

**HACIA UNA PEDAGOGÍA RESTAURADORA**



# **UNA PROPUESTA DESDE LA COSMOVISIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA**

**SERIE UNACENSE**





370

C822

Corporación Universitaria Adventista. Hacia una pedagogía restauradora. Una propuesta desde la cosmovisión educativa adventista. Helmer Quintero Nuñez (Comp.). Sello Editorial SedUnac. 2018.

1. Educación. 2. Docencia. 3. Pedagogía. 4. Aprendizaje.

90 Páginas: 21,59X27,94 cm.

ISBN: 978-958-59993-5-0

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA-CO /SPA /RDA  
SCDD 21 /CUTTER – SANBORN.

Corporación Universitaria Adventista©

Sello Editorial SedUnac©

ISBN: 978-958-59993-5-0

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

Rector

Dr. ABRAHAM ACOSTA BUSTILLO

Vicerrector Académico

Dr. LUIS ENRIQUE RIBERO

Directora Investigación

Dra. ANA CRISTINA ZUÑIGA ZAPATA

Editor

HELMER QUINTERO NÚÑEZ

Compilador

WILSON ARANA

Sello Editorial SedUnac

procesoseditoriales@unac.edu.co

Corrección de texto: Dr. ENOC IGLESIAS

Diagramación y carátula: HÉCTOR FABIÁN PALACIOS

1a edición: Noviembre de 2018

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin haber citado la fuente. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Adventista.

Este libro es producto de ejercicios investigativos de los autores que aparecen al pie de la firma de cada capítulo; las investigaciones de donde se derivaron se declaran en cada uno de ellos. Este libro resultado de investigación fue sometido a evaluación externa con base en criterios de calidad determinados por Colciencias.

# INDICE GENERAL

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>7</b>
Acerca del método	10
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CONTEXTO</b>	<b>12</b>
El Sistema Educativo Adventista en el mundo y en Colombia	12
Breve reseña del origen y creación de la UNAC	14
Identidad unacense	15
Qué significa ser una institución adventista: marco filosófico	27
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LA PEDAGOGÍA</b>	<b>49</b>
Enfoques teóricos de la pedagogía	49
Concepción de pedagogía en la UNAC	53
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PROFESOR - ESTUDIANTE</b>	<b>54</b>
Fundamentos teóricos de profesor - estudiante	55
Fundamentos filosóficos	55
Fundamentos psicológicos	56
Fundamentos sociológicos	57
Fundamentos pedagógicos	57
El profesor de la UNAC	58

Directivos docentes	63
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>LA ACCIÓN ACADÉMICA</b>	<b>63</b>
El currículo	63
Tipología de los programas académicos	66
Lineamientos para la estructura curricular	67
La interdisciplinariedad	67
Flexibilidad	69
Investigación y currículo: la formación investigativa	69
Ejes articuladores para el quehacer universitario	72
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>LA DIDÁCTICA: PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE</b>	<b>75</b>
El proceso de enseñanza - aprendizaje	77
El aprendizaje	78
Componentes del proceso didáctico	80
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>EVALUACIÓN</b>	<b>102</b>
Aproximación conceptual de la evaluación desde la mirada de la educación adventista	105
Estructura básica de la evaluación	105
Principios básicos de la evaluación adoptados	106
Características de la evaluación	108
<b>CONCLUSIÓN</b>	<b>110</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>112</b>

## PRESENTACIÓN

La Corporación Universitaria Adventista (UNAC), en su proceso de consolidación como institución de educación superior, busca que los documentos institucionales que intentan describir su perspectiva filosófica sobre la educación estén en constante desarrollo. En este contexto, se planteó la construcción de un documento que sintetice las concepciones fundamentales que subyacen al quehacer de la educación en la UNAC y su articulación con las exigencias de la sociedad actual. Este engranaje, que sólo se puede dar a partir de una lectura profunda del contexto en que está insertada la Institución, implica nuevos retos y responsabilidades por parte de los miembros de la comunidad educativa, un discurso actualizado y una perspectiva abierta y dinámica de sus procesos y condiciones educativas del mundo de hoy.

En este marco, se presenta la Propuesta Pedagógica de la Corporación Universitaria Adventista. El presente documento es el resultado de una investigación que convocó a docentes de diferentes secciones, con el ánimo de promover la investigación interdisciplinar en la Institución y consolidar la comunidad académica en torno al quehacer de la educación y la formación, a partir de su propia filosofía educativa y de los tres pilares de la educación superior en Colombia: docencia, investigación y proyección social.

El Proyecto se realizó en tres etapas: diseño de la investigación, gestión e implementación y reconstrucción de categorías. En la primera, se realizó la construcción del problema, que parte de unas discusiones iniciales basadas en inquietudes acerca de si existe un modelo pedagógico adventista diseñado por el Departamento de Educación de la Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día; de lo que es un modelo pedagógico y la diferencia entre éste y el educativo; y la pertinencia de un modelo pedagógico; en este punto se discute sobre las ventajas y desventajas de un modelo pedagógico y de una propuesta pedagógica.

El rastreo bibliográfico mostró que la Asociación General no tiene un modelo pedagógico; pero sí tiene unos principios rectores planteados a partir de la filosofía adventista de la educación. De igual manera, se evidenció que el modelo educativo se concibe

como el marco general que establece una base conceptual para orientar las prácticas educativas, y el modelo pedagógico orienta el proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, se encontró que el modelo pedagógico y el modelo educativo tienen en común unas categorías o constructos esenciales que son: ser humano, educación, formación, currículo, didáctica, pedagogía, alumno, docente e investigación, entre otras. Surgió así la necesidad de indagar sobre el estado de estas categorías en los documentos institucionales. Se escogieron como fuentes los documentos institucionales vigentes a la fecha: el Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Educativo, el Modelo Pedagógico y los Estatutos Generales. Los criterios de análisis fueron: fundamentación conceptual y teórica, univocidad y claridad en el léxico.

Sobre la disyuntiva entre modelo pedagógico y propuesta pedagógica se configuraron los siguientes ítems:

- Según Cardona y otros (2006), un modelo pedagógico es un constructo teórico mediante el cual se “modela” la imagen de aquellos objetos que se pretende conocer, lo cual termina en una línea unidireccional, inmodificable y poco flexible que se encarna en discursos normativos, reguladores, que propenden por una adaptación a la sociedad más que por la búsqueda de la realización de un nuevo ideal de hombre en proceso de formación y transformación continua y permanente (p. 296).
- La propuesta pedagógica, según Muñoz y otros (2006), busca dar sustento pedagógico al quehacer educativo y formativo de una institución. Esta propuesta se asume plural y abierta, de allí que se permita la incorporación de discursos diferentes del propiamente pedagógico para cumplir su cometido educativo y formativo propuesto en la misión. Y se espera que pueda ser un punto de encuentro y diálogo con otros saberes, ciencias y disciplinas que se requieran en un momento histórico y un contexto social y cultural propios de un proceso educativo dinámico.
- Según Echeverri y Zuluaga la propuesta pedagógica se concibe como “una manera abierta, dinámica y compleja de pensar las instituciones educativas que permite empoderar al maestro atacando la raíz misma de la subalternidad intelectual, ese carácter de saber sometido, funcional de la tecnología educativa que

ha sido asignada al saber pedagógico” (2003, p. 122).

- Por último, en la propuesta pedagógica se asume la pedagogía como una ciencia, y entiende la diferencia entre formación y educación; docente, maestro y profesor; y didáctica y metodología. Estas delimitaciones, por muy inoficiosas que parezcan, encierran una gran diferencia conceptual y práctica, y traen a colación el debate epistemológico que permitirá encontrar una delimitación disciplinar para estas categorías.

