y en cada núcleo conceptual, están monitoreados además por la dirección de investigaciones de la USB, permiten validar de manera permanente las problemáticas asociadas a cada disciplina. Estos procesos son de responsabilidad institucional y está regulado desde allí, a través de la gestión curricular y académica. Estas construcciones desde el pensamiento franciscano se realizan en diferentes niveles de aproximación sin dejar de observar cada uno de ellos, en tanto además, la concepción franciscana supera la mirada local y se aproxima a una mirada universal de la formación y de las problemáticas del contexto, así:

- ✓ Tendencia Global (mirada internacional)
- ✓ Tendencia Nacional
- ✓ Tendencia Local
- ✓ Tendencia Institucional

En cada uno de los contextos mencionados la Universidad desde la vicerrectoría académica ha definido tener en cuenta los siguientes *siete (7) aspectos*¹⁹, los cuales se retoman para esta propuesta y son:

-Construcción del estado del arte de la disciplina o del campo de conocimiento sobre el cual se va a desarrollar o rediseñar el programa. Análisis de la tradición de la disciplina, su estado actual y las tendencias mundiales, nuevos desarrollos científicos a partir de desarrollos investigativos.

-Análisis del contexto socioeconómico y cultural a nivel nacional, regional y local, para identificar necesidades y problemáticas que se deben atender desde las propuestas académicas. Este tipo de análisis permite, articular las realidades local, regional y nacional con el contexto internacional, para no perder las miradas específicas sin una perspectiva global.

-Estado actual y orientaciones de la profesión y de la ocupación, en el área del conocimiento, tanto en el ámbito local, nacional como regional e internacional. Referentes teóricos y conceptuales que soportan la propuesta académica.

-Clarificación de la base legal. Políticas, reglamentaciones y disposiciones de las instancias de gobierno. Tendencias de la educación superior.

-Análisis de mercado. Estudio de la oferta y de la demanda respecto del programa y de los programas similares.

-Coherencia con el Proyecto Educativo Bonaventuriano y el Modelo Pedagógico de la Universidad. Este proceso permite tener claridad sobre la pertinencia institucional de la propuesta académica.

-Estudio de la capacidad institucional para soportar el programa (recursos e infraestructura destinados al desarrollo del programa).

2.3. Estructura curricular.

2.3.1-Aspectos macro- curriculares

Comprenden los lineamientos que permiten definir apuestas concretas de la Institución en cada uno de sus procesos académicos:

¹⁹ Aspectos tomados del documento GUIA PARA EL DISEÑO, PLANEACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR de la Vicerrectoría Académica año 2012

En este escenario se definen los componentes institucionales y núcleos conceptuales y las maneras como se operan de manera porcentual cada uno. Entonces aparecen algunos asuntos de apuesta institucional como los siguientes:

- ✓ La investigación deja de ser un asunto endógeno, en tanto su contenido se propone a nivel institucional y hace parte del componente institucional, propiciando interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad. De allí se derivan competencias en la formación que son del interés franciscano.
- ✓ El bienestar, como elemento fundamental de lo espiritual, es importante para la formación de la dimensión humana. La cual podría a través de cátedras permitir la interacción de los estudiantes, indistintamente de sus facultades, que apunten al crecimiento del ser. Nuevamente sería un compromiso y apuesta institucional. Se redibuja de nuevo la noción de facultad y se hablaría entonces de *liderazgo* con relación a ciertos saberes.

La estructura académica integradora se podría construir a partir de las dos siguientes premisas:

1. Como programa abordar todos los núcleos conceptuales, de tal forma que siempre se incluyan las siete realidades propuestas y se responde a ellas con un liderazgo en alguna. Ver ilustración.
2. Desde las “facultades” se aborda una realidad específica, y se generan unos conocimientos (liderazgo sobre ellos) microcurrículos que responden a subtemas de esa realidad. Se daría una apropiación en torno a dicha realidad, pero luego de la manera más flexible, debe hacer una búsqueda en otras facultades de aquellos saberes complementarios.

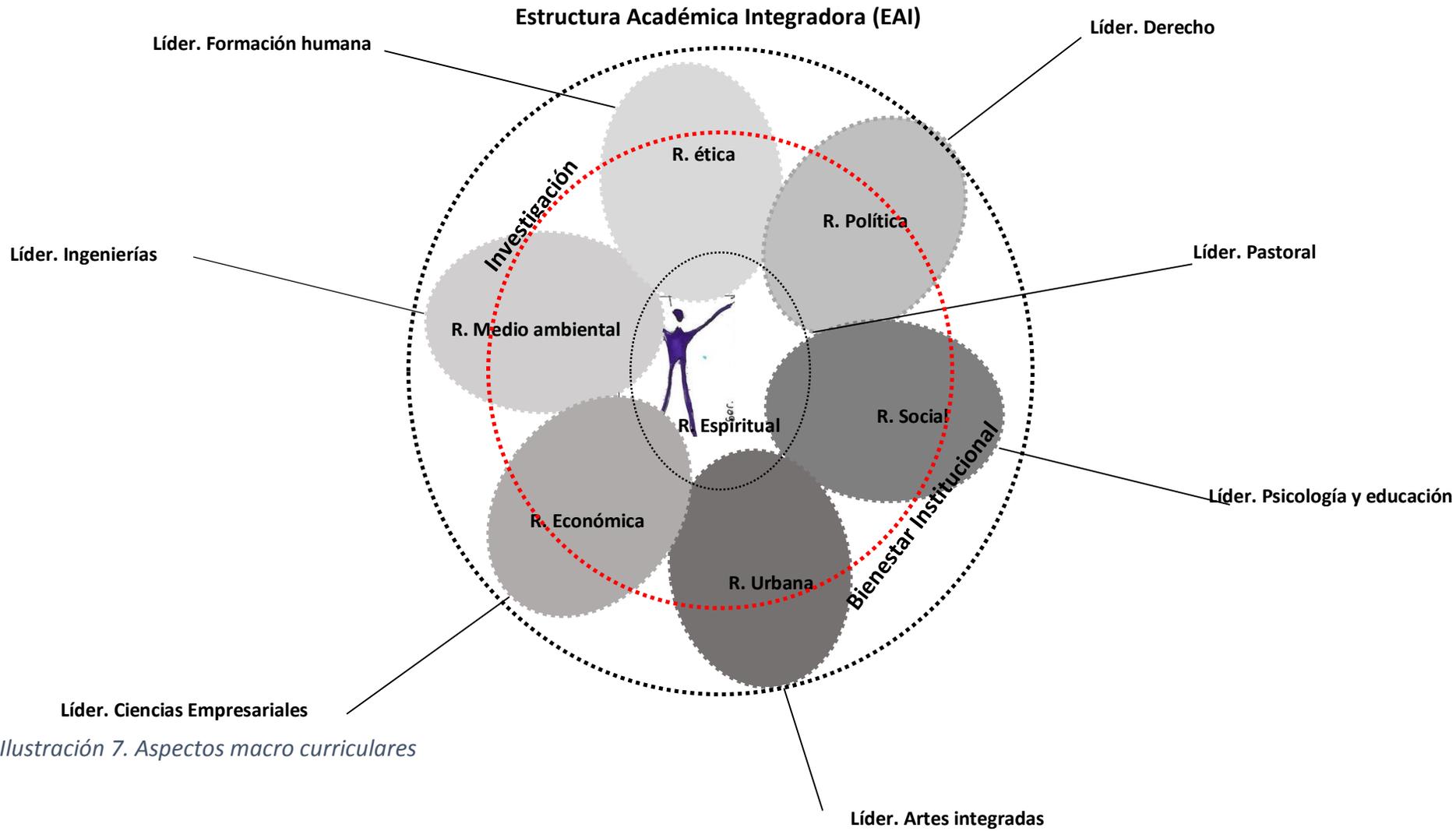


Ilustración 7. Aspectos macro curriculares

De esta forma se originan algunos asuntos que son claves en el desarrollo de la estructura académica integradora y que se definen en los lineamientos curriculares, así:

Los Proyectos: el trabajo académico se organizaría a través de proyectos que se aborden desde diferentes problemáticas y estén asociados a las realidades y saberes identificados por la universidad a nivel del contexto, respondiendo a necesidades concretas y problemas que conllevan a aspectos de formación profesional, permitiendo momentos de experimentación y práctica al interior de cada una de las disciplinas de forma que impacten directamente en el medio. En vez de como actualmente, los cursos o asignaturas, que se encuentran aislados, independientes, y fragmentados. Los proyectos son lugaridades de formación en el trabajo colectivo, que se encuentran a diferentes niveles y escalas en la Estructura Académica Integradora propuesta. De manera que existen macro proyectos y micro proyectos. En estos lugares de formación, interactúan estudiantes, docentes, directivos y la comunidad institucional en particular y otros actores de la comunidad educativa general.

Cursos o módulos: en este caso, los cursos corresponden a saberes específicos disciplinares o institucionales que articulados a los núcleos conceptuales atienden las demandas problemáticas de cada uno de ellos. Tienen la capacidad de ser flexibles, perfectibles, transformables y se encuentran ubicados en los componentes institucionales y núcleos conceptuales. Los relacionados con la realidad espiritual y ética y que conforman el componente institucional, los cuales constituyen el 30% de los planes de estudio de cada programa académicos; los específicos o disciplinares, asociados a la realidad relativa a la pregunta de formación disciplinar y que constituyen el 40% de los programas académicos; y los complementarios que constituyen el 30% de los programas académicos y tienen naturaleza flexible y una vocación dirigida a realizar el acople o inmersión del estudiante en el contexto a nivel profesional.

Tanto el componente institucional y el complementario son apuestas institucionales de la universidad en torno a criterios en la formación de la dimensión humana y criterios en la formación del perfil profesional a partir de los elementos diferenciadores que constituyen el pensamiento franciscano.

Proyecto Educativo de Programa: el PEP constituye la carta de navegación o ruta mediante la cual se propone un escenario de interrelaciones que permitan la formación profesional en una disciplina concreta; se caracteriza por realizar una lectura alrededor de *las siete realidades franciscanas* propuestas y que son reconocidas a través del contexto. En él, se encuentran descritas las

estrategias académicas requeridas para aproximarse a cada uno de los campos de formación, se estructura a partir de núcleos conceptuales que logran identificar alrededor de cada una de las realidades los asuntos concretos que convergen en cada disciplina; son de tiempo transitorio, no son perennes, tienen periodicidades, relativas a la profundización que se haga en cada núcleo conceptual, en tanto a su nivel de pertinencia, importancia y prioridades. Se caracterizan por no ser de estructura cerrada, sino abierta, permitiendo la transferencia del conocimiento a lo largo de cada una de las realidades propuestas por la universidad.

Define las competencias institucionales y disciplinares que componen el ideal de formación en relación a cada uno de los programas académicos, construyendo así un perfil de egreso en el cual se pueda diferenciar una apuesta en la formación de carácter institucional y otra de carácter disciplinar congruente con las realidades emergentes desde el pensamiento franciscano.

La formación en Investigación: en principio la investigación es un lugar transversal a todas las realidades definidas por la universidad. No es un asunto que se concentra de manera particular en cada una de las realidades, sino que a través de la estructura académica integradora se articula de diferentes maneras respondiendo no solo a asuntos disciplinares, sino multidisciplinarios o transdisciplinarios. La formación investigativa debe velar por el desarrollo del pensamiento divergente en el cual el estudiante es capaz de ver distintas realidades con soluciones que parten desde diferentes disciplinas; tiene como vocación el desarrollo de la actitud investigativa que en una primera etapa de formación se refiere a la pregunta por el ser propio y en una segunda por las necesidades en su alter y en su entorno. La formación investigativa no es un asunto de cursos en metodología únicamente, en particular, sino que está en los proyectos y estrategias didácticas, por ello el profesor, el estudiante y el directivo son investigadores; es un asunto transversal que componen los saberes disciplinares, el componente institucional y los componentes complementarios. Este nivel de investigación es congruente con la intención que se le da desde cada lugaridad de formación.

“Este asunto de la formación en investigación no es una decisión únicamente asociada a una necesidad específica de una disciplina, es una apuesta en torno a una promesa definida desde la visión y los perfiles de formación”.

La formación investigativa debe tener la capacidad de retroalimentar los núcleos conceptuales desde el contexto y para el contexto, entendiendo este como el aula de clase.

Prácticas académicas: son las lugaridades de formación, mediante los cuales el estudiante está inmerso completamente en cada una de las realidades sociales identificadas. Existen dos tipos de prácticas profesionalizantes: las dedicadas a atender las necesidades de la comunidad y que se denominan **prácticas sociales** y las dedicadas a afianzar la formación del estudiante en la estructura económica (a nivel de la empresa) **profesionales**. Estas prácticas son acciones que aparecen en las diferentes etapas de la formación, son los lugares más importantes para la reconfirmación del conocimiento adquirido y permiten que el estudiante esté en permanente contacto con el contexto. De esta manera se requiere establecer prácticas en todos los componentes de formación, a partir de los diferentes núcleos conceptuales.

“Las prácticas no se refieren a unos cursos de manera específica, sino que también son escenarios transversales a todos los cursos que componen los programas académicos en sus diferentes etapas de formación”.

Proyección social: la proyección social se define como uno de los escenarios más importantes dentro de la Estructura Académica Integradora, en tanto el aula se ha definido como el contexto en su totalidad y esto implica que todos los procesos de formación se encuentren completamente relacionados con asuntos o problemáticas reales. La proyección social, está dirigida a generar impacto desde la academia hacia cada una de las realidades planteadas desde el pensamiento franciscano. Se infiere también entonces que, la proyección social está completamente articulada al proceso de investigación, se nutre a través de la formación investigativa, y constituye elementos de diferenciación frente a otras propuestas curriculares en el medio.

Evaluación curricular: desde la perspectiva macrocurricular tiene que ver con la manera como se regulan los procesos de formación en cada una de las lugaridades identificadas en el currículo.

Para ello entre cada etapa se evidencian unos escenarios de transición que coinciden con las acciones de autoevaluación y mejoramiento institucional, estos umbrales se consideran como un cierre del proceso formativo y la apertura o ingreso a la nueva etapa. Permiten alinear la estructura a los retos y requerimientos propuestos desde la evaluación a nivel nacional. Están definidas desde cada núcleo conceptual y desde cada componente institucional. La evaluación curricular es un proceso que debe estar articulado de manera directa a los procesos de calidad que se buscan a nivel nacional el aseguramiento de la calidad en la educación superior, los fines deben coincidir, tener coherencia de tal forma, que respondan a estos procesos.

La evaluación curricular implica por lo tanto, que se tengan en cuenta todos los componentes curriculares: los académicos y los de gestión, los que corresponden a aquellos procesos que dan soporte y apoyo a la academia, la gestión docente y discente, el impacto en el medio a través de los egresados, los directivos, y todos los actores que componen la comunidad institucional, los mecanismos de evaluación, los propósitos de formación, competencias entre otros. La evaluación curricular permite la renovación, ajuste y mejoramiento continuo de los programas académicos.