En este contexto, se concluye que el presente Proyecto pretende realizar un ejercicio reflexivo y de resignificación de las concepciones fundamentales de las propuestas educativas y formativas de la Corporación y se propone cambiar el nombre de modelo educativo por propuesta pedagógica.

A partir de las conclusiones preliminares que arrojó esta indagación se formula la pregunta problema: ¿Qué construcción pedagógica permite interpretar, diseñar y ajustar la realidad educativa de la UNAC?; se enuncia un objetivo general, que busca proponer un constructo pedagógico que interprete, diseñe y ajuste la realidad educativa de la UNAC; y se formulan dos objetivos específicos: en el primero se pretende reconstruir las categorías desde una fundamentación filosófica, sociológica, jurídica, psicológica y pedagógica; en el segundo se busca proponer una estructura conceptual que fundamente la Propuesta Pedagógica.

En la segunda etapa los investigadores buscan y seleccionan la información (rastreo e inventarios de los documentos); y clasifican, valoran y analizan los documentos mediante instrumentos (matrices) propuestos por el Grupo. En la tercera etapa se realiza el proceso de racionalización a la luz de unos referentes legales, contextuales, filosóficos, pedagógicos y otros. En este sentido, la construcción de la Propuesta Pedagógica emerge de la reconstrucción de los saberes esenciales (categorías) y de la fundamentación de éstos desde referentes filosóficos, psicológicos, axiológicos, sociológicos y pedagógicos, entre otros. El resultado que se expone en este instrumento es una síntesis racional del conjunto de constructos, procesos, dinámicas, apuestas y contextos que definen la Propuestas Pedagógica de la Corporación.

## ACERCA DEL MÉTODO

En cuanto a lo metodológico, el Proyecto comporta un enfoque cualitativo, porque busca entender los planteamientos de la educación adventista (filosóficos, axiológicos, legales y epistemológicos, entre otros), y cómo éstos han sido asumidos en la UNAC a través de su historia. Es importante considerar que para abordar la teoría, se considera la investigación documental, lo que se hace bajo una perspectiva crítica. Como propuesta investigativa de corte crítico, se escogió la hermenéutica reconstructiva con sus bases epistemológicas y metodológicas. La hermenéutica reconstructiva se entiende, desde la perspectiva de Jürgen Habermas, como la pretensión de recuperar los saberes sociales existentes en los trasfondos socio-históricos de los mundos de la vida (Habermas, citado por Cano Álvarez, Muñoz Gaviria, Pérez Pulido, Ríos Rivera, Giraldo Salazar, Escobar Londoño y Ramírez Robledo, 2009, p. 20). En cuanto al significado de la reconstrucción, Prior (2002) expresa que la “reconstrucción significa que se descompone una teoría y se la vuelve a recomponer en una forma nueva, con la finalidad de conseguir mejor el fin que ella se había propuesto” (p. 274).

Los criterios de selección documental establecidos por los investigadores fueron: (a) Documentos oficiales de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD) sobre filosofía adventista de la educación, (b) escritos cuya autoría es de Elena G. de White, y (c) teóricos adventistas. El análisis de la información recolectada se enfoca hacia los elementos de un modelo pedagógico: fundamentos teóricos o filosóficos (según las necesidades: reconstrucción de categorías, construcción de categorías); objetivos (principios teleológicos); metódica y evaluación.

Se espera que esta investigación y el instrumento que se entrega brinden un aporte significativo que contribuyan a la autorreflexión del sistema educativo adventista, de sus fundamentos filosóficos y las responsabilidades que de ellos deriva. Por otro lado, se busca que impacten el Sistema de Educación Adventista en Colombia, al tiempo que la divulgación de la misma sea un valioso aporte a los procesos de investigación en el tema, que se adelantan en diversas instituciones de educación adventista a nivel internacional, en particular, y a la comunidad académica, en general. Además, se sentará un precedente para que todo proceso y documento institucional partan de la reflexión e

---

investigación académica y colectiva.

# CONTEXTO

**Autores: Joel Padilla, Enoc Iglesias y Gerver Pérez**

## **EL SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA EN EL MUNDO Y EN COLOMBIA**

La IASD tiene un sistema educativo en el mundo. Por consiguiente, se muestran algunos aspectos del sistema. Las estadísticas del programa educativo, suministradas por la General Conference of Seventh-day Adventist Church (GC), en una de sus publicaciones de 2010, muestra hasta 2008 los siguientes datos: funcionaban 7.597 escuelas de diverso nivel, de las cuales 111 eran instituciones de educación superior, 1.678 de secundaria y 5.763 de primaria; y 45 institutos para entrenamiento de obreros. El total de matriculados ascendió a 1.545.464. Por causa de que en Colombia funcionan la UNAC (Universidad Adventista de Colombia) y varios planteles educativos confesionales, es pertinente dedicar unas líneas al sistema educativo adventista, aunque se incluyen notas generales. La IASD también evalúa la calidad de los planteles e instituciones de educación superior que sostiene en el mundo; para tal fin, existe la Asociación Adventista de Acreditación (Adventist Accrediting Association, cuyas siglas son AAA).

La citada Agencia diseñó instrumentos para la evaluación de las instituciones educativas que funcionan en diversos países del mundo. El proceso de evaluación con fines de acreditación, para la AAA, es el que emplea el Departamento de Educación de la Iglesia citada, para certificar que se aplica la filosofía educativa de la confesión adventista. Los programas y las instituciones educativas tienen calidad y se cumplen los fines generales para los que se establecieron las instituciones escolares (División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día, s. f.).

Las áreas objeto de evaluación en los planteles adventistas son las siguientes: filosofía, meta y objetivos; organización y administración; personal docente y personal en general; programa de estudios; programa de consejería; facilidades y servicios de apoyo; actividades estudiantiles y finanzas. Las oficinas de Educación de la Unión Colombiana del Norte y de la Unión Colombiana del Sur (divisiones de la iglesia adventista para administración), que funcionan en el país, organizan los procesos evaluativos de los planteles que ofrecen estudios hasta el último grado de la secundaria, en asocio con la Oficina de Educación de la División Interamericana de los Adventistas del Séptimo Día (DIA). La Iglesia Adventista del Séptimo Día de Colombia organizó el Sistema de Educación Adventista de Colombia (SEAC), y este Sistema es objeto de evaluación por parte de la AAA. La evaluación de las escuelas primarias se realiza, según su ubicación geográfica, por las dos uniones que funcionan en Colombia (del Norte, con sede en Medellín, y del Sur, con sede en Bogotá, D. C.), por medio de sus oficinas de Educación y de comisiones que se conforman para estas finalidades, al tenor de lo que establece un reglamento.

A nivel superior, se examinan los siguientes campos: filosofía, misión y objetivos; desarrollo espiritual, testimonio y servicio; gobierno, organización y administración; finanzas, estructura financiera e industrias; programas de estudio; personal docente y de apoyo; biblioteca, centro de recursos y materiales; servicios estudiantiles; planta física e instalaciones y relaciones públicas y constituyentes externos. Cuando la institución ofrece el programa de Teología, se evalúa el campo de educación teológica y pastoral (AAA, 2004).

Las instituciones de educación superior tienen la obligación de asegurar que brinden una educación de calidad, lo que se asocia a un proceso administrativo que se distingue por el dinamismo y la calidad interna (AAA, 2004). El Departamento de Educación de la Asociación General (AG) de la IASD organiza las visitas a las universidades, junto con la AAA.