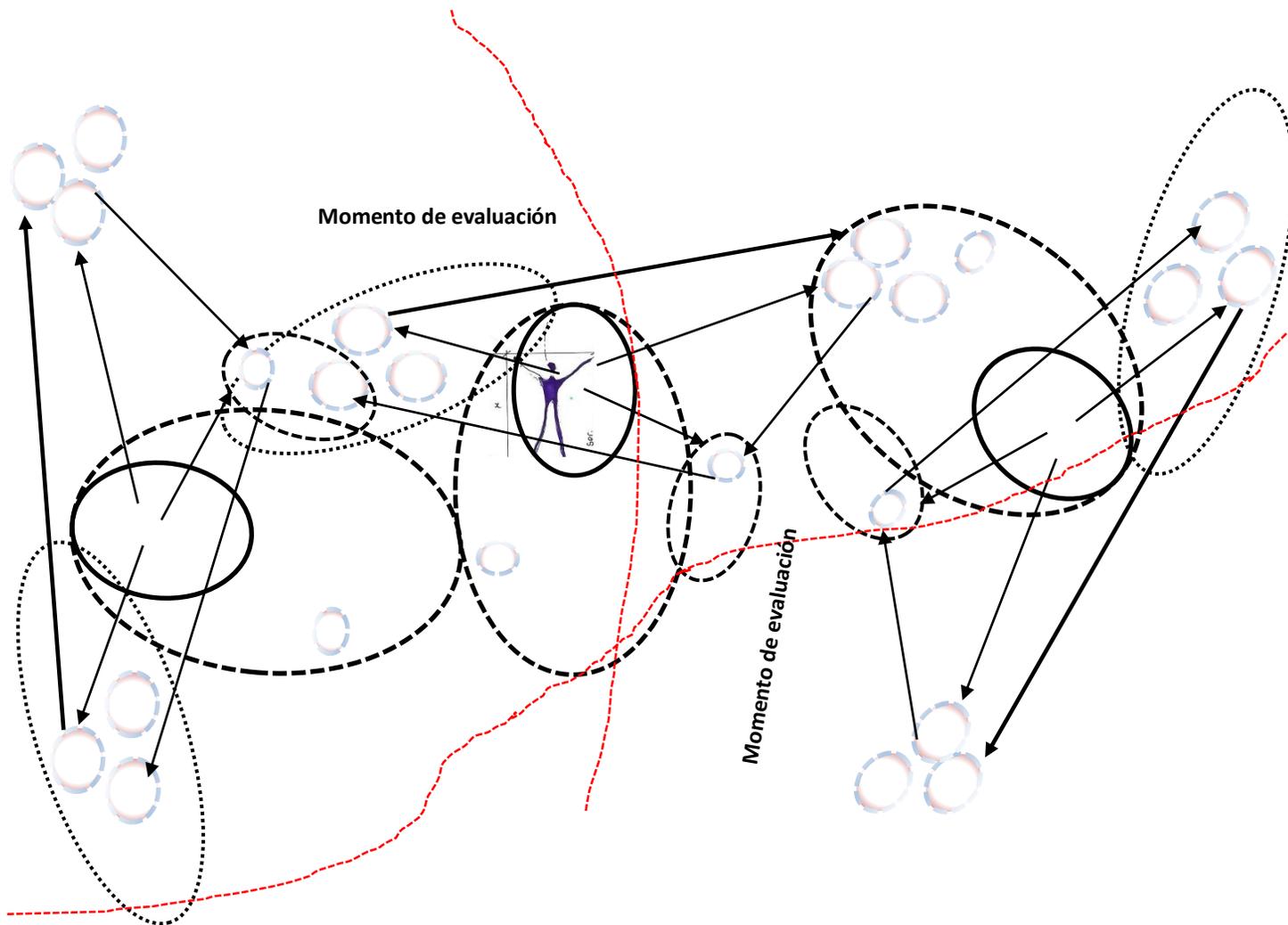


Ilustración 8. Momentos de evaluación

En la evaluación curricular se propone desde tres miradas: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, de tal forma que se tenga claridad sobre el proceso académico desde los saberes prácticos y conceptos desde la realidad como tal, desde un homólogo que permita valorar las acciones, propuestas, y ofertas y desde sí mismo, a través de la autorregulación y mejoramiento.

2.3.2-Aspectos micro –curriculares

Proyecto Educativo del Programa

*Fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos del programa. Se caracteriza por explicitar de manera concreta la pregunta de formación desde el hombre y en torno a la disciplina. Contienen los siguientes aspectos definidos:

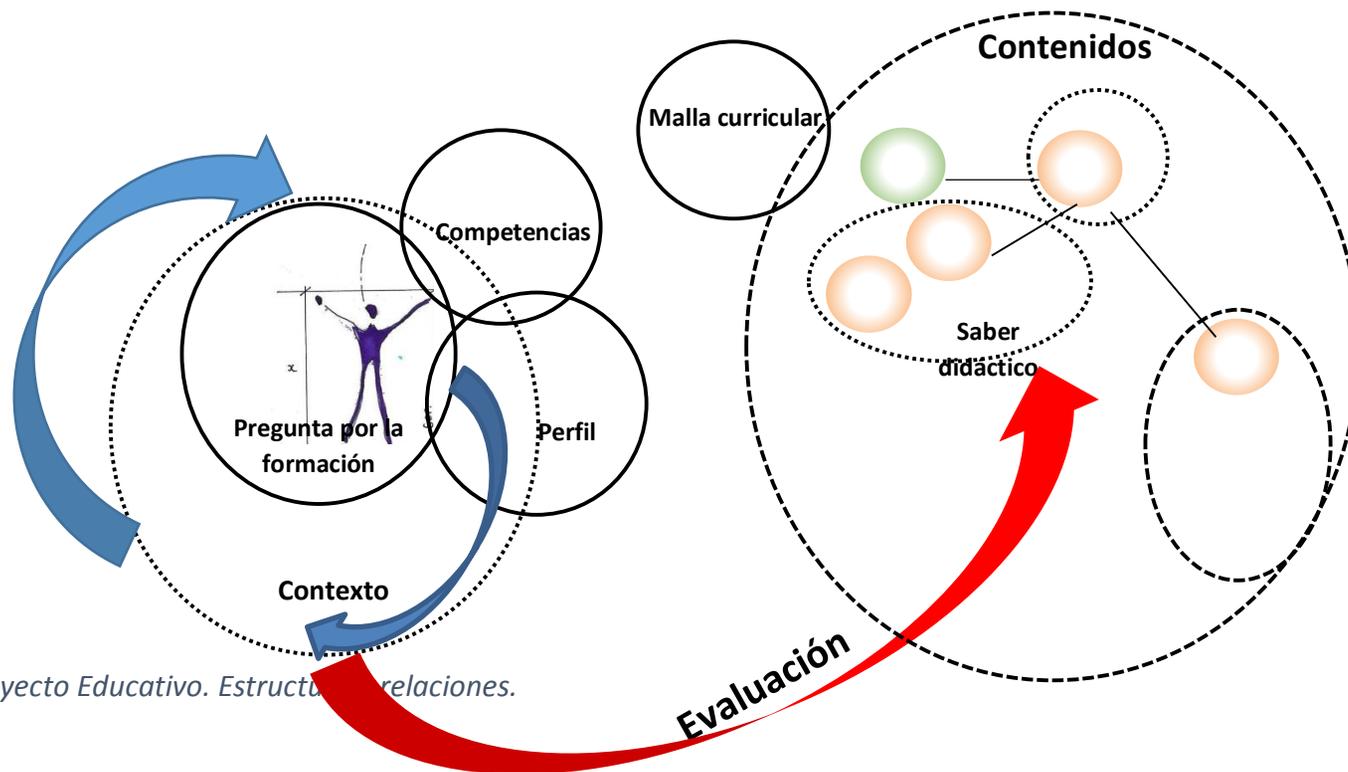


Ilustración 9. Proyecto Educativo. Estructura y relaciones.

Contexto: identifica cada una de *las siete realidades franciscanas* y las problemáticas a las cuales se busca responder desde los lugares de formación, los cuales se dimensionan desde el pensamiento franciscano no solo a nivel local, sino también a nivel planetario. Entendiendo el concepto de la aldea planetaria, la globalización y otros asuntos emergentes que rodean la concepción del ser humano y la relación que se plantea desde el franciscanismo entre el ser y su entorno. Debe plantear preguntas de reflexión abiertas, que tengan dimensión investigativa y que puedan reflejarse desde cada uno de los cursos en los programas académicos. Supone en principio el estudio del contexto un aspecto prioritario para intervenir, mejorar o ajustar curricularmente cualquier programa de la universidad. Es importante identificar el contexto en cada programa como el *gran aula* para el proceso de enseñanza – aprendizaje, supone una permanente mirada desde el saber disciplinar hacia el entorno, unas prácticas contundentes y una experimentación constante en él.

Perfil: corresponde a la apuesta concretada desde el proceso de formación hecha visible en cada una de las siete realidades identificadas. Se compone de apuestas de carácter institucional y apuestas de carácter disciplinar. Siendo el contexto el punto de partida para su definición, este es variable, modificable, flexible y adaptable a cada una de las realidades sociales, en virtud de la velocidad, la aceleración del tiempo, en virtud de la modernidad en la que estamos inmersos. Debe hacer frente a las nuevas necesidades tecnológicas, la concepción de la virtualidad y los nuevos tipos de relacionalidad que componen el mundo contemporáneo. Por otro lado, en el documento en construcción²⁰ de la vicerrectoría académica se afirma citando a Hawes y Corvalan (2005) que el perfil profesional, *“es el conjunto de rasgos identificadores de competencias en un sujeto que recibe un título o grado. De manera más específica lo definen como la declaración institucional respecto a los rasgos que caracterizaran a los egresados, en su actuar profesional. Dentro de su estructuración se deben considerar las capacidades (competencias globales) de diversas naturaleza que se conjugan en el profesional para habilitarlo desempeñar un rol específico, de acuerdo a las demandas de la sociedad y sobre las cuales se define el diseño curricular”*.

Se mencionan algunos ejemplos que vale la pena retomar en esta propuesta como posibles formar de construir los perfiles. A continuación entonces se anexan a este documento.

²⁰ GUIA PARA EL DISEÑO, PLANEACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR. Documento en construcción de la vicerrectoría académica. 2012.

Ejemplo 1

“El ingeniero ambiental de la Universidad de San Buenaventura Diseño, 1. Será un ser humano que contribuyen a la prevención y la solución de problemas a escala local y global con un profundo dominio del conocimiento científico y tecnológico; 2. Tendrá la capacidad de planificar, diseñar, dirigir, coordinar, evaluar y controlar auditorías, estudios, planes, programas y proyectos de manejo ambiental; bajo el concepto de sustentabilidad, 3. Diseñar procesos industriales sostenibles, 4. Implementar Sistemas de Gestión Ambiental SGA, modelos de producción más limpia y ecoeficiencia, y 5. Administrar, monitorear y supervisar el uso adecuado de los recursos naturales”.

En este perfil se describen de manera abreviada 5 grandes competencias globales.

Ejemplo 2: El profesional en Ingeniería ambiental estará capacitado para:

- ✓ Diseñar soluciones técnicas para la prevención y control de la contaminación y deterioro de los recursos agua, suelo y aire, que sean viables social, técnica, económica y ambientalmente.*
- ✓ Solucionar problemas ambientales sobre la base de sus conocimientos de los ecosistemas, control de la contaminación y evaluación de impactos.*
- ✓ Planear y desarrollar alternativas que propendan por el uso sostenible de los recursos naturales y evaluación del estado de los mismos.*
- ✓ Diseñar, dirigir, operar, mantener y optimizar los servicios de saneamiento básico municipales.*
- ✓ Administrar, planear y diseñar obras y proyectos como los siguientes: tratamiento de agua potable, tratamiento y disposición de aguas residuales y recolección, transporte y disposición final de los residuos sólidos.*
- ✓ Gestionar proyectos ambientales, tanto a nivel nacional, como internacional.*
- ✓ Ser multiplicador de la cultura ambiental, promoviendo cambio en las costumbres de las comunidades que afecten su entorno.*
- ✓ Realizar propuestas para proyectos de investigación, de acuerdo con sus áreas de profundización.*

En este mismo documento, se explicita el perfil ocupacional desde la perspectiva de Hawes y Corvalan (2005), el cual trata de los desempeños esperados por el profesional en el medio desde el tipo de rol que este asumirá en diferentes escenarios.

Ejemplo 1:

“El ingeniero ambiental de la Universidad de San Buenaventura, podrá desempeñarse como: asesor o auditor ambiental en empresas públicas o privadas, gerente, director o asesor de planes, programas o proyectos ambientales, ingeniero independiente o empleado en empresas que por sus procesos generen impacto ambiental, como docente en áreas afines a su disciplina.

Ejemplo 2:

El Ingeniero Ambiental de la USB está en capacidad de desempeñarse en las siguientes áreas:

- ✓ *Como Ingeniero independiente en el diseño, mantenimiento, construcción y control de la operación de obras ambientales.*
- ✓ *Formulador de proyectos y consultor para el sector público y privado en temas de control de la contaminación atmosférica, sistemas de tratamiento de agua, manejo de aguas residuales, domésticas e industriales, residuos sólidos, contaminación de suelos, etc.*
- ✓ *Liderando y soportando proyectos que acometan las entidades que conforman el Sistema Nacional Ambiental y demás instituciones a nivel nacional, regional y local que trabajan con el medio ambiente.*
- ✓ *Como interventor, auditor o asesor de obras ambientales.*
- ✓ *En empresas o industrias del sector privado cuya actividad genera impactos ambientales.*
- ✓ *Como profesional, desarrollando investigación básica y aplicada de temas ambientales en cualquier instancia.*

Competencias: las competencias, se pueden comprender desde la perspectiva de Sacristán como: *“Logros pretendidos que imaginamos por medio de representaciones de estados de los sujetos y que se consideran deseables de alcanzar. Son fines imaginados, realizaciones que para su consecución se haga realidad se requiere que se produzcan procesos en quienes las adquieren y les conduzca a una transformación interna adecuada para poder asegurar que los aprendices las han logrado o que están en camino de alcanzarlas”* (2009, p. 46)

Por otro lado, siguiendo a Pérez (2009) puede afirmarse que “el aprendizaje como *indagación* y la *creatividad* acompañada de la *crítica* se erigen como las competencias clave del ciudadano para poder afrontar la incertidumbre y la supercomplejidad de su contexto”. De esta manera, la concepción de competencias aquí propuesta logra armonizarse con la formación del ser en relación permanente con el contexto, donde se destacan la creatividad y la indagación como elementos centrales, en primer lugar para alcanzar el conocimiento de si y en segundo para comprender y adaptarse a los diferentes retos que le plantea el contexto. Por lo tanto estas competencias se logran desde la perspectiva franciscana así: desde el ser, desde el saber, desde el hacer. De tal forma que estas competencias estén asociadas a cada una de las intencionalidades de formación a través del currículo. Por ejemplo, en el componente institucional de la dimensión humana se privilegian las competencias del ser y desde el componente complementario se privilegian las del hacer, correspondientes a la apropiación de la disciplina en el medio.

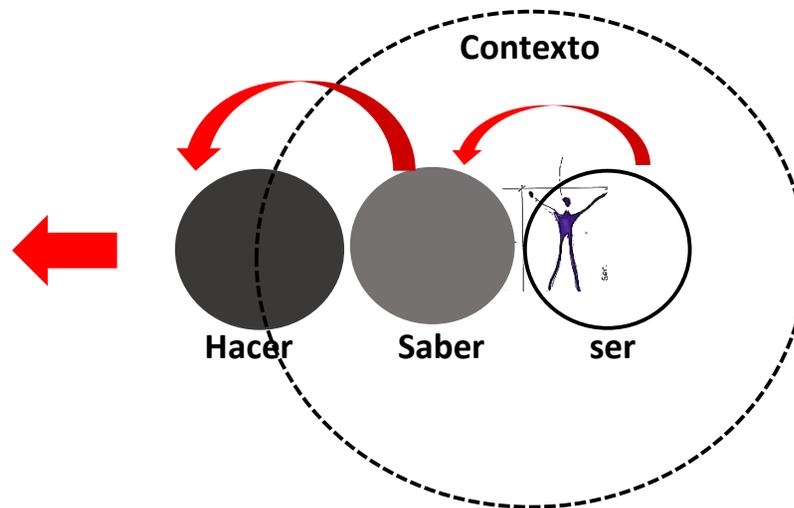


Ilustración 10. Gráfico de competencias

Malla Curricular: se caracteriza por ser una estructura integradora en la que se definen núcleos problemáticos a los que se adjuntan los distintos saberes que conforman el proceso de formación, la malla curricular parte de una pregunta por la formación en relación a su aporte en la sociedad. La malla curricular por lo tanto es dinámica, tiene movimiento por las diferentes lugaridades del proceso de formación en la Universidad.

A continuación se muestra una posible estructura para ejemplificar la malla de un programa académico, para este caso, se propone el ejemplo con arquitectura. Ver figura.

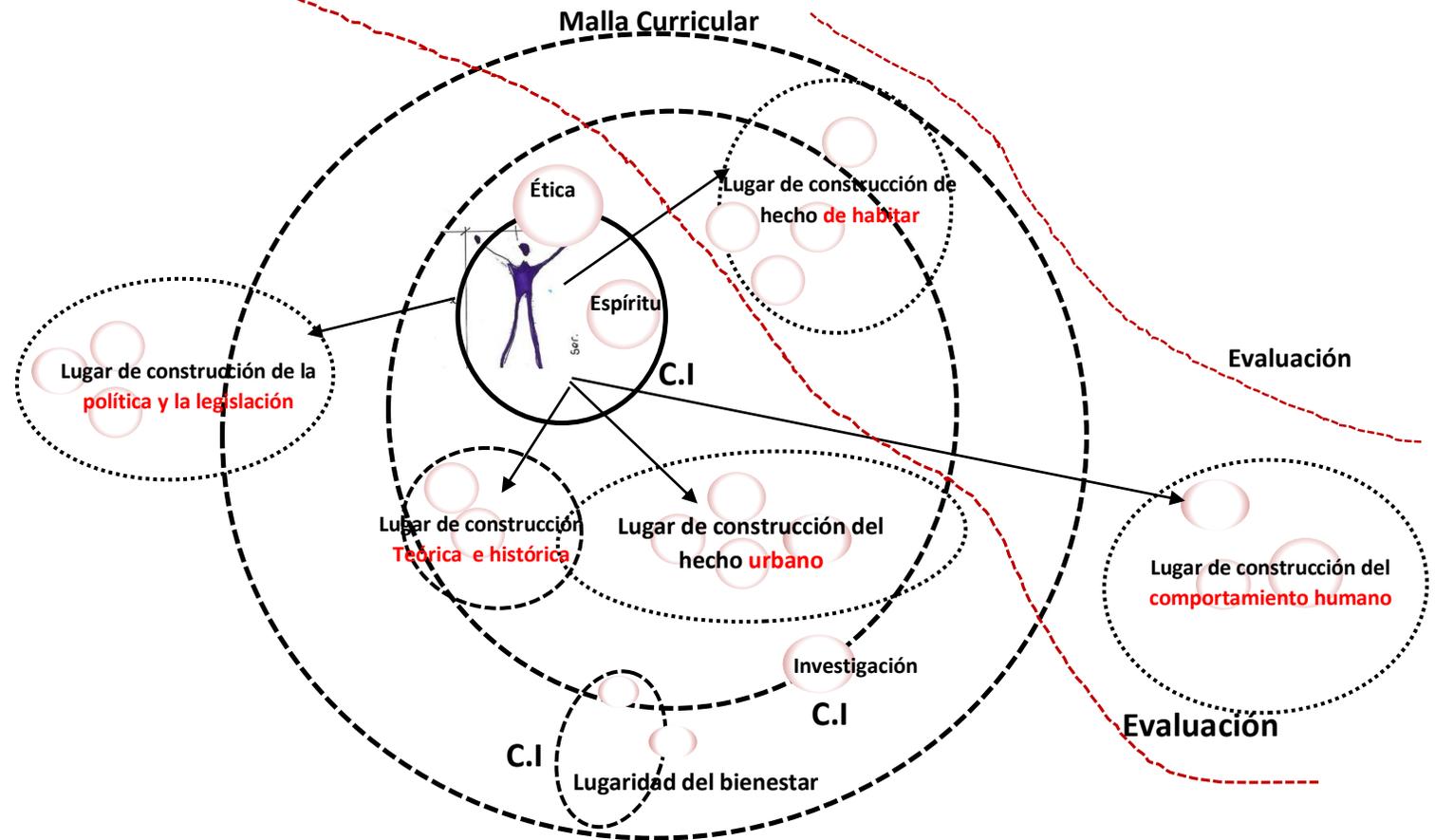


Ilustración 11. Gráfico de relaciones en la malla curricular

Contenidos: se pueden definir como los objetos de conocimiento identificados en cada núcleo conceptual o problemático, deben permitir la construcción de reflexiones alrededor de ese núcleo. No son propios de una sola disciplina, sino que, posibilitan el trabajo y la exploración multidisciplinar, facilitando la acción dialógica entre los saberes.

Saber didáctico: Corresponden a las estrategias de formación que permiten al estudiante y al docente participar en la dimensión de la relacionalidad, la interpretación de las situaciones y problemáticas encontradas. Parten de la comprensión del estudiante como un actor que no es pasivo en el aula y construye su propio conocimiento con autonomía. Deben permitir el desarrollo del sentido común, el descubrimiento, la actitud investigativa, la confianza, el trabajo en equipo, la construcción de la experiencia, el disfrute, la construcción de significados propios y colectivos, entre otras dinámicas propias de esta estructura.

Evaluación: la evaluación a nivel del PROYECTO EDUCATIVO, comprende dos aspectos importantes, en primer lugar y como ya se dijo, esta puede ser hetero-evaluación, coevaluación, autoevaluación, pero también al revisar propiamente el trabajo en el aula, esta evaluación es el resultado de los procesos y ritmos propios del estudiante. A través de este tipo de estructura académica, el docente debe propiciar el escenario para que el estudiante a través de la confianza, la autonomía y la autorregulación gestionen su proceso académico, y este plenamente consciente de sus fortalezas o debilidades, de sus necesidades de mejoramiento continuo.

Parfraseando a González, B. (2000) *“El estudiante, asume el control de su propio aprendizaje, lo que constituye un recurso importante para el desarrollo personal”*. Desde este punto de vista la evaluación es un proceso que realiza el profesor con el estudiante, en el cual el profesor planea y hace reconocimiento no solamente a los resultados sino, al *proceso* formativo, en el que el estudiante interviene como actor dinámico, propiciando su apropiada autorregulación.

Doble Titulación

La doble titulación se posibilita gracias a que la estructura contiene dos componentes institucionales comunes que desarrollan una apuesta institucional identitaria, referida a la realidad espiritual y ética de la dimensión humana, desde la visión franciscana y desde el componente complementario que permite los diálogos con otras disciplinas o lugares de conocimiento. Algunas estrategias que facilitan este proceso serían la definición de competencias comunes, la multidisciplinariedad desde el nivel pedagógico en el acto formativo; desde el nivel curricular, en la definición de lineamientos que privilegian la articulación, la integración; desde el nivel didáctico, a través del trabajo colaborativo entre diferentes saberes, a través del trabajo por proyectos.

Criterios curriculares para la creación de nuevos programas:

Para la creación de programas nuevos se debe partir de las siguientes concepciones:

1. Valorar el nivel de pertinencia del programa en relación a las situaciones o problemáticas que lo originan desde el núcleo conceptual identificado. Para ello es necesario, partir de las siete realidades franciscanas en principio.
2. Desarrollar un proceso investigativo en torno a las necesidades y situaciones problemáticas identificadas. Este soporte es una construcción en torno al contexto y en torno a la formación desarrollada en tres niveles:
 - ✓ Estudios de nivel Internacional
 - ✓ Estudios de nivel Nacional
 - ✓ Estudios de nivel Local.
3. Construcción de la **pregunta de formación** por la cual se diseñará el programa y sobre la pregunta diseñar el núcleo conceptual que deberá contener otros sub núcleos que responden a las diferentes condiciones de análisis de la pregunta. Esta a su vez deberá relacionarse de manera inmediata con los demás núcleos existentes, y liderados desde otros saberes institucionales.
4. Diseñar la estructura académico integradora a nivel de mapa o sistema articulador.
5. Definir los objetos de conocimiento, saberes y prácticas, que contendrá el núcleo.
6. Desarrollar los saberes didácticos y los mecanismos de evaluación y regulación del proceso formativo.

Construcción de syllabus

Los syllabus son las rutas de navegación de cada uno de los objetos de conocimiento que conforman los núcleos conceptuales, en sus saberes prácticos y conceptuales. Contienen los aspectos temáticos determinantes que se han definido desde cada lugaridad y que establecen convicciones, tradiciones y elementos diferenciadores, apuestas desde cada una de las disciplinas. Se elaboran desde estos lugares de formación y se entregan al profesor quien ejecuta su contenido y metodologías a partir de las selecciones realizadas

Están conformados por las siguientes particularidades:

- ✓ **Identificación del programa.** Nombre del objeto de conocimiento a tratar.
- ✓ **Créditos académicos.** Identificados según los estudios (organización por créditos académicos)
- ✓ **Justificación.** Nivel de importancia del objeto de conocimiento, en relación con aspectos como las siete realidades, las necesidades propias de la formación o disciplina, los aportes a nivel local, nacional e internacional que se logran desde este conocimiento.
- ✓ **Modulo o proyecto.** Nombre del proyecto o enunciado a desarrollar.
- ✓ **Objetivos del curso.** Generales y específicos
- ✓ **Competencias por desarrollar.** Competencias en el Ser, saber y hacer que se proponen a nivel general y de manera particular.
- ✓ **Contenidos programáticos.** Selección de conocimientos requeridos algunos propios de la problemática o enunciado otros, relacionados con otros núcleos conceptuales que permitan la multidisciplinar.

- ✓ **Métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje (autónomo, significativo colaborativo).** Descripción de las didácticas utilizadas en clase de manera general y particular, en cada una de las sesiones de trabajo académicos.
- ✓ **Empleo de las Tic. Materiales y Medios educativos.** Medios requeridos para el desarrollo del curso, tecnologías incorporadas, número de actividades desarrolladas a través de medios virtuales, dirección del blog, foro u otro escenario de trabajo virtual, se propende porque todos los cursos contengan este tipo de medios. La naturaleza de cada programa puede decidir en qué porcentaje se puede estimar en un curso este tipo de medios, de tal forma que se puedan renovar los mecanismos de aproximación al estudiante, haciendo lectura de la importancia que tienen estos medios para las nuevas generaciones.
- ✓ **Programación académica del curso.** Número de sesiones planificadas y propuestas por el docente para desarrollar los objetivos trazados, ordenada por fechas, tipos de actividades, evaluación, así como competencias esperadas.
- ✓ **Procesos de evaluación académica.** Descripción de los tipos de evaluación que se desarrollarán en el curso, así como de los porcentajes estimados.
- ✓ **Tutorías y seguimiento a los estudiantes.** Descripción de las actividades colaborativas y tutoriales realizadas por el profesor.
- ✓ **Bibliografía básica y complementaria.** Recursos bibliográficos, en inglés y español claramente referenciados.
- ✓ **Web grafía.** Medios virtuales, direcciones o cibergrafía.

Ver apéndice 2, con la propuesta para syllabus USB Medellín.

Diseño de micros para aulas virtuales.

Los micros para aulas virtuales, deben además de contener todas las disposiciones anteriores, guías que permitan la incorporación adecuada por parte del estudiante y el profesor a este tipo de ambiente. Brindando además las herramientas y los procesos de alfabetización (lectura y capacidades) para abordar las nuevas tecnologías, sus usos complejos y las formas de

relación que ellas implican. Requiere entonces desde la universidad una mirada abierta hacia las posibilidades que ofrecen los ambientes virtuales para el aprendizaje y la producción de conocimiento, donde las relaciones se tornan de carácter más horizontal y generan otro tipo de habilidades y responsabilidades de parte de estudiante como sujeto de aprendizaje, el docente como orientador del mismo y la universidad como mediadora en este proceso. Este escenario presenta oportunidades significativas para la flexibilidad, en tanto las dimensiones espacio – tiempo toman otro significado, sin querer decir que no se deba cumplir con unos tiempos institucionales, no obstante facilitan otras opciones para aquellos que no puedan seguir un proceso regular de formación (presencial).

Finalmente debe concebirse el escenario de la virtualidad como “un espacio de trabajo colectivo, cooperativo, colaborativo, no jerárquico” (Pulfer, 2013) donde todos los actores aportan desde su saber y capacidades, se propician redes de conocimiento y diversos ritmos de aprendizaje y otras vías para la evaluación Plan académico del profesor.

Se encuentra articulado a la programación del curso de tal forma que dé cuenta de la manera efectiva como el profesor asume las diferentes actividades y conocimientos en el aula. Especifica cada una de las sesiones de trabajo académico.

2.3.3. Los ambientes de aprendizaje. Como afirma Duarte (2003), un ambiente de aprendizaje se define como *“la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre otras con relación al medio ambiente”*

Estos espacios de formación concebidos en la propuesta: hacia una Estructura Académica Integradora, se identifican por ser de la dimensión del contexto y estar completamente relacionados con el mismo. No se refiere únicamente al aula de clase, la biblioteca, el patio de recreo, las áreas de recursos educativos en general así como las especializadas, sino también a la ciudad con sus diferentes territorios y geografías en los que se privilegia el contacto con la comunidad y con el entorno en términos generales.

3. IMPACTO CURRICULAR DE PROGRAMAS

El impacto curricular de los programas en lo que se relaciona a su *viabilidad* puede decirse que descansa no solo en las lecturas hechas a partir de lo disciplinar, solo desde la producción y acceso al conocimiento, sino que debe tomar como elemento central las diferentes dinámicas y problemáticas que reconfiguran el contexto, desde lo institucional, lo local, lo nacional e internacional; esto por cuanto los programas deben responder a dichas situaciones proporcionando de manera pertinente la formación en el ser y el saber que a ellos corresponda.

Por otro lado, la capacidad de evaluar, retroalimentar y mejorar desde la revisión constante el desarrollo de los programas, su articulación a los núcleos conceptuales y componentes se convierte en un indicador considerable en cuanto a la sostenibilidad. Teniendo en cuenta que los núcleos conceptuales son susceptibles de agotarse y redefinirse en busca de nuevas preguntas, es fundamental desde los programas una mirada atenta a lo que esto implica, pues no se conciben como estructuras inmutables y estáticas, sino que por el contrario desde la propuesta de una Estructura Académica Integradora, requiere que los programas atiendan a las preguntas que desde los núcleos conceptuales se generan, desde los saberes disciplinares predominantes en ellos, pero a la vez en un ejercicio de intercambio y diálogo con otros programas. Además la implementación de prácticas y procesos educativos deben ser coherentes y estar encaminados a la viabilidad de nuevos programas y la sostenibilidad de los existentes.

Como elemento adicional, en cuanto al contexto de la educación superior, es importante considerar tanto aquellas experiencias y propuestas que buscan el mejoramiento de la calidad de la educación²¹, y cómo estas permiten situar la labor de la universidad San Buenaventura y sus programas frente a la de otras instituciones de los ámbitos local, nacional e internacional. Para dicho propósito debe tenerse en cuenta:

1. Pertinencia social del programa: donde se establecen las necesidades contextuales que ameritan su existencia y de igual manera los núcleos conceptuales a los que contribuiría; la incidencia en los desarrollos de la disciplina y su respuesta a las realidades propuestas y las preguntas de formación correspondientes a cada una.