Tal como se observó, también la confesión adventista se esmera por la calidad de sus instituciones educativas. Las entidades educativas que maneja la IASD en el mundo también se esfuerzan por la calidad. Los componentes de las escuelas adventistas inclu-

yen la planta física o el ambiente institucional.

## **BREVE RESEÑA DEL ORIGEN Y CREACIÓN DE LA UNAC**

Como relata Parra, Albarracín y Villada (2014):

En 1937 inició labores en Medellín el Colegio Industrial Coloveno, con el fin de atender las necesidades educativas de la IASD. La tarea educativa comprendía todos los niveles de educación y buscaba preparar profesionalmente a pastores, administradores, maestros y músicos. Al comenzar 1950 se adoptó el nombre Instituto Colombo - Venezolano, y continuó trabajando en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria. El Decreto 080 de 1980 (22 de enero), emanado de la Presidencia de la República, en su artículo 21, define el Sistema de Educación Superior, lo que obligó al Instituto Colombo - Venezolano a revisar sus Estatutos; el 18 de julio de 1981, en la sede del Instituto, se reunieron los representantes legales de las distintas organizaciones territoriales adventistas de Colombia y crearon la Corporación Universitaria Adventista, con el objetivo de impartir la educación pos - secundaria en la modalidad universitaria, que estaba encomendada al Instituto Colombo - Venezolano. La UNAC recibió la Personería Jurídica No. 8529, el 6 de junio de 1983, expedida por el Ministerio de Educación Nacional.

La UNAC ha trabajado con miras a formar profesionales muy competitivos y de altas calidades morales y espirituales; por ello, en su quehacer cotidiano participa en diferentes procesos que velan por la calidad Institucional. Se destaca la acreditación otorgada por la AAA, que ha certificado la calidad de la educación impartida en la UNAC. De igual manera, se está participando en los procesos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, que promueve el MEN; el registro calificado para cada uno de sus programas, se constituye en la etapa previa a la ejecución de los procesos de acreditación de alta calidad, tanto para los programas como para la Institución en sí. Funcionan cinco facultades en la UNAC.

El primer programa que se someterá a evaluación con miras a la acreditación de alta calidad es la Tecnología en APHUED, de la Facultad de Ciencias de la Salud. Todos cuentan con registro calificado otorgado por el MEN.

Desde sus inicios, la educación integral es el lema de esta Institución, por lo que se hacen esfuerzos serios y bien intencionados, en busca de este ideal.

## **IDENTIDAD UNACENSE**

La UNAC es una institución de educación superior patrocinada por la IASD, habilitada para prestar servicio en esta área, a nivel superior, de acuerdo con los requerimientos de la ley y de la IASD.

## **QUÉ SIGNIFICA SER INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA**

La UNAC como institución de educación superior. Ser una corporación universitaria le permite a la Institución ofrecer educación superior, que “es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30 de 1992, artículo 1º). En consecuencia, atiende los campos de acción de la educación superior, que son: la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades y la filosofía (artículo 7º). Por otro lado, sus programas de pregrado y de posgrado son parte de dichos campos de acción ya enunciados (artículo 8º). Los programas de pregrado que ofrece la UNAC preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de profesiones y disciplinas determinadas, de carácter tecnológico y científico, y en las áreas de las humanidades, las artes y la filosofía (artículo 9º). De acuerdo con los artículos 10º y 11º, está facultada para ofertar programas de posgrado como las especializaciones, que se cursan después de un programa de pregrado y permiten “el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias”.

## **LA PROYECCIÓN SOCIAL**

La extensión universitaria (proyección social) conforma junto con la docencia, la investigación y la internacionalización el conjunto de elementos sustantivos sobre los cuales descansa el concepto de universidad.

Muchas universidades han trabajado en la construcción de una concepción de uni-

versidad que agrupe todos los aspectos que involucran los elementos que tienen que ver con su esencial. Una de ellas expone que la universidad “debe ser concebida como un sistema de procesos que para darle respuesta a su misión social tiene que preservar, desarrollar y promover la cultura por medio de la docencia, la investigación y la extensión”. A partir del concepto de universidad se debe revisar la forma como se relaciona la institución educativa con la sociedad. Esta relación que en algunos momentos se puede ver elitista (no todos acceden a ella) debe dejar su sentido de verticalidad y pasar a la horizontalidad, para tener un contacto más directo con la sociedad que es su razón de ser. La universidad existe para servir, para ser útil a la sociedad en la cual se desarrolla y se mantiene. Esa relación horizontal es la que le permitirá desarrollar una función integradora que se convierta en un bastión para la construcción de una sociedad más cercana al ideal. Pero, ¿qué es extensión universitaria o proyección social? Tomando en cuenta la filosofía propia de la UNAC, se puede conceptualizar la proyección como esa interacción innovadora (re-creadora) entre universidad y comunidad, mediante la cual la generación de conocimiento y el capital humano se vinculan en el espíritu de servicio cristiano, para influir positivamente la realidad. Esta relación trasciende lo netamente local y proyecta el servicio como una forma de accionar universal, permitiendo que a partir del conocimiento que se obtenga de la sociedad y sus fenómenos se puedan generar transformaciones que permitan elevar la calidad de vida del ser humano, y se propicie y fomente una significativa relación del hombre con Dios.

La proyección social es inherente a la misión de la UNAC. Así se plantea en sus Estatutos Generales: es una función sustantiva que da sentido a toda actividad que se realiza; y cada uno de los estamentos de la Corporación fomentará en la docencia y la investigación, la inserción y posicionamiento de la Corporación en las comunidades local, regional, nacional e internacional, en procura de cumplir su misión de servicio y como plataforma para la educación integral que logre el reconocimiento de Dios y de la sociedad, a distintos niveles de actuación y desempeño como organismo de educación superior.

- **Interacción:** La institución universitaria no se debe limitar a enviar información a la sociedad, debe acercarse a ella, mantener unos canales de comunicación

constantes en los cuales la información y la comunicación se den en todos los sentidos y se logre conocer el sentir social, se logre establecer una relación donde se dé la interacción; se roten los papeles de emisor - receptor, pues ya se habla de primer interlocutor y segundo interlocutor, con un proceso constante de realimentación.

- ***Innovadora (re - creadora):*** Los procesos de innovación toman en cuenta lo que existe para mejorar. La institución universitaria puede por la generación de conocimientos aportar al desarrollo de la sociedad. Para que este paso se logre, se requiere un mayor conocimiento de la sociedad a la cual se sirve para ser asertivos en aportar a sus necesidades. Este proceso se da en doble vía, ya que la institución educativa también se beneficia al realizar innovaciones en materia de conocimiento.
- ***La generación de conocimiento y el capital humano se vinculan en el espíritu de servicio cristiano:*** En los procesos diversos, los estamentos universitarios deben llevar en mente que existe un norte: servir a los demás.
- ***Trasciende lo netamente local y proyecta el servicio como una forma de accionar universal:*** Los Estatutos Generales señalan que la cooperación interinstitucional e internacional es uno de los pilares o principios de la Corporación, donde se acepta que el conocimiento es un nuevo bien universal.
- Por tanto, la Corporación trabajará en pro de su articulación y relación con instituciones de educación superior adventistas, que superan las 110 en los diferentes continentes; y con instituciones ajenas a la comunidad adventista, con el objeto de garantizar una formación altamente calificada, en los campos del saber que ofrece la Institución.
- ***Vincularse en una estrecha relación con la sociedad:*** A medida que la Institución tenga bien claras las necesidades de la sociedad y contribuya a resolverlas se podrá entonces hablar de pertenencia y pertinencia, sin que ello esté

desligado del concepto de calidad universitaria. Es este factor el que permitirá que la misión se lleve a cabo, por las acciones que emprenda la Institución para aportar desde su cosmovisión.