²¹ Véase el caso por ejemplo de INFOACES, una iniciativa de instituciones de Educación superior y otras asociaciones de América Latina, que busca a través de una serie de indicadores establecer las características y particularidades de cada una, a fin de lograr el desarrollo institucional y un sistema de información que posibilite visualizar de manera pertinente el panorama de la educación superior en esta parte del continente

2. Pertinencia institucional y de mercado: donde se establecen la incidencia académica del programa y la capacidad institucional para garantizar su sostenibilidad bajo criterios de calidad y competitividad para los futuros egresados.

En relación a su *sostenibilidad*, parte principalmente de los mecanismos de organización académico administrativa definidos por la Institución para la gestión curricular de los programas. En los cuales se requiere de una estructura académica muy flexible que permita la toma de decisiones ágil y con prospectiva, muy relacionada con las nuevas apuestas que en materia de gestión se realizan en la contemporaneidad.

Esta estructura en primer lugar, orienta todos los procesos académicos, para ello, y acogiendo la propuesta hacia una estructura académica integradora, es posible, desde la sostenibilidad pensar en una estructura académico administrativa que de igual forma al diseño curricular, se interrelacione, y dinamice través de los diferentes escenarios para la gestión propuestos.

En segundo lugar, la sostenibilidad es una acción que se facilita en la medida en que esta propuesta, permite la generación de escenarios comunes, en los cuales se puede administrar diferentes saberes disciplinares, permitiendo cierto equilibrio económico, en la medida en que los saberes disciplinares con mayor número de estudiantes apoyan los más bajos en número de población, de esta forma los números de los grupos son bastante homogéneos.

Y en tercer lugar, este modelo permite una constante investigación y autorregulación en sí mismo, que por su dinámica, conlleva a una constante disciplina de la evaluación y del mejoramiento, lo que asegura el nivel de pertinencia de su oferta académica.

4. BIBLIOGRAFÍA

Arroyave, D. (2013). *El pensamiento complejo como eje transversal en la fundamentación de la línea Gestión educativa – currículo*, documento de apoyo, Medellín, Universidad de San Buenaventura, registro 10-319-443

Arroyave G. Dora., Carrión S. Sandra, Orozco J. Ángela., Ríos E. Beatriz. (2012). "TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN USB MEDELLIN 2000-2010". En Memorias SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACION, CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION. ISBN: 978-958-57440-8-0. Publicaciones REDIPE. p, 1-15

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.

Cardona, C; Muñoz, D; Álvarez, J; Velásquez, J. (2007) *PAIDEIA franciscana: una mirada a la expresión humana*, Revista Ágora, Noviembre 18 de 2006, PP 295-307. ISSN: 1657-8031.

Carot, J. (coordinador) (2012). *Sistema básico de indicadores para Educación superior de América Latina*, Valencia, Universitat politècnica de Valencia.

Carrión, S (2012) *El problema de la formación de formadores. Reflexiones sobre los procesos de formación de los docentes de hoy y de mañana*, Memorias III Coloquio de investigación. "Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación". Medellín: Universidad de San Buenaventura, junio 7 de 2012. 236 p. ISBN 978-958-8474-32-8

Díaz, M. (2002) *Flexibilidad y Educación superior en Colombia*, consultado en: http://ue.fcien.edu.uy/archivos/FES_Colombia.pdf

Duarte, J (2003) *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Estudios pedagógicos, No. 29, pp. 97-113. ISSN 0718-0705.

Guía para la planeación, Diseño, Gestión y Evaluación Curricular (2012). Documento en construcción de la vicerrectoría académica. Universidad de San Buenaventura seccional Medellín.

Orden Franciscana Menor (2009) *Id y Enseñad. Directrices generales para la Educación Franciscana*, Roma: Curia generale dei Frati Minori.

Krishnamurti, J. (1992) *El propósito de la educación*. Barcelona, EDHASA.

López, N. (1997). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Segunda edición. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.

Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

Ojalvo, V; Castellanos, A (2000) Pedagogía autogestionaria. En: I, Alfonso et al, *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa nacional*, Bolivia, Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho".

Orozco, A. (2012) *Retos y oportunidades en la formación docente. Algunos puntos para su discusión*, Memorias III Coloquio de investigación. "Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación". Medellín: Universidad de San Buenaventura, junio 7 de 2012. 236 p. ISBN 978-958-8474-32-8

Posada S. y Marín B. (2012). Documento de trabajo: Lineamientos. Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia.

Pulfer, D. La Irrupción de las nuevas tecnologías en el escenario educativo Latinoamericano. Diálogos del siteal. Junio 2013. 9 p.

Sacristán, J; Pérez, A; Martínez, J; Torres, J; Angulo, F; Álvarez, J. (2009) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

Sacristán, J & Pérez, A. (1997) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Sánchez, L; Moreno, V (2011) *Caracterización curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín*

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Barcelona, Morata.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata

Torres, J. (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid, Morata

Universidad de San Buenaventura (2007). *Proyecto Educativo Bonaventuriano*, Bogotá.

5. GLOSARIO

ACTORES DE LA GESTIÓN CURRICULAR: Los actores de la gestión curricular en esta propuesta son 4, el estudiante como unidad integral, el profesor como experto, el directivo como orientador y la comunidad como escenario, cada uno, tiene un nivel de participación fundamental en el proceso formativo

ASPECTOS MACRO- CURRICULARES: se refiere a la investigación, el bienestar, los proyectos, las prácticas académicas, la proyección social, la evaluación curricular.

ASPECTOS MICRO –CURRICULARES: se refiere al Proyecto Educativo del Programa, a la Doble Titulación, a los Criterios curriculares para la creación de nuevos programas, a la construcción de syllabus, al diseño de micros para aulas virtuales y al plan académico del profesor.

AULA/CONTEXTO. La definición de aula en la propuesta, hacia una estructura académica integradora, equivale al contexto, a la ciudad misma con todos sus territorios y geografías es una definición que contiene espacio.

CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO: flexible, coherente, integral, transversal y por competencias.

CURRÍCULO: Los aspectos claves que se desarrollan en esta definición y que dan sentido a lo curricular en la USB son: -Currículo desde una estructura académica integradora. Dinámico y articulador. -Currículo como escenario, que contiene lugares o lugaridades de actuación. -Currículo con tres dimensiones de actuación: Dimensión humana, Dimensión de la relación, Dimensión del contexto.

DIMENSIONES FUNDAMENTALES DEL CURRÍCULO: las dimensiones fundamentales del currículo son la dimensión humana, la dimensión de la relación y la dimensión del contexto, estas se comprenden como escenarios activos en el proceso de formación.

ESCENARIO: Lugar en el que se desarrolla una acción o suceso y que envuelven a una persona. El escenario contiene los saberes prácticos y conceptuales necesarios para el proceso de formación.

INTENCIONALIDADES DESDE EL CURRÍCULO. Dinámico y abierto.

LAS SIETE REALIDADES: son los asuntos definidos desde el franciscanismo, de interés mundial, relevantes y con problemáticas importantes, que se deberían tener en cuenta en el proceso de formación en cada una de las comunidades académicas franciscanas.

LOS CUATRO CENTROS VITALES DE LA PERSONA se retoma en la propuesta desde Cfr. Rodríguez, J. como los elementos que permiten la experiencia espiritual y corporal del hombre, en el proceso de formación.

LUGAR DE FORMACIÓN: Es el ambiente o espacio en el que se desarrolla una acción que genera significado a través de las diferentes actividades académicas.

LUGARIDAD: Relativo a la “textura urbana” en la que se ha construido una identidad y que además tienen significado propio, lugar de experiencia.

LUGARIDADES PROBLÉMICAS DEL CURRÍCULO: En las lugaridades problemáticas del currículo convergen los saberes, los conceptos y las prácticas.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR: el tipo de organización adoptada desde el PEB es el de: Estructura Académica Integradora, conformada por *Componentes Institucionales* y *Núcleos conceptuales*.

ANEXO 1

MATRIZ DE ANÁLISIS DE ASPECTOS TRANSVERSALES

Con el fin de realizar un diálogo de saberes entre lo propuesto a nivel de teoría curricular por los diferentes autores contemporáneos abordados y las concepciones que frente a lo curricular y lo educativo se han construido desde el pensamiento franciscano y se han oficializado como una propuesta de formación a nivel internacional mediante documentos como el de Id y Enseñad, se elaboró lo que para esta propuesta se ha denominado: **MATRIZ DE ANÁLISIS TRANSVERSAL**, la cual, es una estrategia que permite cotejar los dos puntos de vista, en términos de los niveles de profundización requeridos para el diseño de los lineamientos curriculares.

La intención es lograr a través de este instrumento, construir escenarios de *dialógica*²², en los cuales se pueda valorar ambas reflexiones, intencionalidades, experiencias y articularse de manera coherente, de tal forma que se modernicen los procesos curriculares en la Universidad, sin perder de vista las apuestas definidas por la comunidad Franciscana y que son de alto impacto en los nuevos entornos educativos.

La matriz de análisis trasversal permite una revisión en horizontal de cada una de las posturas, está conformada por los siguientes aspectos, “concepciones y lugares”:

-Concepción franciscana: corresponde a la selección de lectura de cada uno de los apartes más significativos y que generan mayor impacto en el proceso educativo desarrollados desde el pensamiento franciscano, especialmente desde

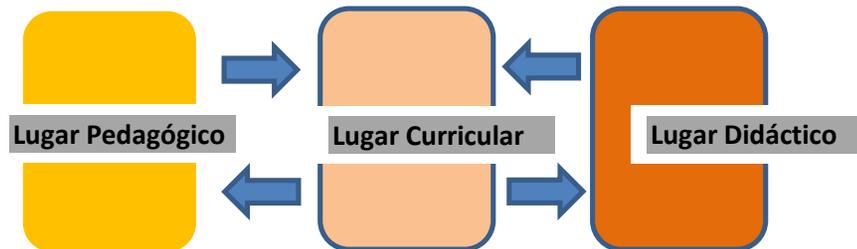
²² La dialógica permite asumir racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo. (La mente bien ordenada. p. 126). La dialógica introduce pluralidades, separaciones, oposiciones, retroactividades y calor; el calor le trae agitaciones y desordenes... (El Método IV. p.39) ... la dialógica que proponemos no constituye una nueva lógica, sino un modo de utilizar la lógica en virtud de un paradigma de complejidad; cada operación fragmentaria del pensamiento dialógico obedece a la lógica clásica, pero no su movimiento de conjunto. La dialógica no supera las contradicciones radicales, las considera insuperables y vitales, las afronta e integra en el pensamiento.....estamos obligados a unir de forma dialógica conceptos contradictorios. (Ibíd., p. 201 -202). Citado por ARROYAVE en: El pensamiento complejo como eje transversal en la fundamentación de la línea Gestión educativa – currículo, documento de apoyo, Medellín, Universidad de San Buenaventura, registro 10-319-443

los documentos: LA PAIDEIA FRANCISCANA UNA MIRADA A LA EXPANSIÓN HUMANA y el ID y enseñad, DIRECTRICES GENERALES PARA LA EDUCACIÓN FRANCISCANA.

-Concepción contemporánea. Corresponde a la selección de lectura de los asuntos e intencionalidades de mayor impacto y que pueden romper paradigmas en los procesos educativos contemporáneos. Ya que en la realización de esta propuesta lineamientos curriculares, desde una estructura académica integradora, para la Universidad San Buenaventura, es necesario comprender dos asuntos: el primero que el escenario generacional en el que se encuentran los estudiantes a formar es nuevo, diferente, y opera con otras lógicas, lo segundo es que por lo tanto, las intencionalidades en el proceso de formación, en las didácticas, entre otros aspectos, tienen que renovarse, por eso para ello se requiere romper paradigmas y los autores abordados han incursionado en este sentido.

-Lugares

A partir del análisis y reflexión entre las concepciones franciscanas y los nuevos autores, se identificaron tres *lugares* que son los que permiten comprender la dimensión curricular como un asunto articulador entre lo pedagógico y lo didáctico así:



a. Elementos del lugar pedagógico. Los aspectos que desde la formación podrían ser premisas a considerarse en la definición de los lineamientos curriculares.

b. Elementos del lugar curricular. Los aspectos que podrían ser oficializados como lineamientos a nivel curricular.

c. Elementos del lugar didáctico. Los aspectos que pueden ser premisas para el trabajo en los espacios de Formación.

-Apuestas en la formación del ser, en relación al entorno. Implica develar el propósito de formación y construir las competencias institucionales.

- Los 3 Entornos

Por otro lado, y partiendo de la definición de currículo en la USB cada una de estas matrices se han relacionado con tres entornos así:

Entorno a la construcción del ser. Desde una mirada antropológica del hombre. Allí se identificaron todas las apuestas e intencionalidades que desde las concepciones franciscanas y contemporáneas hay en relación con la formación del hombre, con lo que significa el hombre en la educación.

Entorno a la construcción del contexto. Desde una mirada social. Todos los asuntos que de la sociedad deben considerarse en la contemporaneidad y en torno a las 7 realidades franciscanas.

Entorno a la construcción de la relacionalidad. Desde una mirada epistemológica, se refiere a la manera como el hombre interactúa con su medio a través de los diferentes saberes, conceptos y prácticas.

Por último y a modo de identificar se resaltaron con algunos colores las palabras claves o frases específicas que podían tener lecturas o implicaciones directas en cada concepción o lugar analizado, así:

Amarillo: Referente al franciscanismo



Fucsia: referente a nuevos paradigmas contemporáneos.



Cian: referente a lo formativo



Verde: referente a lo curricular



Rojo: referente a la didáctica



Gris: competencias o intencionalidades desde el currículo.