- ***Con el objetivo de influir positivamente sobre ella para generar transformaciones:*** La UNAC tiene un compromiso social que cumplir, y en este marco la función de extensión dentro de la Institución es la llamada a desarrollar múltiples acciones que incrementen la relación Corporación - sociedad. Por lo tanto, las modalidades en las cuales se pueden desarrollar esos aportes son muy variadas conforme se presente la oportunidad de servicio; se aporta desde la academia, la iglesia, los talleres de práctica, en fin, desde cada unidad que forma parte de esta Institución, porque así como se expresa en el Modelo Educativo: los maestros no son sólo los que dan las clases, sino maestro es todo aquel que cumple alguna función dentro de la institución educativa, ya que se convierten en paradigma para los jóvenes estudiantes; la extensión entendida en su sentido de servicio, de proyectarse, de darse a los otros, no es sólo la responsabilidad de una dependencia específica, sino que es la esencia, la razón de ser de una institución educativa adventista. El Señor llama a ser luz para el mundo, y este objetivo no se logrará en tanto se esconda la luz de la sociedad que rodea a la Institución.
- ***Calidad de vida:*** Cuando se piensa en calidad de vida es necesario revisar la concepción del ser humano, como un ser integral en el cual convergen los aspectos físicos, mentales, sociales y espirituales. La calidad de vida va más allá de elevar los ingresos de cada individuo, de cada familia; implica también llevarlo a una significativa relación del hombre, como ser creado, con su Creador, que es el que le da sentido a su vida. Los aspectos intelectuales, económicos y familiares, y el sentido de realización del hombre mejorarán como consecuencia de elevar su aspecto espiritual. Lo espiritual tiene que ver con esa relación directa, de compromiso, del hombre con su Hacedor, no está directamente ligado a una fe o creencia religiosa (iglesia) específica.

- ***Y propicie y fomente una significativa relación del hombre con Dios:*** La verdadera educación no desconoce el valor del conocimiento científico o literario, sino que acepta que el poder es superior a la información, la bondad al poder, y el carácter al conocimiento intelectual. El mundo no necesita tanto hombres de gran intelecto como de carácter noble. Necesita hombres cuya capacidad sea dirigida por principios firmes. La sociedad requiere hombres con principios éticos y morales que a través de su relación con Dios puedan transmitir el ideal del cielo para el ser humano. La búsqueda de sabiduría y conocimiento debe conducirlos a la Verdadera Fuente de ella, revelada a través de Jesucristo y su Sagrada Escritura (White, 2009).

La proyección dentro del proceso formativo de la Corporación es vital como elemento integrador de los saberes con la comunidad. Por lo tanto, este proceso se reflejará a través de programas y proyectos que se aplicarán directamente a la comunidad.

- La proyección social se asumirá como parte esencial del proceso de formación, buscando desarrollar el espíritu de servicio en el ser humano para atender a sus semejantes. Por lo tanto, se encuentra integrada en el currículo de todos los programas.
- La proyección se desarrollará en su potencial siempre y cuando permita el intercambio de saberes entre los ámbitos ínter y extrauniversitarios.
- La proyección se contemplará como el elemento integrador del proceso de formación sumado a los otros pilares de la concepción universitaria como son: la docencia, la investigación y la internacionalización. Y será un eje transversal que hará presencia en todas las actividades. La Institución debe contribuir a la formación de ciudadanos con altos valores morales y espirituales que encuentren en el servicio a los demás su realización.
- La proyección contribuirá en alto grado al logro de este objetivo a través de sus programas. La proyección de la Corporación es una sola, a pesar de que se desarrollen programas desde diferentes niveles administrativos. En todo programa de extensión el estudiante será el protagonista de estos procesos y por consiguiente, aquéllos se constituyen en los primeros beneficiarios.
- La comunidad se convierte en un elemento realimentador de la acción educativa.

## OBJETIVOS DE LA PROYECCIÓN SOCIAL

- Fortalecer e innovar la forma en que la UNAC puede aportar al desarrollo misionarial de la comunidad adventista.
- Aportar por el servicio y la formación de ciudadanos de paz al desarrollo social, cultural y económico de la región y la Nación.
- Avizorar nuevas prácticas que se están vivenciando en la comunidad inmediata y que con la metodología de estudio e investigación se pueda generar conocimiento.
- Fortalecer con su influencia en el servicio la construcción de tejido social que dé mayores oportunidades a los individuos.
- Establecer convenios y alianzas estratégicas con instituciones con las cuales se puedan desarrollar programas de beneficio a la sociedad.
- Extender la oferta de servicios educativos más allá de los programas de educación formal, tomando en cuenta la necesidad de actualización en nuevos saberes que tienen los profesionales.
- Organizar saberes y transmitirlos a través de capacitaciones que respondan a la demanda de la sociedad.

## MODALIDADES DE LA PROYECCIÓN SOCIAL

- 1. Extensión académica:** Aquí se contemplan los programas de educación para el trabajo, el emprendimiento y el desarrollo humano, dentro de los cuales tenemos: programas de formación, diplomados, seminarios, seminarios - taller, talleres, cursos. De igual manera se contemplan otros servicios de extensión en el área académica como las asesorías, consultorías y la asistencia técnica.
- 2. Servicios asistenciales (ayuda humanitaria):** Brigadas de salud, capacitación en prevención y promoción de la salud, asesorías psicológicas y espirituales; servicio de distribución de ayudas alimentarias y de subsistencia básica.
- 3. Prácticas universitarias:** Prácticas académicas inscritas en los programas, prácticas profesionales en convenio con otras instituciones, prácticas libres, pasantía en los talleres de la Institución o en cualquiera de las instituciones de la comunidad adventista, y los proyectos de investigación que estén dirigidos a

resolver alguna necesidad específica del entorno. Para cumplir esta modalidad, se incluirán otras secciones de la Institución.

4. **Investigación:** Los proyectos de investigación aplicada se constituyen en una de las formas en que la Institución modifica la realidad, su entorno inmediato.
5. **Egresados:** Esta modalidad es muy relevante para la Institución, de tal manera que es prácticamente un subsistema dentro de la proyección social, que funciona organizacionalmente mediante una oficina adscrita al Departamento de Comunicaciones.
6. **Eventos de divulgación:** Conferencias o cátedras libres, simposios, jornadas académicas, foros; de igual manera, se toman en cuenta las diferentes manifestaciones culturales, artísticas y encuentros o festivales.
7. **Gestión de desarrollo empresarial:** Incubadoras de empresas, asesorías para el emprendimiento, Capital Semilla, en convenio con otras instituciones. Esta modalidad se adelanta con el apoyo de otras secciones de la UNAC.
8. Participación de docentes como ponentes a nombre de la Corporación en eventos externos a ella, bien sean nacionales o internacionales.
9. **Generación de bienestar:** Por el otorgamiento de planes de ayuda educativa y becas se está contribuyendo a tener una sociedad más preparada.
10. **Cooperación interinstitucional e internacional:** El establecimiento de convenios con diferentes entidades o instituciones a nivel local, regional, nacional e internacional permite ampliar los beneficios que percibe la comunidad educativa, y a su vez extender los servicios y beneficios a la comunidad en general. Esta modalidad se ejecuta en asocio con otras secciones de UNAC.
11. **Participación y desarrollo en los otros niveles educativos:** Dos colegios propios de UNAC que cubren desde el nivel de preescolar hasta la media. Apoyo a otros colegios a nivel nacional para el desarrollo de la media técnica con diferentes modalidades.