MATRIZ DE ANÁLISIS DE ASPECTOS TRANSVERSALES

(1er ENTORNO A LA CONSTRUCCIÓN DEL SER) (Antropológico)

| Concepción Franciscana | Concepción Contemporánea | Elementos del lugar Pedagógico. (Premisas para el proceso formativo) | Elementos del lugar Curricular. (Premisas para la construcción de lineamientos) | Elementos del lugar didáctico (Premisas para el trabajo en el aula) | Apuesta en la formación del ser, en relación al entorno. (Implica develar el propósito de formación y construir las competencias institucionales) |
|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>“Plantear una PAIDEIA franciscana como núcleo de una institución educativa de perfil franciscano es formar en, desde y para la vida misma, supeditando a</i></p> | <p>“Por cierto que la vida no es tan sólo un empleo, una ocupación; la vida es algo extraordinariament e amplio y profundo, es un gran misterio, un reino inmenso en el que funcionamos como seres</p> | <p>“Educar para la vida, no para el oficio, la disciplina, el trabajo únicamente”.</p> | <p>-La definición de currículo parte de la comprensión de 3 elementos esenciales, reiterativos en todos sus marcos teleológicos que son: El hombre, su entorno y la relación, que existe entre ambos. Esto quiere decir, que el proceso de formación se centra en</p> | <p>Metodologías que permitan El descubrimiento Desdibujar la imitación. Anulación de los te mores.</p> | <p>“Incidencia en la formación de un proyecto de vida”</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| <p>la ciencia y la tecnología a lo que debe ser, es decir, ponerlas al servicio del hombre para su bienestar individual y social”</p> <p>Cardona, C. muñoz, D. Alvarez, J. Velasquez, J.</p> <p>PAIDEIA franciscana: una mirada a la expresión humana. Noviembre 18 de 2006 AGO. USB. V6 NUMERO 2, PP 147-315. ISSN 16578031.</p> | <p>humanos. Si nos preparamos tan sólo para ganarnos la subsistencia, perderemos todo el sentido de la vida; y comprender la vida es mucho más importante que prepararnos meramente para los exámenes y volvernos muy diestros en matemática, física o lo que fuere.</p> <p>Krishnamurti, J. (1992). Capítulo 1. El propósito de la educación. En EDHASA. ISBN 84-350-1819-9 (PP) Barcelona.</p> | | <p>la construcción del tipo de hombre que conversa de manera dialógica con su entorno y por lo tanto ha construido en su proceso de formación una intencionalidad clara que le permite interpretarlo e intervenirlo.</p> <p>-Construcción de las etapas de transformación del estudiante en el plan de estudios.</p> <p>-Construcción de cursos que valoren el desarrollo del ser.</p> | | |
|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| <p><i>“Para la antropología franciscana el centro de la pregunta por el ser humano parte de la vivencia ejemplar de San Francisco de Asís, es él y su experiencia vital el ideal de búsqueda de la perfectibilidad humana imago dei – a imagen de Dios -, con lo cual la experiencia formativa parte de la vivencia que crea, es decir, del dar respuesta a las íntimas exigencias</i></p> | <p>Crisis de identidad: (pérdida del sentido de pertenencia, desdibujamiento de los límites, carencia de un proyecto unificador de voluntades)</p> <p>Crisis de la Fe: incapacidad de creer que el cambio y la transformación son posibles</p> <p>Crisis de los valores: la relativización de los valores. Crisis que además no disminuyen en el tiempo, sino que aumenta con la</p> | <p>Dimensión de la educación espiritual y la educación racional en el proceso de formación</p> <p>“La educación espiritual es para la vida, mientras la educación racional es para ganarse la vida”. Sai Baba.</p> <p>“Desarrolla la pedagogía de los valores cristianos y franciscanos que garantizan una concepción integral y holística del hombre desde la perspectiva de la fraternidad</p> | <p>Comprender el currículo más bien como el escenario de transformación del ser en formación, que por el contrario de ser precario y tener ausencias de conocimientos como también se expresa en algunos documentos, “Para el franciscanismo la condición humana es precaria y por ende necesitada de formación,(Merino,1982, pp. 86 –87)” está lleno de experiencias de vida, de historia, de cotidianidad, el hombre es plenitud, pero es preciso que pueda entender esta plenitud en relación a su vida misma.</p> | <p>Construcción de la identidad desde todos los procesos formativos.</p> <p>Trabajo en el aula desde la experimentación y la construcción.</p> <p>La educación como una experiencia.</p> | <p>Visibilizar elementos que permitan la formación humana de manera integral desde la concepción franciscana. (imaginario franciscano).</p> |
|--|--|--|---|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p><i>vitales, de tal suerte que la idea antropológica y pedagógica de la formabilidad humana se puede comprender desde el franciscanismo como un encuentro con la vida, un guiarse por la imitación o mimesis de Dios en el mundo”.</i></p> <p>PAIDEIA franciscana: una mirada a la expresión humana. Noviembre 18 de 2006 AGO.</p> | <p>modernidad y postmodernidad.</p> <p>Crisis epistemológica: generación, orígenes del conocimiento y legitimización. El poder del conocimiento en la dinámica de las sociedades actuales.</p> <p>Aun así que han pasado estos años la sociedad se ha transformado de manera acelerada y el tema de los valores y de la identidad al parecer sigue siendo un asunto de difícil trato a nivel de la</p> | <p>y la justicia social”.</p> <p>(PEB, 44)</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| <p>USB. V6 NUMERO 2, PP 147-315. ISSN 16578031.</p> | <p>Educación. Magendzo, A. (1996) Curriculum Educación para la Democracia. Conocimiento, curriculum y educación para la democracia. Bogotá. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. (pp 39-61)</p> | | | | |
| <p><i>Para Fray J. Antonio Merino (1982) la antropología Franciscana puede entenderse como las ideas franciscanas en torno a la pregunta filosófica,</i></p> | <p>Se cita de manera textual a Edwards “el alumno es uno de los aspectos más silenciados en el currículo, sin embargo el hecho de que este silenciado no significa que</p> | <p>Reconocimiento del estudiante como el actor central del proceso formativo formación en el que se destaca su hecho como ser histórico.</p> <p>La persona. Es el centro de la pedagogía franciscana.</p> | <p>El sentido de la formación tiene una riqueza importante que se enfoca a la reconstrucción de su historia de vida, desde la cotidianidad a través de la experiencia, escenario en el que se han definido estrategias de transformación que apuntan a la construcción no sólo de excelente</p> | <p>Comprensión del tipo de acompañamiento, relacionamiento y reconocimiento que el realiza el profesor al estudiante. el profesor(orientador)</p> | <p>Búsqueda del liderazgo y la actitud proactiva del estudiante.</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| <p><i>antropológica y teológica por la naturaleza del ser humano, a partir del reconocimiento de su relacionalidad e imperfección.</i></p> <p>PAIDEIA franciscana: una mirada a la expresión humana. Noviembre 18 de 2006 AGO. USB. V6 NUMERO 2, PP 147-315. ISSN 16578031.</p> | <p>este ausente. La lectura que se hace del alumno es desde un ser incompleto, desde la carencia, no del reconocimiento de lo que es, sino en su distancia al deber ser”</p> <p>Magendzo, A. Curriculum Educación para la Democracia. Tendencias actuales en el curriculum. (pp 63-107)</p> <p>“El conocimiento de uno mismo, es el verdadero propósito de toda educación”.</p> | <p>No trata de la persona en genérico, ni de una teoría que defienda un concepto de hombre en particular, sino de la persona concreta que participa en el proceso formativo.</p> <p>(PEB 2007)</p> | <p>profesionales, sino más bien en la formación real de la vida o proyectos de vida de estos profesionales. El currículo deja de ser únicamente un instrumento para convertirse en una opción de vida, mediante la cual es posible ser mejor persona y sobre todo una persona Feliz.</p> <p>Apuesta por la transformación de la persona, desde la articulación de la formación humana con los programas académicos. Lectura de las necesidades desde cada perspectiva. Definición de objetos de formación comunes.</p> | | |
|---|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>El autor lo cita así: para pasar de los modelos de currículo desde el producto o el de proceso hacia un modelo de investigación.</p> <p>Stenhouse, L. investigación y desarrollo del Curriculum. Hacia un modelo de investigación. Publicación España: Ediciones Morata, jun 1964. Capitulo IX, página 173-193.</p> <p>“De manera que no hay identidad en (sentido sólido) sino multiplicidad de identificaciones, parciales,</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>lacunarios, que se remplazan, se desplazan, y se articulan de manera desigual y combinada”.</p> <p>“La noción de identidad como unicidad o proyecto vital, a cuya consecución van a parar todos los esfuerzos personales o sociales.”</p> <p>Núñez, V. los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 pp 9-15.</p> <p>La identidad se asume en el Proyecto Educativo Bonaventuriano</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | <p>desde su Ser Universitario, Ser Católico y Ser Franciscano. (PEB 2007)</p> <p>“La vida en la pantalla, la construcción de la identidad en la era de internet”. Núñez, V. los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 pp 9-15.</p> | | | | |
| <p><i>“Desde esta perspectiva, la persona se revela como un núcleo de relaciones con la naturaleza, con los seres humanos, con Dios y consigo</i></p> | <p>Propuestas que desde el aula hacen referencia a la flexibilidad curricular, en tanto buscan que el currículo se encuentre:</p> | <p>La formación debe responder a las transformaciones y necesidades del medio, a los asuntos contemporáneos desde los cuales se define como un proceso dinámico que puede romper paradigmas, por lo</p> | <p>Nivel de relacionamiento de los programas en con el medio. Criterios para establecer esta relación desde diferentes miradas. Insertar desde la investigación observatorios de la realidad social desde las disciplinas.</p> | <p>“el docente no puede ser nunca un mero técnico, que aplica un curriculum y desarrolla técnicas y estrategias de</p> | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| <p><i>misma, como un ser único e irrepetible</i></p> <p><i>en su esencia y existencia, como una unidad integral de múltiples dimensiones y como un ser histórico que se construye en un marco”</i></p> <p>Id y Enseñad - directrices generales para la Educación Franciscana. Roma 2009. (pp 3- 56) p3.</p> | <p>Altamente relacionado con el medio.</p> <p>* Que se convierta en un instrumento u observatorio del medio y de sus problemáticas.</p> <p>* Persigue afinar la mirada del estudiante y su preocupación no por lo que descriptivamente encuentra, o lee de su contexto sino, lo que esto significa para su actividad profesional o para su</p> | <p>tanto, la formación parte de:</p> <p>“Concebir y pensarse desde la diversidad y la multidimensionalidad” (Arroyave, 2013)</p> <p>“En la pedagogía franciscana predomina el método intuitivo, donde la afectividad y el respeto a la espontaneidad de la persona, son principios para la Interacción humana y para los fines prácticos de la educación.</p> | <p>Definiciones que apunten a la construcción de redes, alianzas internas entre los diferentes actores de la Universidad.</p> <p>“El desarrollo curricular reclama hoy una perspectiva donde se logre establecer una dialógica de saberes/haceres que enfatizen en el carácter interrelacionado, intercomunicado e interdependiente”. (Arroyave 2013)</p> <p>Esto indica que el currículo es perfectible, transformable, adaptable a</p> <p>Momento histórico, debe estar</p> | <p>comunicación desarrolladas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea”. Cada alumno y cada grupo ha construido y sigue construyendo, sus propios esquemas de interpretación de la realidad y en concreto</p> <p>está desarrollando redes de intercambio de significados”</p> | |
|---|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | <p>propia supervivencia.</p> <p>* Desarrolla habilidades de adaptación del estudiante a diferentes momentos históricos, así como la posibilidad de respuesta a los mismos.</p> <p>Stenhouse, L. investigación y desarrollo del Curriculum. Publicación España: Ediciones Morata, jun 1964. Capitulo VII, página 127-142.</p> | <p>En ella se asume la singularidad como derecho inherente a la dimensión personal, de tal forma que respeta y no masifica los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante".</p> <p>(PEB 2007)</p> | <p>regenerándose y articulado a las áreas de investigación de forma sistemática. La investigación debe partir del aula, "se cocina allí", se lee allí y debe ser discutida con el estudiante. Estos elementos son los que le dan validez como currículo flexible.</p> <p>(Carrión 2012)</p> | <p>Sacristán, G & Pérez, A. (2002). Enseñanza para la Comprensión. En Morata (Ed 10),</p> <p>Comprender y transformar la enseñanza (pp. 78-114) Madrid, Mejía Lequerica.</p> <p>El primero es que dentro de este perfil, se deberá formar "el sentido común", lo que significa desde la cotidianidad propia, evidenciar los factores que pueden hacer diferente su práctica de</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>enseñanza. Al revisar algunas definiciones relacionados con lo que significa el "sentido común", se encontró que desde una mirada occidental, "este valor se ha perdido en el hombre modernidad, en tanto, hay una pérdida de valores y un desajuste entre el hombre y el mundo". (Pilar Pereila Martos. La pérdida del sentido común en Hannah</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>Arendt), se cuestiona hoy la utilidad de los valores.</p> <p>El segundo, hace relación a “cultivar la capacidad de asombro, de duda y de sospecha”, que traducido se debiera entender a que en proceso de formación, los educadores deberían tener de forma incorporada y sistemática a lo largo de todo su plan de formación, los contenidos o</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | acciones que les permitan la incorporación de la actitud investigativa permanente. (Carrión, 2012) | |
| <p><i>“Podemos manejar una pedagogía sin sabor</i></p> <p><i>a fraternidad, a diálogo y a cercanía,</i></p> <p><i>podemos implementar una pedagogía sin</i></p> <p><i>gusto por el encuentro, la sabiduría y la</i></p> <p><i>escucha, como ya sucede en algunas</i></p> <p><i>Entidades franciscanas.</i></p> | <p>“Mas créditos, “más enseñantes”, “más informática”, etc. Con ello se enmascara la dificultad clave que revela el fracaso de todas las reformas sucesivas de la enseñanza: no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentalidades, pero no se pueden reformar las mentalidades si no se han reformado previamente las instituciones”.</p> | <p>Pedagogía centrada en la construcción de la persona.</p> <p>Perspectiva pedagógica en la formación:</p> <p>Desde esta perspectiva, la persona se revela como un núcleo de relaciones con la naturaleza, con los seres humanos, con Dios y consigo misma, como un ser único e irrepetible</p> | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p><i>Tenemos la grave responsabilidad de no perder tantos sabores franciscanos, convirtiéndonos así en educadores ingenieros que calculamos estructuras normativas para la educación; o en educadores economistas felices dimensionando el negocio educativo; o también en rectores arquitectos que</i></p> | <p>(Morín citado por Arroyave 2012)</p> | <p>en su esencia y existencia, como una unidad integral de múltiples dimensiones y como un ser histórico que se construye en un marco de libertad y responsabilidad.</p> <p>Id y Enseñad - directrices generales para la Educación Franciscana</p> <p>El Humanismo Franciscano como fundamento de la Pedagogía Franciscana. (Moreno, V-Sanchez, L 2011)</p> | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p><i>construyen y remodelan edificios, interesados más en el cemento que en el talento, olvidando ser verdaderos educadores</i></p> <p>constructores del edificio de la persona con nuevos derroteros y nuevas culturas educativas con sabor franciscano, para no caer en la tentación de no tener centros educativos</p> | | <p>La pedagogía franciscana es un proceso formativo que se centra en la persona y se fundamenta en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación.</p> <p>(PEB 2007)</p> <p>Lo cotidiano. Es fundamental en la pedagogía franciscana. Recuperar lo cotidiano es posibilitar que la vida, cargada de sentido y esperanza, suceda en el</p> | | | |
|---|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| <p><i>insípidos o desabridos, creyéndonos educadores franciscanos de vanguardia pero sin nuevas propuestas.” (Lugo, 2001, p41)</i></p> | | <p>escenario de lo pedagógico. (PEB 2007)</p> | | | |
| <p><i>La educación, desde este punto de vista, no considera al estudiante como un simple receptor de conocimientos que el profesor transmite ni tampoco como un objeto de la</i></p> | | <p>La pedagogía franciscana no pretende formar para repetir o almacenar conceptos sino para explorar las múltiples facetas de la persona como ser capaz de captar, dar y expresar sentido a la realidad mediante el diálogo consigo mismo, con el otro, con el entorno y con el trascendente.</p> | <p>Proponer como alternativa antropológica un modelo de persona que sea abierta a lo trascendente y portadora de una dignidad que la constituye en un absoluto frente a los objetos y que, por lo mismo, no se puede manipular, objetivar ni engañar.</p> | <p>“Educación imposible para las prácticas ancladas en el tiempo lineal de la modernidad sólida” Núñez, V. los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona,</p> | |

| | | | | | |
|---|--|--------------------------|--|--|--|
| <p><i>acción formativa, sino como un sujeto</i></p> <p><i>Activo de su propia formación y aprendizaje.</i></p> <p>Id y Enseñad - Directrices generales para la Educación Franciscana. 2009</p> | | <p>(PEB 2007)</p> | <p>Id y Enseñad - Directrices generales para la Educación Franciscana</p> | <p>Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 pp 9-15.</p> | |
|---|--|--------------------------|--|--|--|

(2do ENTORNO A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO) (Sociológico)

| <p>Concepción Franciscana</p> | <p>Concepción Contemporánea</p> | <p>Elementos del lugar Pedagógico. (Premisas para el proceso formativo)</p> | <p>Elementos del lugar Curricular. (Premisas para la construcción de lineamientos)</p> | <p>Elementos del lugar didáctico (Premisas para el trabajo en el aula)</p> | <p>Apuesta en la formación del ser, en relación al entorno. (Implica develar el propósito de formación y construir las competencias institucionales)</p> |
|---|---|---|--|--|--|
| <p><i>Capítulos que conforman las directrices en la educación franciscana a nivel macro..... internacional a nivel del mundo.</i></p> <p>1) los desafíos actuales de la educación; 2) la visión antropológica y pedagógica</p> | <p>Parafraseando a ZIGMUNT BAUMANT la concepción contemporánea debe buscar la construcción de una nueva ciudadanía, fuera de la trampa economicista.</p> <p>Núñez, V. los retos de la educación en la modernidad líquida.</p> | <p>Exploración de la cultura como producto del desarrollo científico: Formar hombres inteligentes.</p> | <p>Objetos de atención desde sacristán: políticas y prácticas curriculares, la comprensión de la sociedad de la información que reclama la revisión de las IE, sus contenidos y metodologías.</p> <p>Sacristán, G. la función abierta de la obra y su contenido.</p> | <p>Desarrollar reflexión crítica y creatividad en función de modificar condiciones sociales.</p> | <p>Autonomía</p> <p>Re flexibilidad</p> <p>Y capacidad de trasformación del mundo.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| <p>franciscana; 3) los agentes de la educación; y 4) las mediaciones de la educación</p> <p>Id y Enseñad - directrices generales para la Educación Franciscana</p> | <p>Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 pp 9-15.</p> <p>El conocimiento tiene una valoración diferente es decir, cada quien le puede dar su valoración y Su perdurabilidad.</p> <p>“La creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso”.</p> <p>Zygmaunt, B. los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona,</p> | | <p>Valencia, España. Ediciones Morata. Pp 15. Pp. 11-16</p> <p>“Es conveniente pensar que la formación del hombre implica tener una imagen de mundo, es decir, que la paideia no se contenta en formar para el mundo existente sino que —con- forma una imagen de mundo deseable que conseguirá a través del tipo de hombre que forme”.</p> <p>(Moreno, V- Sanchez, L 2011)</p> | | |
|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 pp 24</p> <p>“Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de la educación”</p> <p>“hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas, de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. Deberían reexaminarse y reemplazarse.</p> <p>Zygmaunt, B. los retos de la</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| | <p>educación en la modernidad líquida. Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 Pp 27</p> | | | | |
| <p><i>He aquí entonces el primer desafío para la educación franciscana:</i></p> <p><i>¿Cómo proponer, con claridad, creatividad y audacia, a las generaciones actuales, un nuevo paradigma de</i></p> | <p>“Ser uno mismo, no ser como los demás, lo que mejor se vende, es la diferencia no la semejanza”</p> <p>Zygmunt, B. los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 Pp 39</p> | <p>“La pedagogía autogestionaria se remite a la toma de conciencia por la sociedad de que puede y debe renovarse profundamente a partir de una nueva forma de asunción por los individuos de su responsabilidad.</p> <p>Ojalvo V, Castellanos A. tendencias pedagógicas. Capítulo IV.</p> | <p>Curriculum. Un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuevas visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa.</p> <p>Sacristán, G. la función abierta de la obra y su contenido. Valencia, España. Ediciones Morata. Pp 11. Pp. 11-16</p> | <p>Posición del docente desde la teoría de la modernidad líquida.</p> <p>“Asesores que les enseñen como marchar, antes que maestros que les aseguren que están recorriendo la única carretera posible ya abarrotada”.</p> <p>Zygmunt, B. los retos de la educación en la</p> | <p>Puede ser interlocutor, construcción del pensamiento dialógico. Apertura a la diversidad. Audacia para atar lo inimaginable.</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p><i>relación con la naturaleza, con los hombres, con Dios y consigo mismo?</i></p> <p>Id y Enseñad - directrices generales para la Educación Franciscana</p> | <p>Cambio en los paradigmas de lenguajes anteriores, hablar ahora de redes y cultura, supone comprender el asunto de la educación como un escenario sistémico, articulador, que permite crecer e colectivo.</p> | <p>Pedagogía autogestionaria. Bolivia. 2000, Pp 68.</p> <p>Pedagogía centrada en el estudiante, no directiva.</p> | <p>Currículo por investigación en el aula, relaciona el mundo de la escuela con el mundo de la vida mediante la investigación y se elaboran proyectos alrededor de esta.</p> <p>(Stenhouse).</p> | <p>modernidad líquida. Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 Pp 41</p> <p>Construir concepciones de maestros espirituales, no sólo sabedores de disciplinas.</p> | |
| <p><i>aspecto global</i></p> <p><i>El universo se transforma cada vez más en una pequeña aldea, un lugar en donde la información circula con mayor</i></p> | <p>Esta forma fluida de montar y desmontar, es la que mejor se ajusta a la percepción que tienen del mundo que los rodea, un mundo múltiple, complejo, y en veloz movimiento y por lo tanto ambiguo, enmarañado, y plástico, incierto,</p> | <p>El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos.</p> <p>Unión de lo cognitivo y lo afectivo.</p> | <p>El conocimiento se debe comprender como un sustrato integrador, en el cual a través de diferentes nodos, se accede a los procesos de formación.</p> | <p>Necesidad de que los directivos sean también facilitadores con sus profesores.</p> <p>Construcción de experiencias significativas para los estudiantes.</p> | |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| <p><i>facilidad y los líderes sociales, políticos y económicos se encuentran con más frecuencia para evaluar y elaborar sus nuevos proyectos estratégicos.</i></p> <p><i>Este proceso de globalización también se manifiesta en el ámbito familiar, social y cultural: las familias se configuran de otra manera, la convivencia con las diferentes culturas se transforma en un</i></p> | <p>paradójico y hasta caótico.</p> <p>Zygmaunt, B. los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Editorial Gedisa. Prólogo. Junio 2007 Pp 34</p> | | <p>“Estructura académica integradora”</p> <p>(PEB 2007)</p> | <p>El estudiante es un actor activo y responsable de su conocimiento, además ejerce control sobre el.</p> | |
|--|---|--|---|---|--|

imperativo, los grupos emergentes de jóvenes ya no forman un todo

homogéneo, se acrecientan las posibilidades para el diálogo ecuménico,

interreligioso e intercultural, entre otros fenómenos.

**Id y Enseñad -
directrices
generales para la
Educación
Franciscana**

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

(3er ENTORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTER-RELACIÓN) (Epistemológico)

| Concepción Franciscana | Concepciones contemporáneas | Elementos del lugar Pedagógico. (Premisas para el proceso formativo) | Elementos del lugar Curricular. (Premisas para la construcción de lineamientos) | Elementos del lugar didáctico (Premisas para el trabajo en el aula) | Apuesta en la formación del ser, en relación al entorno. (Implica develar el propósito de formación y construir las competencias institucionales) |
|--|---|--|--|--|---|
| <p><i>Al modificarse la imagen y los roles de la familia, de la Iglesia, de la sociedad y de la escuela, los estilos de vida también cambian de rumbo, tanto que no siempre están en sintonía con la propuesta de nuestros</i></p> | <p>“Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. Ahora bien, tales determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y construidos</p> | <p>Formar un hombre autónomo y consciente de su papel activo en la transformación del mundo.</p> | <p>El currículo se debería definir a partir de:</p> <p>Presencia, relación, encuentro, acogida, comportamiento fraternal y mirada.</p> <p>Investigación formativa, básica y aplicada.</p> <p>Currículo por investigación en el aula.</p> | | <p>Comprensión de fenómenos globales desde distintos ámbitos, capacidad de cuestionamiento y apertura a otras posibilidades.</p> <p>Se destacan los elementos dinámicos que deben caracterizar a esta dimensión, pues</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| <p>Centros educativos. De aquí surge, espontáneamente, una pregunta: ¿cómo educar en una cultura “light” que se sustenta en el “valor” de lo inmediato y lo pasajero y que va de un extremo a otro, de la euforia al conformismo, poniendo en riesgo la Identidad de la persona? (id y enseñad, 2009 p17)</p> <p>Es una certeza que estamos viviendo no</p> | <p>socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores. De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven de ella. En cierta medida es siempre y a la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres”</p> | <p>“Los significados que cada individuo adquiere y le sirven para organizar su conducta de manera adaptativa a su contexto, para satisfacer sus necesidades, son considerados relevantes por cada individuo y por ello permanecen y se reproducen [...] Pero el progreso</p> | <p>(Desde la perspectiva de Stenhouse)</p> <p>Currículo comprensivo, buscar negociar la cultura universal y a cultura de la cotidianidad.</p> <p>(Desde la perspectiva de Magendzo)</p> <p>La estructura integradora, conformada por componentes (PEB 2007)</p> <p>La estructura integradora, conformada por componentes institucionales de formación y núcleos Conceptuales, es</p> | | <p>el contexto tanto como el ser humano se encuentran en un devenir permanente, el cual no es factible de</p> <p>“congelar en el tiempo”. La cultura, la formación y por ende el ser, son susceptibles de transformar y mutar de manera permanente.</p> |
|---|---|--|--|--|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| <p>solamente una época de cambios, sino un cambio de época, marcada por otros paradigmas o modelos de persona, de familia y de sociedad y, en consecuencia, de sistemas educativos. Nuestra opción fundamental de vivir y anunciar el evangelio, por lo mismo, se encuentra inmersa en estos cambios significativos, lo cual exige una seria revisión de nuestra misión “y la osadía de ensayar caminos inéditos de presencia y testimonio” (id y enseñad, 2009. p. 13)</p> <p>“...Un ser humano que se transforma en sí mismo a través de la</p> | <p>(Comprender y transformar la enseñanza. Sacristán, 1997, p. 71)</p> <p>“Una mirada apenas superficial al mundo actual nos muestra que en muchísimas áreas los muros van cayendo, las redes informáticas crecen a ritmo vertiginoso creando conexiones entre ámbitos hasta ahora separados, los medios de comunicación entrelazan el mundo en una madeja cada vez más densa, a la par que los géneros se mezclan y las fronteras se hacen</p> | <p>del conocimiento implica la ruptura con los significados establecidos, el cuestionamiento de las representaciones mentales, ideas, costumbres y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades.”</p> <p>(Pérez, A (2009) <i>Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?</i>, p. 65)</p> | <p>el elemento que identifica como propios los currículos de la Universidad de San Buenaventura y singulariza los programas de formación.</p> <p>(PEB 2007)</p> <p>“La educación, como dice Bauman (2007, p. 24) no es producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico.”</p> <p>Sacristán (2009, p. 29) Se asume entonces que el proceso educativo está en constante</p> | | |
|---|---|---|---|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| <p>relación con el mundo, por lo que entonces la paideia constituye una apertura al mundo, en el que el cuerpo es el vínculo de inserción en él y el afecto es lo que favorece el intercambio de sentido y significaciones de la experiencia que forma y transforma a través de las pluralidades expresivas del hombre.</p> <p>Por lo tanto el paso por la formación hace del hombre una manera diferente de ser en el mundo entretrejiendo un rizoma experiencial, en la que las aristas (antropología, pedagogía, filosofía y</p> | <p>cada vez más inestables y porosas. Estamos viviendo un proceso acelerado de valorización y estímulo de lo mediático, lo multimodal, la hibridación, la fertilización cruzada, la inter y transdisciplina.” (Najmanovich, p. 14 desamurallar la educación)</p> | | <p>formación y transformación y por ende no existe la culminación definitiva del mismo.</p> | | |
|---|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>psicología franciscana) hacen del hombre un hombre consciente de su incompletud, de su perfectibilidad, de su transformabilidad y de su capacidad transformadora individual y colectiva en clave franciscana que impregna toda la vida cotidiana". <i>(Paideia, P. 44)</i></p> | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

APENDICE 2

| | | | | |
|---|---|-------------------|-------------------------------|-----------------|
| PROGRAMA | ARQUITECTURA COD. 800 PLAN DE ESTUDIOS 20051/20112 | | | |
| 1. IDENTIFICACION DEL PROGRAMA | | | | |
| CURSO | Taller 2 Temática: Nosotros y el espacio <i>Iniciación a los elementos sustanciales de la arquitectura.</i> | CODIGO | 80181 | |
| MODULO O PROYECTO | EL HOMBRE Y EL ESPACIO INDIVIDUAL | | | |
| CREDITOS | 4 | INT. HORA. | 8 | 132 semestre |
| ORGANIZACIÓN POR CRÉDITOS ACADÉMICOS | Horas de acompañamiento docente o presenciales | | 3 | |
| | Horas de trabajo autónomo de los estudiantes | | 4 | |
| | Horas de Trabajo Tutoriado | | 5 | |
| EQUIPO DOCENTE | ----- | PERIODO | 02 | 2011 |
| ACTA DE APROBACIÓN | Comité Curricular programa de Arquitectura | Teléfono | FAI. 5.14.56.00. Ext. 4403 | |

| | | |
|---------------------|--|--|
| Acta número de 2011 | | |
|---------------------|--|--|

ESQUEMA DE ARTICULACIÓN DEL CURSO AL NUCLEO CONCEPTUAL.

1.JUSTIFICACIÓN

Tal y como se menciona en la justificación del primer taller, Se considera esencial que el estudiante se conozca a sí mismo primero y desde ahí construya su universo proyectual para que pueda desarrollarse como un arquitecto integral. Este proceso de educación, que parte de un auto-aprendizaje, tiene la finalidad de construir un profesional que valore profundamente las cualidades y fundamentos que construyen su "Ser" en el mundo.

Entendiendo la Creatividad tal y como lo menciona Osho: “permitir que algo suceda a través tuyo” el estudiante se enfrenta por medio de los elementos sustanciales de la arquitectura como lo son la masa, el vacío, la luz y la sombra a formular esas primeras espacialidades ya no solo para él, sino para el otro.

| 2. OBJETIVOS | | |
|--|--|---|
| GENERAL | ESPECIFICOS | COMPETENCIAS ESPERADAS |
| <p>Introducir el estudiante en el oficio a través del reconocimiento de microcosmos funcionales, sin perder de vista el alma, como un elemento componente en la creación de espacios significativos.</p> | <p>-Realizar experiencias sensoriales sobre espacios de carácter individual.</p> <p>Representar estas experiencias hasta materializarlas desde dos dimensiones a tres dimensiones.</p> | <p>-Habilidad para la representación bi y tridimensional de sus proyectos, haciendo énfasis en elementos, como son la proporción, la escala, la composición, el manejo del terreno, etc.</p> <p>Trasversales a otras materias Capacidad de formular ideas propias (seminales), para desarrollarlas de acuerdo con los</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | principios de percepción ,composición visual y espacial. |
|--|--|--|

3. CONTENIDOS

Tres ejercicios distribuidos a lo largo del semestre, con el mismo valor sobre la nota final del curso.

1-Masa y vacío.

Masa horadada - sólido platónico.

2-La luz y la sombra.

Escenografías.

3-Forma y contenido.

El pabellón.