## LA DOCENCIA

Las definiciones, conceptos, nociones y enfoques de la docencia en la historia, reflejan posiciones muy diversas y, como todo campo del accionar humano, ha sufrido una evolución sustancial. En el estudio de la docencia se encuentran algunos fundamentos

que definieron varios autores que han indagado este tema. Y también encontramos definiciones que la ley colombiana trae de manera clara. También conviene señalar que en el abordaje de este tema se lleva en mente la figura del docente.

Uno de los conceptos que nos interesan es el que aportaron Amaya y Amaya (2010), en el cual señalan que el docente es un sujeto de acciones que tienen un carácter institucional que lo convierten en docente, dentro de un campo profesional que está configurado por la cultura escolar. En el marco de tal cultura enfatizan la conciencia del discurso para expresar lo que los maestros hacen en la escuela. La docencia se produce en este contexto.

### **Concepto**

El artículo 2 del Decreto 2277 de 1979, define la profesión docente en Colombia, en la manera siguiente:

El ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación, en los distintos niveles de que trata este Decreto. Igualmente, incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos, de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educandos, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, en los términos que determine el reglamento ejecutivo.

Como se ha considerado, la formación del estudiante por competencias conlleva en sí la necesidad de que el docente tenga un perfil especial. El nuevo enfoque por competencia conduce a redefinir al docente que se requiere, quien de acuerdo con Torres (compilación por Mireya González, 2008), debe tener las siguientes características:

1. Una estructura personal y profesional orientada en función del proyecto educativo nacional.
2. Constructor de currículo.
3. Con ideas creativas e innovadoras.
4. Inquieto e interesado por su formación profesional.

## 5. Gestor de proyectos (p. 20).

### ***Concepto de docencia en la UNAC***

Luego de cumplir ciertas fases de nuestro trabajo, debemos dejar un aporte que nos distinga y a la vez conecte con la realidad del quehacer docente. El ejercicio de la docencia en esta Institución parte de una concepción bíblica de ser humano y de un concepto pedagógico redentivo de alumno. Entendemos, por consiguiente, que la docencia es la ejecución de acciones de carácter institucional o labores académicas, en forma directa y personal con los alumnos, dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las actividades curriculares de carácter no lectivo. Esta concepción también reconoce y respeta la relación con el proceso educativo que acepta al alumno como requirente de salvación, y al maestro como representante de Dios en las acciones docentes.

Bien podría sintetizarse lo hasta aquí expuesto en cuanto a la docencia, en el modo siguiente: “Los educadores cristianos deberían mantener varios contextos en mente mientras seleccionan sus estrategias de enseñanza: 1) la naturaleza redentora/reconciliadora de su tarea, 2) las necesidades de sus alumnos y, 3) las fortalezas y debilidades de su propia individualidad como maestros” (Knight, 2002, p. 252).

La interrelación entre los conceptos de pedagogía y docencia es ineludible; igualmente, se dificulta enfocarlos por separado, así como también lo es el estudio de la docencia sin prestar atención a quien hace docencia. La pedagogía se interrelaciona con la educación, y ésta se relaciona de modo estrecho con la enseñanza.

Para sustentar todo lo afirmado en estas dos secciones, dejamos los principios pedagógicos que analiza Flórez Ochoa (1994), pues consideramos que en nada violentan los presupuestos que en la UNAC definen el derrotero pedagógico-docente. La adopción de estos principios enriquece el quehacer en las áreas hermanas de la pedagogía y la docencia, concebidas con lente dialéctica, dinamicista y progresiva.

### ***Principios pedagógicos***

Toda ciencia tiene principios, leyes y premisas. La pedagogía no es la excepción;

sin embargo, dados su naturaleza y su objeto, es pertinente acotar que el reduccionismo metódico de las ciencias naturales y de las ciencias exactas permeó el campo de la pedagogía. Por ende, varios métodos, técnicas, estrategias, procedimientos y conceptos se afincaron en tales componentes. Flórez Ochoa (1994) parte de ciertos criterios de elegibilidad para derivar los principios centrales de la pedagogía. Dichos principios son los siguientes: concepto de hombre para efectos de formación, o la meta medular de ésta; rasgos de tal proceso; tipo de experiencias educativas que apuntalen aquel proceso; regulaciones que encaucen la formación; métodos y técnicas eficaces para la praxis educativa.

Después de explicar estos criterios de elegibilidad, enfoca los siguientes principios: (a) La primera matriz de la formación humana es el afecto de la madre, al que sigue la comprensión afectuosa del maestro. (b) La experiencia natural y espontánea del niño; se consideran sus necesidades e intereses. (c) La humanización del individuo en medio de una sociedad portadora de una cultura determinada, en entornos medioambiental y de aprendizaje. (d) El proceso de desarrollo y formación es constructivo, interior, progresivo y diferenciado. (e) La propia actividad del alumno construye sus conceptos y aprendizaje particular. (f) El alumno ve en el maestro un referente de comparación. (g) El juego es indispensable en la formación. (h) La individualización, en donde se reconocen las particularidades de cada estudiante, en diversos planos de su vida.

Para Flórez Ochoa (1994) estos principios dimanan de la propia ciencia pedagógica; de allí su relevancia e impacto. Al final de la sección, Flórez Ochoa (1994) señala que esta fundamentación conceptual y metodológica “debería ser preferiblemente hermenéutica...” (p. 120). No obstante, conviene llevar en mente las tendencias educativas en que se ponderan las competencias; de allí que se estudie la docencia estratégica que tiene como base el pensamiento complejo (Tobón, 2005). Tanto la pedagogía como la docencia se ven influidas por estas tendencias.

La asunción de una sana postura dialéctica que enfoque la diada pedagogía-docencia, permitirá el abordaje de los procesos sustanciales de la UNAC, con amplias posibilidades de éxito, sin renunciar a su cosmovisión ni a sus principios medulares

## LA INVESTIGACIÓN

La actividad investigativa y el desarrollo de los procesos de investigación se llevan a cabo en la Corporación desde la base del impulso de “una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país” (Decreto 1295 de 2010); y son asumidos con el propósito de contribuir en la generación de nuevo conocimiento - científico, tecnológico y de innovación -, “tanto básico como de carácter aplicado, que la sociedad demanda y requiere para aumentar las capacidades de organización y desarrollo social, tanto en el ámbito de las personas, como de las comunidades, empresas, instituciones, ciudades y regiones” (Departamento Nacional de Planeación, p. 46). En este orden de ideas, los centros de investigación, los grupos de investigación, los proyectos y las agendas de investigación tendrán “el apoyo necesario para el desarrollo de su actividad en consonancia con el avance mundial de la ciencia y la tecnología, y los grandes problemas y retos del país, sus regiones y sus ciudadanos” (Departamento Nacional de Planeación, p. 46).

La educación adventista, por la investigación, estimula el desarrollo de pensadores independientes, fomenta el desarrollo máximo del potencial de cada individuo e inspira a valorar todo lo verdadero y bueno. Por consiguiente, la UNAC entiende que el verdadero conocimiento solo puede ser producido y desarrollado con un fundamento filosófico cristiano tanto en la naturaleza de ese conocimiento, como en las metodologías que se utilicen para llegar a él.

Esta concepción de investigación se fundamenta en los presupuestos epistemológicos que, sobre la verdad y el conocimiento, ha planteado la Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día en su Declaración sobre la filosofía adventista de la educación (2001), que se resumen a continuación:

- Se reconoce la existencia de una realidad tanto sobrenatural como natural.
- El campo total del conocimiento incluye dimensiones cognitivas (lo intelectual), experimentales (lo científico), emocionales, relacionales, intuitivas y espirituales que deben conducir a una comprensión cabal de la realidad que se manifiesta en decisiones sabias y en una conducta apropiada.
- La verdad en todas sus dimensiones, y su consecuente búsqueda, afectan el

desarrollo total del individuo y su relación Dios y con sus semejantes.

- Se reconoce que la Biblia, la razón, la reflexión y la investigación son recursos para descubrir la verdad y comprender sus implicaciones para la vida presente y futura.
- Se reconocen las limitaciones inherentes a toda labor humana.
- Se fomentan la evaluación crítica, el descubrimiento y la divulgación del conocimiento.

### ***Investigación y docencia***

Dentro del perfil del docente de la UNAC se destaca el modelo del Plan de Desarrollo Profesional Docente (2017) que la República de Francia intenta aplicar a sus maestros, con esto se pretende que:

El maestro debe tener conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar de manera exitosa el proceso educativo, lo que implica una actitud investigativa que le permita incursionar en nuevos campos del conocimiento y de la praxis y aplicar nuevas y más eficientes estrategias de aprendizaje.

La docencia en la UNAC busca articularse a la investigación, lo que significa desarrollar docencia investigativa, orientada a promover competencias investigativas en los estudiantes. El docente se convierte así en un mediador de este proceso, y el estudiante en el centro del mismo. Esta meta se logra propiciando desde el aula de clase, el desarrollo de proyectos de investigación que permitan a estudiantes y docentes integrar las actividades de clase con realidades concretas que los motiven a la adquisición de nuevos conocimientos en sus campos de acción, y de esta forma promover experiencias investigativas que fortalezcan el espíritu de investigación del estudiante, la actividad investigativa del docente y la formación investigativa en general, que se constituyen a su vez, en la base para el desarrollo de futuros proyectos, bien sea de grado, de semilleros o de los grupos de investigación.

El punto de partida para la propuesta y el desarrollo de tales proyectos, está constituido por los resultados de las investigaciones, momento en donde se propicia el análisis crítico de estos resultados, como también para la continuidad o para el surgimiento de

nuevas temáticas de investigación. Lo anterior forma la primera estrategia para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo.

Otra estrategia de articulación surge de la necesidad de incluir los resultados de la investigación, por parte de los docentes, como contenidos temáticos en aquellos cursos que tengan relación con ellos, lo que implica que las revistas, libros, sitios electrónicos, entre otros, que divulgan resultados de investigación, sean referenciados en la bibliografía del plan de curso.

Además, según la pertinencia de cada proyecto, en cuanto a resultados, se tienen las siguientes estrategias: (a) Vinculación de los resultados de la investigación a los procesos pedagógicos, ya sea transformando los existentes o proponiendo nuevos procesos; (b) vinculación de los resultados a los proyectos desarrollados en proyección social; y (c) constituyendo los resultados de la investigación en los primeros puntos de referencia para el desempeño en los sitios de práctica, o para suplir “las necesidades del entorno o comunidad en que la UNAC busca impactar con sus proyectos de extensión a la comunidad” (Sistema de Investigación UNAC, 2010, p. 43).

Otra forma como los profesores se involucran en la actividad investigativa de la Institución es como docentes - tutores de los semilleros de investigación, y actuando como asesores metodológicos o temáticos de los proyectos de grado.

## **QUÉ SIGNIFICA SER UNA INSTITUCIÓN ADVENTISTA: MARCO FILOSÓFICO**

Ser una corporación universitaria adventista implica que se concibe al hombre como un ser integral creado por Dios; que la educación busca formar al ser humano a imagen de Dios. Impartir conocimientos a nivel superior es un objetivo relevante, pero, todos los componentes de las universidades adventistas deben fundamentarse en la filosofía que la IASD acepta y promueve. Dios es el Creador de todo lo que existe el ser humano es criatura de Dios; la naturaleza es obra divina; el pecado trastrocó la relación del hombre con Dios, por lo que se requirió la venida de Jesús, para redimir a la humanidad.

## CONCEPCIÓN DE HOMBRE

No se puede pretender hacer educación sin antes responder y resolver un interrogante básico: el tipo de hombre que se pretende formar. Para comprender una propuesta educativa y pedagógica que acompañe el ideal formativo, se torna necesaria una aproximación a la concepción que se tenga de hombre. Esta posición es corroborada por Núñez (2007) cuando afirma que “cualquier teoría educacional tiene que partir de una perspectiva antropológica. Es necesario un concepto del ser humano para poder entender hacia dónde se quiere llevar al hombre que se pretende educar” (p. 17).

El educador adventista Marcelo Carvajal (2009), al referirse a la pregunta ¿qué es el hombre?, declara que ésta se encuentra en el corazón de todo pensamiento pedagógico, y cuando se plantea estamos intentando responder los siguientes cuestionamientos: “Cuál es su esencia, su razón de ser, cuáles son sus necesidades e intereses” (p. 51).

En la introducción del libro Educación y pedagogía, de Émile Durkheim (2009), Paul Fauconnet expresa “que cada sociedad se forja un cierto ideal del hombre. Es este ideal lo que constituye el polo de la educación” (p. 14). Así, “cada tipo de pueblo tiene su educación propia y puede servir para definirlo con tanto fundamento como su organización moral, política y religiosa” (Durkheim, 2009, p. 14).

Para Durkheim, “toda educación trata de formar al ser humano de acuerdo al [sic] tipo ideal que sobrentiende la civilización, expresando lo que éste debe ser desde el punto de vista intelectual, físico y moral” (Ascofade, 2012). Dependiendo del ideal de se acepte del hombre, así también serán los aspectos que configurarán el centro de interés y de énfasis formativo.

De acuerdo con Julián De Zubiría (2006), el problema esencial de toda educación es resolver ese interrogante, al cual todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar una respuesta. “Esa concepción, a su vez, exige comprenderlo en su multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad” (p. 39).

A partir de la concepción de ser humano se elaboran las teorías pedagógicas; se

asignan “funciones distintas a la educación, porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y sociedad que se quiere contribuir en formar” (De Zubiría, 2009, p. 39). Por lo tanto, el quehacer educativo tendrá siempre de trasfondo una concepción determinada de hombre “desde sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos” (p. 40), y solo desde esa concepción se podrá definir el papel que en dicho proceso debe cumplir la educación.

Esta es la razón por la cual todo Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene un marco filosófico institucional que le confiere “identidad a la institución”, va a resaltar su singularidad, haciéndola “diferenciable de todas las demás de su género” (Ruiz de García & Salazar, 1995, p. 22), y dentro de este marco filosófico está el concepto antropológico, que es la descripción de la concepción del hombre, que “corresponde al enfoque ideológico que trabaja la institución, el significado que se tenga de la persona, así como la vida y por tanto de la educación” (Ruiz de García & Salazar, 1995, p. 22). Acorde con esta concepción, es dada la finalidad de la formación educativa, que potenciará en el estudiante todas sus dimensiones y que propiciarán su desarrollo. “Como D. Elton Trueblood dijo: ‘Hasta que no esté claro qué es el hombre no tendremos claridad en casi ninguna cosa’” (citado por Knight, 2002, p. 210).