4. PROGRAMACION DEL CURSO

| Número de horas | Actividades | Indicadores de competencias (Descriptor) | Metodologías . Recursos didácticos |
|-----------------|--|---|------------------------------------|
| 4 horas | ENTREGA. Maquetas conceptuales. | Diseña modelos de estudio de ideas. | |
| 4 horas | ENTREGA. Habitáculo para un personaje de un cuento. Escala real. | Diseña y representa gráficamente modelos de estudio de ideas. | |

| | | | |
|-----------------|--|---|--|
| 4 horas | EL OTRO como colectivo. ENTREGA. Maquetas conceptuales. | Diseña y representa gráficamente modelos de estudio de ideas. | |
| 4 horas | ENTREGA Pabellón. Primeras aproximaciones conceptuales en el lote. | Argumenta conceptos desarrollados mediante análisis | |
| 8 horas | Pabellón. ENTREGA. Idea Básica. | Desarrolla Habilidad sensorial, conceptual y proyectual | |
| 8 horas | Pabellón. En lote real. ENTREGA de Anteproyecto. | Diseña y representa gráficamente modelos de estudio de ideas. | |
| 8 horas | Pabellón. Re-pensamiento función. PRE-ENTREGA planimétrica. | Diseña y representa gráficamente modelos de estudio de ideas. | |
| 40 horas | Semana de Colchón | | |
| | Pabellón. Entrega Final. Alfombra Naranja. | | |
| 84 horas | Horas totales | | |

| 5. TRABAJO TUTORIADO | | | |
|-----------------------------|---|---|---|
| Número de horas | Actividades | Indicadores de competencias (Descriptoros) | Metodologías . Recursos didácticos |
| 16 horas | Habitáculo para un personaje de un cuento. Idea básica. Corrección. Taller. | Diseña modelos de estudio de ideas. | |
| 16 horas | Habitáculo para un personaje de un cuento. Idea básica. Planimetría. Corrección. Taller. | Diseña y representa gráficamente modelos de estudio de ideas. | |
| 16 horas | EL OTRO como colectivo. Re-conocimiento y análisis. Metáfora del OTRO. EL OTRO es metáfora. | Desarrolla Habilidad sensorial, conceptual y proyectual | |
| 6 horas | Visita al lote de estudio | Desarrolla Habilidad sensorial, conceptual y proyectual | |
| 16 horas | PABELLON. Conceptualización. Análisis del lote. Puesta en común. | Argumenta conceptos desarrollados mediante análisis. | |
| 70 horas | Horas totales | | |

6. EVALUACIÓN

| Actividades | Porcentaje de evaluación | fecha de evaluación |
|--|---------------------------------|----------------------------|
| ENTREGA. El temor que el otro me hace sentir. | 2.5 % | Agosto 8 |
| ENTREGA. Maqueta del amor y la alegría. Estructura y maqueta síntesis a través del silencio. | 2.5% | Agosto 15 |
| ENTREGA. Habitáculo para el Amor y la Alegría. | 5% | Agosto 25 |
| ENTREGA. Maquetas conceptuales. Estructura. | 2.5% | Septiembre 01 |
| ENTREGA. Estructura y maqueta síntesis a través del silencio. | 2.5% | Septiembre 05 |
| Microcosmos desde el Alma. Maqueta. ENTREGA. Maqueta síntesis a través del silencio. | 5% | Septiembre 08 |
| Re-conocimiento. Mis temperamentos. ENTREGA. Maqueta conceptual. Mi temperamento. | 5% | Septiembre 22 |
| ENTREGA. Maquetas conceptuales. | 5% | Octubre 06 |

| | | |
|--|------------------------|---------------------|
| ENTREGA. Habitáculo para un personaje de un cuento. Escala real. | 10% | Octubre 17 |
| EL OTRO como colectivo. ENTREGA. Maquetas conceptuales. | 5% | Octubre 24 |
| Pabellón. ENTREGA. Idea Básica. | 5% | Noviembre 03 |
| Pabellón. En lote real. Entrega de Anteproyecto. | 5% | Noviembre 07 |
| Pabellón. Re- pensamiento función. Pre-entrega planimétrica. | 5% | Noviembre 10 |
| PRIMER CORTE | ENTREGA DEL 60% | Noviembre 14 |
| ENTREGA FINAL | ENTREGA DEL 40% | Noviembre 28 |

7. PROPUESTA DE ARTICULACION DE SABERES

Esta asignatura se articula a las materias: Técnicas de representación, Principios de geometría e introducción a las artes.

8. BIBLIOGRAFIA

Textos guía.

1. Recopilación (memorias del curso). de los Profesor Guillermo Velasquez.
2. Osho, Creatividad Liberando las fuerzas internas. Edi. Debate. Madrid .2001.
3. Bachelard, Gaston. La poética del espacio México, D.F. Fondo de Cultura Económica, c1965.
4. PARDO, José Luis., Pensar. Sobre los espacios Pintar, escribir Edi. Serbal. Barcelona 1991.

Textos complementarios.

1. Pardo, José Luis. La intimidad. España Pre-Textos, 1996.
2. Norberg-Schulz, Christian. Existencia, espacio y arquitectura. España Blume, c197
3. Deleuze, Gilles. Mil mesetas capitalismo y Esquizo frenia. Valencia, Esp. Pre-Textos, 1997.
4. González Ochoa. Fernando, El payaso interior. Medellín Libreria Universidad EAFIT, c2005. 105 p.
5. Leroi-Gourhan, Andre. El gesto y la palabra. [Caracas, Ven.] Universidad Central de Venezuela, c1971.
6. Calvino, Italo, Las ciudades invisibles 1923-1985 Calvino. España Pergamino, 1983.

Documentos audiovisuales y anexos.

Documentos audiovisuales y anexos.

Complementar con material propuesto por el grupo de docentes que conforman el taller.

Cine

Miradas y contextos del Yo.

Janela Da Alma 2001.

Koyaanisqatsi -1982

Home. Yann Arthus Bertrand-2009

Baraka. Ron Fricke-1992

El origen. Fisher 2010.

El octavo día. Jaco van Dormael-1996

10. REFERENCIAS

Aguerrondo, Inés. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD.

Arroyave G., Dora Inés (2011). El producto – lo propositivo. El informe de la investigación. Documento de apoyo Línea Gestión Educativa - Currículo. Universidad de San Buenaventura. Registro 10-309-482. Colombia 2011.

Arroyave G., Dora Inés (2011). El diseño Metodológico de la investigación. II parte. Documento de apoyo Línea Gestión Educativa – Currículo. Universidad de San Buenaventura. Registro 10-309-481. Colombia 2011

Arroyave G., Dora Inés (2011), Desde el Macroproyecto: La Gestión Educativa y el Currículo en las Prácticas Contemporáneas. En: Cd. Memorias Coloquio Investigativo. La Gestión Educativa y el Currículo en las Prácticas Contemporáneas. Junio 24. CD. ISBN: 978-958-8474-18-2.

Arbeláez, T., Arroyave, D., Barrero, F., Ríos, B. (2011). CAPITULO XIII. Tendencias curriculares de las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá y seccional Medellín entre 2000 – 2010II. II Coloquio De Investigaciones Estudios Interdisciplinarios en Educación. ISBN: 978-958-8474-21-2. Departamento De Publicaciones Universidad de San Buenaventura. p.273 - 292

Arroyave G. Dora., Carrión S. Sandra, Orozco J. Ángela., Ríos E. Beatriz. (2012). Cuadro caracterización de la gestión curricular de cuatro programas de pregrado de la facultad de educación de la USB Medellín 2000-2010. Documento de trabajo.

Arroyave G. Dora., Carrión S. Sandra, Orozco J. Ángela., Ríos E. Beatriz. (2012). Informe del análisis e interpretación de la técnica de encuesta aplicada para el levantamiento de la historia de la gestión curricular en el periodo 2000-2005 en los programas de licenciatura en educación (3) en USB-Medellín. Documento de trabajo.

Arroyave G. Dora., Carrión S. Sandra, Orozco J. Ángela., Ríos E. Beatriz. (2012). Informe del análisis e interpretación de la técnica de análisis documental aplicada para la caracterización de la de la gestión curricular de los programas de licenciatura en educación (4) en USB-Medellín en el periodo 2005-2010. Documento de trabajo.

Carrión, S. (2012) El problema en la formación de formadores: reflexiones sobre los procesos de formación de los docentes de hoy y de mañana. En Memorias III Coloquio de investigación. "Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación". ESINED. Medellín: Universidad de San Buenaventura. ISBN: 978-958-8474-32-8. Departamento de Publicaciones Universidad de San Buenaventura. p.173 - 182.

Díaz, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Bogotá: procesos editoriales.

Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Tenti Fanfani, E. (comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO, 19-69.

López, N. (1996). Retos para la construcción curricular. Bogotá: Magisterio.

Magendzo, A. (1996). Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

Orozco, A. (2012). Retos y oportunidades en la formación docente. Algunos puntos para su discusión. En Memorias III Coloquio de investigación. "Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación". ESINED. Medellín: Universidad de San Buenaventura. ISBN: 978-958-8474-32-8. Departamento de Publicaciones Universidad de San Buenaventura. p.183 - 194.

PREAL (2001). Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Premio Andrés Bello 1999.

Sacristán, J., & Pérez, Á. (1997). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Torres, J. (1996). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.

Vezub, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini, M. C. (coord.) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers Editores, 79-119.

Vezub, L. (2005a). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?. Revista DIDAC, 46, 4-9.

Vezub, L. (2005b). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. Espacios en Blanco, Revista de Educación, 15, 211-242.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado.

10. ANEXOS

Anexo 1

Formato de encuesta a Docentes y Directivos docentes

ENCUESTA

Usted ha sido invitado a participar en la investigación: **TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR PROGRAMAS PREGRADO USB (Btá-Med) 2000-2010**, la cual tiene como objetivo: “Caracterizar las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de los Contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000-2010 en los programas de pregrado de las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá y seccional Medellín”. Agradecemos de manera atenta su participación activa en esta investigación, ya que con ella, está contribuyendo a identificar acciones de mejoramiento concretas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación en Medellín y Bogotá mediante tres perspectivas revisadas en la gestión curricular: la estructura de los contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación.

Señale el rol correspondiente:

- Directivos- decano _____
- Directivo- director de programa _____
- Docente programa de pregrado _____

Fecha de diligenciamiento: _____

| | |
|---|--|
| 1. En el programa se explicitaban resoluciones/directrices del MEN sobre los aspectos curriculares básicos del programa y los lineamientos pedagógicos y curriculares de éste? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| 2. Desde dónde se explicitaba la fundamentación que sustentaba la estructura curricular propuesta? | |
| | |
| 3. Señale qué forma/s de organización de los contenidos (estructura curricular) que privilegiaba el programa? | |
| Áreas | |
| Componentes | |
| Asignaturas | |
| Cursos | |
| Núcleos temáticos | |
| Núcleos problemáticos | |
| Proyectos | |
| Otro | |
| 4. Considera que la organización curricular: agrupación u ordenamiento era rígido o flexible. Señale: | |
| Rígido | |
| Flexible | |
| 5. Si presentaba flexibilidad curricular en el programa, dónde lo explicitaba. Justifique la respuesta señalada: | |
| Organización de los contenidos | |
| Incremento de asignaturas | |

| | |
|--|--|
| Incremento de cursos | |
| Incremento de actividades académicas electivas | |
| Otro | |
| 6. A partir de la relación entre los cursos y actividades académicas obligatorias o electivas, se definía el grado de flexibilidad en el programa? | |
| Si | |
| No | |
| 7. Se evidenciaba la flexibilidad curricular el desarrollo de cursos y actividades académicas y culturales diferentes a las propias del campo específico del programa? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| 8. El programa presentaba coherencia curricular con los objetivos de formación integral? | |
| Si | |
| No | |
| 9. Se manifestaba la formación integral del estudiante en el programa? | |
| Si. Cómo? | |
| No | |
| 10. Contribuía efectivamente la organización curricular del programa a la formación integral? | |
| Si. En qué forma? | |
| No. Por qué? | |
| 11. Contemplaba el programa el desarrollo de énfasis (profundización)? ¿Eran éstos obligatorios o electivos? | |
| Obligatorios | |
| Electivos | |
| No contempla | |
| 12. La organización curricular del programa permitía que el estudiante pudiera fundamentar, especificar, ampliar o profundizar flexible y libremente en cualquiera de los campos de énfasis propuestos? | |

| | |
|---|--|
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| 13. La secuencia del plan de estudios del programa era rígida o flexible? | |
| Rígida | |
| Flexible | |
| 14. La organización curricular del programa favorecía nuevas formas de organización del aprendizaje? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| 15. Se observaba en el programa un balance entre los conocimientos académicos y las prácticas propias de la actividad profesional? | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| 16. En el programa se enunciaban criterios y mecanismos para la actualización y modernización del programa | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| 17. ¿Se planteaba explícitamente la fundamentación metodológica del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 18. Qué enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en el enfoque metodológico del programa? | |
| Enfoque Técnico | |
| Enfoque Práctico | |
| Enfoque Crítico | |
| Otro | |
| Ninguno | |
| 19. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en el perfil del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 20. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en las competencias del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 21. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en los contenidos del programa? | |
| Si. | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 22. Se identificaban problemas a los cuales se podían dar respuesta con base en los desarrollos científico-técnicos propios del campo al cual pertenecía el programa? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |

| | |
|---|--|
| 23. Se explicitaba en el programa el perfil de formación por competencias? | |
| Si. | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 24. Presentaba el programa una conceptualización relevante sobre la formación y desarrollo de competencias? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 25. Qué competencias se privilegiaban en el programa? | |
| Interpretativa | |
| Argumentativa | |
| Propositiva | |
| Otra | |
| Ninguna | |

| | |
|--|--|
| 26. Había coherencia entre las competencias que se describían y la naturaleza del campo de conocimiento al cual pertenecía el programa? | |
| Si. | |
| No | |

| | |
|---|--|
| 27. Había coherencia entre las competencias que se describían y el nivel académico al cual pertenecía el programa? | |
| Si. | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 28. Había coherencia entre las competencias que se describían y el ciclo propedéutico al cual pertenecía el programa? | |
| Si. | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 29. Había articulación entre las competencias que se describían los propósitos de formación del programa y el perfil enunciado? | |
| Si. | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 30. Se percibía articulación entre las competencias que se describían y los campos de ejercicio profesional en los cuales iba a actuar o intervenir el futuro egresado? | |
| Si. | |

| | |
|--|--|
| No | |
| 31. Las competencias que planteaba el programa se articulaban al desarrollo de la formación integral? | |
| Si. | |
| No | |

Anexo 2
FORMATO ENCUESTA EGRESADOS

Usted ha sido invitado a participar en la investigación: **TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR PROGRAMAS PREGRADO USB (Btá-Med) 2000-2010**, la cual tiene como objetivo: “Caracterizar las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de los Contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000-2010 en los programas de pregrado de las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá y seccional Medellín”. Agradecemos de manera atenta su participación activa en esta investigación, ya que con ella, está contribuyendo a identificar acciones de mejoramiento concretas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación en Medellín y Bogotá mediante tres perspectivas revisadas en la gestión curricular: la estructura de los contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación.