Berkouwer (citado por Knight, 2002) dice que “hoy día, más que en cualquier otro momento, la pregunta ‘¿Qué es el hombre?’ está en el centro de los asuntos teológicos y filosóficos” (p. 210). Agrega que esta pregunta también es medular en el pensamiento educativo, por ser el alumno el componente más importante de la escuela. No es en vano que la legislación educativa de Colombia ubique al estudiante en el centro del proceso educativo y fin de la educación (Ley 115 de 1994, artículos 5 y 91) y que haga de la educación un proceso de formación legítima cuando está dependa y se fundamente en una concepción integral de la persona humana (artículo 1).

Hay que reconocer que la pregunta “¿Qué es el hombre?” tiene “un orden del saber y de... expectativas resolutorias” (Lorite, 1992, p. 31). Sin embargo, para Lorite (1992) “se presenta cierta fluctuación en relación a su propio espacio epistemológico. Como si la pregunta ‘debiera’ acontecer, pero no hubiera claridad del espacio ‘donde’ pueda

inscribirse” (p. 31). Razón por la cual Lorite considera que “esta fluctuación -y en cierta medida ambigüedad- acompaña la aparición del conocimiento del hombre como objeto específico de un saber y de la antropología como saber específico de ese objeto” (p. 31).

## **EL HOMBRE EN LA ANTROPOLOGÍA BÍBLICA**

La antropología bíblica o antropología teológica es considerada por Núñez (2007) como “una reflexión universal y no particular” en torno al hombre, “pero tomando como referencia el relato bíblico” (p. 34).

La pregunta por el hombre implica interrogantes sobre la esencia humana. Esta pregunta ha sido respondida por dos grandes corrientes filosóficas que aglutinan todas las posiciones filosóficas a través de la historia: El idealismo y el materialismo. En las concepciones idealistas, podemos incluir el idealismo de Platón y el realismo de Aristóteles, de la filosofía clásica; los conceptos teológico-filosóficos de la filosofía medieval de San Agustín, Tomas de Aquino y de San Francisco de Asís. Incluye el racionalismo de Descartes, el empirismo de Locke y de Hume, de la filosofía moderna.

Con la época contemporánea, ocurre un cambio drástico, que va desde el idealismo hasta el materialismo. Según Hirschberger (2011), este cambio tiene una perspectiva sociológico, otra científico - técnica (p. 344). Durante este periodo elevan su voz “losregoneros de la fe en el progreso, que para el siglo de la técnica y del socialismo llegó a convertirse en una especie de sustitutivo religioso” (p. 344).

Se adopta una actitud contraria a todo lo transubjetivo, especialmente contraria o escéptica frente a Dios. Se niega la “metafísica, a saber el vitalismo o filosofía de la vida”... “no es que no se den aún en este siglo corrientes metafísicas” (Hirschberger, 2011, p. 344), pues todavía se observan residuos del idealismo metafísico, como también la metafísica inductiva y continuidad de la tradición metafísica del Occidente.

La filosofía materialista se manifiesta de diversas maneras y como ejemplos destacados tenemos la posición evolucionista de Darwin, el materialismo histórico de Marx, el positivismo de Auguste Comte, el existencialismo materialista de Friedrich Nietzsche, de

Heidegger y de Sartre; la teoría sexualista de hombre de Freud y por último, la síntesis ecléctica de la teoría evolucionista y el pensamiento cristiano de Teilhard de Chardin.

Se resume, a continuación, la exclusión intencionada de Dios en las discusiones filosóficas y científicas sobre la materia, la vida, la sociedad:

- Charles Lyell (1830), basado en el enfoque uniformista de James Hutton, afirma que todos los procesos geológicos han mantenido un ritmo parecido; en consecuencia, excluye en forma contundente, a su entender, el catastrofismo bíblico, dentro del marco del diluvio universal. Sus ideas sobre la materia inanimada niegan a Dios como su Hacedor.
- Charles Darwin (1859) toma las formas unicelulares vivas de los mares primitivos, las estudia en sus transformaciones, hasta llegar a los monos antropomorfos superiores, los homínidos y el homo-sapiens, predecesor del hombre al que conocemos hoy.
- Carlos Marx publicó su primer tomo de El capital en 1867. Marx y Engels (1959, 1972) reciben a ese hombre evolucionado, lo enfocan en asociación con otros hombres, con necesidades en sí mismos y derivadas de un medio hostil; lo ven formar las comunidades primitivas, en diversos lugares (teoría poligenista), que devienen salvajes y después bárbaras (la barbarie, como segunda fase de la comunidad primitiva); más adelante está el modo de producción esclavista, luego viene el modo de producción feudal, que lleva en sí la esencia de su destrucción, para dar paso al capitalismo (con tres estadios); este sistema encarna la contradicción que le ocasionará la destrucción, para ser reemplazado por el modo de producción socialista, fase transicional en el camino hacia el comunismo científico, de auténtica paz, desarrollo social, convivencia ciudadana, estudios, trabajo, felicidad, algo de ocio y descanso, cual nunca se vio en la historia de la humanidad.

Se observa que Dios fue relevado totalmente de las explicaciones de la materia, de la vida, del hombre y de la sociedad. El materialismo dialéctico y el materialismo histórico explican el desarrollo natural y el desarrollo social, pero en alguna parte la dialéctica, como campo que estudia la unidad y lucha de contrarios, se detiene.

Como institución universitaria cristiana superamos las posiciones anteriormente expuestas, pues nuestra concepción antropológica es bíblica, la cual en su generalidad es ignorada por la antropología secular. La UNAC, amparada en una concepción filosófica y misional de la Iglesia del Séptimo Día, cree:

- “Existe un Dios Creador del universo, fuente de todo conocimiento y sabiduría” (PEI, 2006, p. 2).
- Dios creó al hombre a su imagen y semejanza. De allí que el hombre fue creado a partir de un modelo divino y no de los modelos del reino animal. En consecuencia “los seres humanos son diferentes de los animales. Tienen voluntad, habilidad para razonar e intelecto” (Cadwallader, 2010, p. 75).
- El hombre se concibe como un ser inteligente (en permanente cambio y capaz de perfeccionarse), libre (con la capacidad de moverse autónomamente dentro de un marco de acción), social (que vive en comunidad) y dotado de espiritualidad (trascendente)” (División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Departamento de Educación. 2009, p. 26).

Carvajal (2009) plantea que la pregunta por el hombre implica interrogantes por su esencia, su razón de ser y sus necesidades. De igual manera, ratifica que la cosmovisión cristiana ofrece respuestas a estos interrogantes universales: ve al hombre como criatura de Dios, creada a su imagen y semejanza, y por lo tanto, superior con respecto a la totalidad del resto de las criaturas, conforme recibió capacidades exclusivas: la capacidad de decidir sus actos y la responsabilidad por ellos, el pensamiento racional (Carvajal, 2009, pp. 51-52), y el lenguaje que le habilita comunicarse de manera inteligente.

Algunos autores “sostienen que la ‘imagen de Dios’ se limita a nuestra capacidad intelectual. Otros la conciben como nuestra capacidad de tomar decisiones... Unos la vinculan con la perfección moral” (Iglesia Adventista del Séptimo Día. División Interamericana, 2012, pp. 79-80) que poseían originalmente; pero cualquiera sea la opinión, esta hace distinción del hombre con relación a las demás criaturas.

White (2009) agrega que cuando el hombre fue creado por Dios llevaba en su na-

turalidad física, mental y espiritual, su semejanza. “Todas las facultades del hombre eran susceptibles de desarrollo; su capacidad y su fortaleza debían aumentar continuamente” (p. 15).