Fecha de diligenciamiento: _____

Señale el programa del cual es egresado:

- _____ Licenciatura en Educación Preescolar
- _____ Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana
- _____ Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación
Artística

Señale el año de egreso de su programa:

- 2000 _____
- 2001 _____
- 2002 _____
- 2003 _____
- 2004 _____
- 2005 _____

| | |
|---|--|
| 1. Se explicitaba en el programa el perfil de formación por competencias? | |
| Si. | |
| No | |
| 2. Presentaba el programa una conceptualización relevante sobre la formación y desarrollo de competencias? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| 3. Qué competencias se privilegiaban en el programa? | |
| Interpretativa | |
| Argumentativa | |
| Propositiva | |
| Otra | |
| Ninguna | |
| 4. Había coherencia entre las competencias que se describían y la naturaleza del campo de conocimiento al cual pertenecía el programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 5. Había coherencia entre las competencias que se describían y el nivel académico al cual pertenecía el programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 6. Había articulación entre las competencias que se describían los propósitos de formación del programa y el perfil enunciado? | |
| Si. | |
| No | |
| 7. Se percibía articulación entre las competencias que se describían y los campos de ejercicio profesional en los cuales iba a actuar o intervenir el futuro egresado? | |
| Si. | |
| No | |
| 8. Las competencias que planteaba el programa se articulaban al desarrollo de la formación integral? | |
| Si. | |
| No | |
| 9. Qué competencias le hubiese gustado que le desarrollaran/estimularan en la licenciatura? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ | |

| 10. Señale qué forma/s de organización de los contenidos (estructura curricular) que privilegiaba el programa? | |
|--|--|
| Áreas | |
| Componentes | |
| Asignaturas | |
| Cursos | |
| Núcleos temáticos | |
| Núcleos problemáticos | |
| Proyectos | |
| Otro | |
| 11. Considera que la organización curricular: agrupación u ordenamiento era rígido o flexible. Señale: | |
| Rígido | |
| Flexible | |
| 12. Si presentaba flexibilidad curricular en el programa, dónde lo explicitaba. Justifique la respuesta señalada: | |
| Organización de los contenidos | |
| Incremento de asignaturas | |
| Incremento de cursos | |
| Incremento de actividades académicas electivas | |
| Incremento de actividades relacionadas con el medio | |
| Incremento de asignaturas homologables a otras similares | |
| Otro | |
| 13. Se evidenciaba la flexibilidad curricular el desarrollo de cursos y actividades académicas y culturales diferentes a las propias del campo específico del programa? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |

| | |
|--|--|
| 14. El programa presentaba coherencia curricular con los objetivos de formación integral? | |
| Si | |
| No | |
| 15. Contribuía efectivamente la organización curricular del programa a la formación integral? | |
| Si. En qué forma? | |
| No. Por qué? | |
| 16. Contemplaba el programa el desarrollo de énfasis (profundización)? ¿Eran éstos obligatorios o electivos? | |
| Obligatorios | |
| Electivos | |
| No contempla | |
| 17. La organización curricular del programa permitía que usted como estudiante pudiera fundamentar, especificar, ampliar o profundizar flexible y libremente en cualquiera de los campos de énfasis propuestos? | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| 13. La secuencia del plan de estudios del programa era rígida o flexible? | |
| Rígida | |
| Flexible | |
| 18. La organización curricular del programa favorecía nuevas formas de organización del aprendizaje? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| 19. Observaba en el programa un balance entre los conocimientos académicos y las prácticas propias de la actividad profesional? | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| 20. En el programa se enunciaban criterios y mecanismos para la actualización y modernización del programa | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| 21. ¿Se planteaba explícitamente la fundamentación metodológica del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 22. Qué enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas cree usted que influían en el enfoque metodológico del programa? | |
| Enfoque Técnico | |
| Enfoque Práctico | |
| Enfoque Crítico | |
| Otro | |
| Ninguno | |

| | |
|--|--|
| 23. Cree usted que el enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en el perfil del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 24. Considera que el enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en las competencias del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 25. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influían en los contenidos del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 26. Se identificaban problemas a los cuales se podían dar respuesta con base en los desarrollos científico-técnicos propios del campo al cual pertenecía el programa? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |

Anexo 3
Formato de Matriz de Análisis. Rastreo Documental

PROGRAMA: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN _____

Referencia Documento:

Año: _____

| | |
|---|--|
| I. MACROCATEGORIA: ESTRUCTURA CONTENIDOS CURRICULARES | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/FUNDAMENTOS LEGALES | |
| 1. En el programa se explicitan resoluciones/directrices del MEN sobre los aspectos curriculares básicos del programa y los lineamientos pedagógicos y curriculares de éste? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS-CURRICULARES | |
| 2. Desde dónde explicita la fundamentación que sustenta la estructura curricular propuesta? | |
| | |
| 3. Forma de organización de los contenidos (estructura curricular) que privilegia el programa? | |
| Áreas | |
| Componentes | |
| Asignaturas | |
| Cursos | |
| Núcleos temáticos | |

| | |
|---|--|
| Núcleos problemáticos | |
| Proyectos | |
| Otro | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/FLEXIBILIDAD CURRICULAR | |
| 4. Organización curricular: agrupación u ordenamiento rígido o flexible | |
| Rígido | |
| Flexible | |
| 5. Si presenta flexibilidad curricular en el programa, dónde lo explicita? | |
| Organización de los contenidos | |
| Incremento de asignaturas | |
| Incremento de cursos | |
| Incremento de actividades académicas electivas | |
| Otro | |
| 6. A partir de la relación entre los cursos y actividades académicas obligatorias o electivas, se define el grado de flexibilidad en el programa? | |
| Si | |
| No | |
| 7. Se evidencia la flexibilidad curricular el desarrollo de cursos y actividades académicas y culturales diferentes a las propias del campo específico del programa? | |
| Si | |

| | |
|---|--|
| No | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/FORMACIÓN INTEGRAL | |
| 8. El programa presenta coherencia curricular con los objetivos de formación integral? | |
| Si | |
| No | |
| 9. Se manifiesta la formación integral del estudiante en el programa? | |
| Si. Cómo? | |
| No | |
| 10. Contribuye efectivamente la organización curricular del programa a la formación integral? | |
| Si. | |
| No. Por qué? | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/PLAN ESTUDIOS | |
| 11. Contempla el programa el desarrollo de énfasis (profundización)? ¿Son éstos obligatorios o electivos? | |
| Obligatorios | |
| Electivos | |
| No contempla | |
| 12. La organización curricular del programa permite que el estudiante pueda fundamentar, especificar, ampliar o profundizar flexible y libremente en cualquiera de los campos de énfasis propuestos? | |
| Si | |
| No | |

| | |
|---|---|
| 13. La secuencia del plan de estudios del programa es rígida o flexible? | |
| Rígida | |
| Flexible | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/FORMAS DE APRENDIZAJE | |
| 14. La organización curricular del programa favorece nuevas formas de organización del aprendizaje? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/ARTICULACION TEORÍA-PRÁCTICA | |
| 15. Se observa en el programa un balance entre los conocimientos académicos y las prácticas propias de la actividad profesional? | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| CATEGORIA ANALISIS: ESTRUCTURA CURRICULAR/AUTOEVALUACIÓN-ACTUALIZACIÓN-MEJORAMIENTO | |
| 16. En el programa se enuncian criterios y mecanismos para la actualización y modernización del programa | |
| Si. En qué forma? | |
| No | |
| OTRA CATEGORIA ANALISIS EMERGENTE: | |
| Dinamización del currículo | |
| OTRA CATEGORIA ANALISIS EMERGENTE: | |
| Historia | |
| OTRA CATEGORIA ANALISIS EMERGENTE: | |
| Modernización | |
| II. | MACROCATEGORIA: ENFOQUE METODOLÓGICO |
| CATEGORIA ANALISIS: ENFOQUE METODOLÓGICO/FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA | |

| | |
|--|--|
| 17. ¿Se plantea explícitamente la fundamentación metodológica del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 18. Qué enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influyen en el enfoque metodológico del programa? | |
| Enfoque Técnico | |
| Enfoque Práctico | |
| Enfoque Crítico | |
| Otro | |
| Ninguno | |
| CATEGORIA ANALISIS: ENFOQUE METODOLÓGICO/INFLUENCIA ASPECTOS DEL PROGRAMA | |
| 19. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influyen en el perfil del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 20. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influyen en las competencias del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 21. El enfoque o enfoques metodológicos relevantes del campo o campos de conocimiento/prácticas influyen en los contenidos del programa? | |
| Si. | |
| No | |
| CATEGORIA ANALISIS: ENFOQUE METODOLÓGICO/RESPUESTA SOCIAL PROGRAMA | |
| 22. Se identifican problemas a los cuales se puede dar respuesta con base en los desarrollos científico-técnicos propios del campo al cual pertenece el programa? | |

| | |
|---|--|
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| OTRA CATEGORIA ANALISIS EMERGENTE: | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | |
|--|--|
| III. MACROCATEGORIA: PERFIL DE FORMACIÓN | |
| IV. | |
| CATEGORIA ANALISIS: PERFIL DE FORMACIÓN/COMPETENCIAS | |
| 23. Se explicita en el programa el perfil de formación por competencias? | |
| Si. | |
| No | |
| 24. Presenta el programa una conceptualización relevante sobre la formación y desarrollo de competencias? | |
| Si. Cuáles? | |
| No | |
| 25. Qué competencias se privilegian en el programa? | |
| Interpretativa | |
| Argumentativa | |
| Propositiva | |
| Otra | |
| Ninguna | |
| 26. Hay coherencia entre las competencias que se describen y la naturaleza del campo de conocimiento al cual pertenece el programa? | |
| Si. | |

| | |
|---|---|
| No | |
| 27. Hay coherencia entre las competencias que se describen y el nivel académico al cual pertenece el programa? | |
| Si. | |
| No | |
| 28. Hay coherencia entre las competencias que se describen y el ciclo propedéutico al cual pertenece el programa? | |
| Si. | |
| No | |
| CATEGORIA ANALISIS: PERFIL DE FORMACIÓN/ARTICULACIÓN | |
| 29. Hay articulación entre las competencias que se describen los propósitos de formación del programa y el perfil enunciado? | |
| Si. | |
| No | |
| 30. Se percibe articulación entre las competencias que se describen y los campos de ejercicio profesional en los cuales va a actuar o intervenir el futuro egresado? | |
| Si. | |
| No | |
| 31. Las competencias que plantea el programa se articula al desarrollo de la formación integral? | |
| Si. | |
| No | |
| OTRA CATEGORIA ANALISIS EMERGENTE: PERFILES | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Perfil ingreso-egreso-ocupacional |
| | <ul style="list-style-type: none"> • |
| | <ul style="list-style-type: none"> • |
| OTRA CATEGORIA ANALISIS EMERGENTE: | |
| | |
| | |

Anexo 4

CARTA AL COMITÉ DE BIOÉTICA. SOLICITUD DE AVAL PARA LA INVESTIGACIÓN

Medellín, 25 de mayo de 2012.

Señores

COMITÉ DE BIOETICA

Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín
Ciudad.

ASUNTO: Consentimiento Informado

Fraternal saludo,

Actualmente en la Línea de Investigación de Gestión Educativa Currículo, Grupo ESINED, de la Facultad de Educación, se viene realizando la investigación denominada: **TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR PROGRAMAS PREGRADO USB (Btá-Med) 2000-2010**, la cual ha sido aprobada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad, siendo esta investigación con naturaleza de carácter corporativo, en asocio con la Facultad de Educación de Bogotá. La investigación viene finalizando su etapa de estado de arte y diagnóstico, y continua con la aplicación de instrumentos de recolección de datos en campo, razón por la cual, solicitamos su aprobación para proceder con la etapa siguiente y anexamos a continuación la información y los datos, que para ello requiere el comité.

Agradecemos mucho el apoyo y colaboración para la buena marcha de este proyecto.

Cordialmente,

DORA INES ARROYAVE

Investigadora principal

cc.

SANDRA ELENA CARRION

Investigadora auxiliar

cc.

BEATRIZ ELENA RIOS

Coinvestigadora

cc.

ANGELA MARIA OROZCO

investigadora auxiliar

cc.

**FACULTAD DE EDUCACIÓN- UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL
MEDELLÍN.**

Investigación: **TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR PROGRAMAS PREGRADO
USB (Btá-Med) 2000-2010.**

JUSTIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta que se han venido identificando algunos apuntes importantes sobre el estado de formación de los docentes y maestros latinoamericanos en los cuales:

Según el Informe del PREAL21 (2001), "En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad".

La disponibilidad de unos conocimientos disciplinares actualizados, ni en el manejo de una serie de procedimientos didácticos necesarios para efectuar la enseñanza. Como afirman los autores, "Resulta clave en la reflexión sobre la formación docente tener presente que se trata de una instancia de formación laboral: se está formando gente que realizará un determinado trabajo. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores" (Diker y Terigi, 1997, p. 65).

Por ello, en acuerdo con Vezub (2007, p. 3), es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad. Los grandes cambios experimentados en los ámbitos social, económico, político, cultural e incluso a nivel de la vida privada de las personas, junto con las nuevas características de los niños y adolescentes y el incremento constante de las demandas que la sociedad civil realiza a la escuela, nos obligan sin duda a redefinir el oficio del docente.

Es preciso entonces investigar en las facultades de educación del país en general y en particular en la Universidad de San Buenaventura, desde que fundamentos epistemológicos y metodológicos se están formando los docentes, porque evidentemente si se desea una escuela diferente, es en estas instituciones formadoras de docente donde debe comenzar el cambio institucional para permitir que el futuro profesor vivencie un modelo institucional y una propuesta de aprendizaje que pueda luego poner en práctica (Aguerrondo, 2002, p. 114).

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Caracterizar las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de los Contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000-2010 en los programas de pregrado de las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá y seccional Medellín.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las tendencias de las estructuras de los contenidos curriculares en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín, entre los años 2000-2010.
- Describir los enfoques metodológicos planteados en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín, entre los años 2000-2010.
- Interrelacionar el perfil de formación intencionado en los programas de pregrado de las facultades de educación de la USB sede Bogotá y seccional Medellín, entre los años 2000-2010, con las diferentes formas organizativas del currículo y las tendencias globales de formación profesional docente.
- Diseñar en el espíritu de la corportatividad, una estrategia de articulación de lo encontrado con el marco de los modelos de la autoevaluación institucionales (sede –seccional), con fines de mejoramiento continuo para la Universidad de San Buenaventura en general.

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA, SECCIONAL MEDELLÍN.
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2012**

CONSENTIMIENTO INFORMADO para participar en investigación Disciplinar.

1. Objetivo de la investigación

Caracterizar las tendencias de la gestión curricular en cuanto a la estructura de contenidos curriculares, el enfoque metodológico y el perfil de formación entre 2000 – 2010 en los programas de pregrado de las facultades de educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá y seccional Medellín.

2. Posibles resultados de la investigación

Los resultados del estudio arrojarán insumos que fortalecerán la reflexión en torno al continuo mejoramiento de los programas en Educación y desde la corporatividad como posibilidad de unir fuerzas para responder al país acerca de las necesidades sentidas en el campo de la educación.

El proyecto aportará elementos de reflexión y proposición a través de productos académicos como:

- 1 Artículo producto de la investigación.
- 2 Ponencias evento nacional.
- 1 Organización de evento académico.
- 1 Libro producto de la Investigación.

3. Principios éticos en la relación investigadores - participantes

- a. Mantener de forma anónima datos personales e identidad de los encuestados
- b. Retirar su participación en la investigación en el momento que lo considere necesario, sin que ello requiera justificarse ante otros participantes o miembros de la investigación.
- c. La participación en la investigación se hace de manera voluntaria, sin que medien ningún tipo de compensaciones de tipo económico o material.
- d. Los participantes serán informados de los resultados de la investigación.
- e. Los participantes tienen derecho a conocer y verificar, si lo consideran pertinente, el proceso de la investigación y en caso necesario, solicitar a otras instancias realizar las acciones pertinentes con relación a la veracidad de la misma.

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2012

CONSENTIMIENTO INFORMADO para participar en investigación Disciplinar.

Yo _____ mayor de edad, identificado con CC. N° _____ recibí y conozco toda la información correspondiente a la Investigación: **TENDENCIAS DE LA GESTIÓN CURRICULAR PROGRAMAS PREGRADO USB (Btá-Med) 2000-2010**. Al firmar este documento reconozco que he leído o que me ha sido leído y explicado y que comprendo perfectamente su contenido. Se me han dado amplias oportunidades de formular preguntas y que todas las preguntas que he formulado han sido respondidas o explicadas en forma satisfactoria. Por tal razón, autorizo a la investigadora _____ para que me aplique la encuesta definida según mi rol.

Doy mi consentimiento para la aplicación de dicha encuesta y firmo a continuación:

FIRMA Encuestado: _____

NOMBRE Encuestado: _____

CC: _____

FIRMA Encuestador: _____

NOMBRE Encuestador: _____

CC: _____