Fundamentado en este apartado, Carvajal (2009) concibe al hombre como persona que, caracterizado por su identidad única y original, se desarrolla en el contacto con los demás. En este sentido tal desarrollo se da en la medida en que se estimula el crecimiento en sus potencialidades y dimensiones de su personalidad: físicas, intelectuales, volitivas, afectivas, sociales, artísticas y espirituales. El hombre debe ser una persona que tenga conciencia de su propio ser, auténtica, íntegra, singular, en camino de la perfección y autorrealización, un ser que anhela la trascendencia.

Con una posición semejante Barría (2010) define al hombre como un todo único, compuesto de materia, vida y espíritu; un ser - persona, en la unidad sustancial de cuerpo y alma; un ser trascendente en lo material y lo viviente por su espíritu; ser la imagen de Dios, ya que ésta habita en él y es un ser fraterno con sus semejantes, al ser hijos de un mismo Padre.

En conclusión, la UNAC conceptualiza al hombre como una criatura de origen divino, un ser singular, superior y único, con potenciales extraordinarios, por ser creado a la imagen de Dios. Con capacidad de razonar, de crear, de indagar, de responder por sus actos morales, y libre para desarrollarse integralmente. No deben ser considerados animales racionales. Ninguna especie pasada o presente otorgó por evolución al hombre la facultad de razonar. Hombre es un todo único, ser-persona, ser trascendente a imagen de Dios con capacidad fraterna para interactuar.

## **FORMACIÓN Y EDUCACIÓN**

### ***Formación, educación y formabilidad, breve aproximación conceptual***

Los términos educación y formación se han usado indistintamente en escenarios académicos y no académicos. Se parte, en este documento, de la idea de que estos dos conceptos, aunque se imbrican de forma sistémica en el proceso pedagógico, tienen

significados diferentes.

Según Klaus y Garcés (2011) en la tradición alemana se diferencia educación (Erziehung) de formación (Bildung) y de cultura (Kultur). Según estos autores la educación se da en una interacción entre un A y un B; la formación, de otro lado, denota un proceso de devenir y de autorrealización constante; la educación es una acción que proviene del exterior, es un proceso que tiene lugar en el marco de las relaciones sociales.

Desde la perspectiva anterior, la educación es el proceso de socialización de los individuos y la sociedad, y sus instituciones – la familia, la empresa, el sistema educativo, entre otras – fomentan el proceso de educación en el individuo, para que éste se forme. En este sentido, Dewey plantea que la educación es el medio a través del cual la sociedad transmite su capacidad adquirida, sus propósitos y valores, con el fin de asegurar la continuidad de su existencia y desarrollo (García, 2012).

La formación es un proceso del sujeto en su constitución como ser humano; es decir, la formación es una dinámica antropológica y pedagógica humana en la que el ser humano se constituye a sí mismo como ser social (Ascofade, 2012).

Según Álvarez y González, citados por Ossa, Tobón y Padilla (2012), formarse “es el proceso de construirse a sí mismo, la función de la formación es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad”. De allí que la educación debe atender a la formación de las personas desde la integralidad del ser humano y ayudar a desarrollar la capacidad de “aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a emprender, aprender a convivir y aprender a trascender” (Delors, 1996, p. 104).

La formabilidad, por su parte, es entendida por Klaus y Garcés (2011) como “la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas” (p. 13). El término formabilidad también es diferente de educabilidad. Según Klaus y Garcés (2011) el término educabilidad es uno de los conceptos más utilizados en el discurso pedagógico y educativo en Colombia. Su uso se observa en el Decreto 272 de 1998, en el que la educabilidad se reconoce como uno de los núcleos

básicos y comunes del saber pedagógico. Sin embargo, según estos autores la traducción del término alemán *Bildsamkeit* como educabilidad tiene connotaciones que no “hacen justicia a su acepción en su lengua originaria” (p, 15), lo que conlleva diferentes usos como resiliencia, que lo reduce a la formación ciudadana; formación de docentes y la adquisición de saberes en el contexto escolar.

De igual modo sucede con los términos educable y formable. Según Klaus y Garcés (2011), lo educable es lo influenciado y formable, se refiere a un proceso que tiene desarrollo interior propio, sin desconocer la participación de una influencia exterior. Así las cosas, la formabilidad es una condición que permite la formación; es una disposición humana que permite el desarrollo de las dimensiones humanas (corporales, espirituales, afectivas). En este sentido, la formabilidad representa el presupuesto y el principio para toda educación y toda formación.

### ***Formación y educación, necesidad de una perspectiva integral***

Al plantear una propuesta pedagógica parece una exigencia ineludible hablar de una perspectiva integral. Desde diferentes organizaciones – gubernamentales y no gubernamentales – se plantea y se defiende la idea de que la educación y la formación deben ser integrales. Sin embargo, Muñoz y Alvarado (2009) llaman la atención al hecho de que la integralidad en la educación se ha trivializado, se ha convertido en un enunciado cliché “para realizar conquistas políticas sobre el reconocimiento, la democracia, la transformación por el simple hecho de nombrarle” (p. 106).

Estos autores, en aras de generar una discusión alejada de las formas “ligeras” de asumir la integralidad, ofrecen un sustento conceptual – en clave crítica – a esta categoría a partir de tres rutas: antropológica, socio - política y socioeducativa.

La ruta antropológica se plantea en sus aspectos etimológico, ontológico y epistemológico. En el ámbito etimológico, Muñoz y Alvarado (2009) señalan que lo integral implica la acepción etimológica del verbo integrar, que proviene del latín *integer* (entero). En este sentido, la palabra integralidad significa aquello que está unido o completo, es decir, las partes que la configuran se encuentran armónicamente ensambladas, de tal suerte que el ser humano se nombra como un ser integral, y articulada a su condición

humana como integralidad, lo que implica necesaria y coherentemente una apuesta por la complementariedad y multidimensionalidad de su existencia.

En el aspecto ontológico, Muñoz y Alvarado (2009) parten de una concepción de ser humano que se presupone pluridimensional, lo que debe conllevar al desarrollo armónico en las personas. Así, la palabra integralidad asume una visión de conjunto de las dimensiones humanas, en contraposición a visiones reduccionistas y unidimensionales de la condición humana.

En la cuestión epistemológica, Muñoz y Alvarado (2009) plantean como presupuesto una concepción de ser humano propia de la modernidad occidental, que se fundamenta en una perspectiva epistemológica donde los saberes son parcelas que se forman a partir de la delimitación precisa de sus objetos de estudio, es decir, de la separación las disciplinas del conocimiento. En este contexto, Gallo et al. (2011), fundamentados en Schiller, plantea que la “La modernidad es sombría, son fragmentos de un todo que se ha olvidado (...) la modernidad es también y, sobre todo, una cultura que se halla bajo el dictado de la utilidad y de la racionalidad instrumental” (p. 27). En este sentido, Gallo et al. (2011) consideran que la problemática de la modernidad se refleja en lo político, lo social, lo cultural y lo educativo; en lo político, el Estado ya no es reflejo de sus ciudadanos, sino que es un Estado que le asigna al hombre una posición según la cual deberá asumir una posición particular en la sociedad; en lo social, el trabajo no es más que una manera de separarse de la naturaleza; en lo educativo, se educa al hombre en una de las facultades humanas, pero no en su totalidad.

Para Muñoz y Alvarado (2009) esta concepción epistemológica privilegia “la configuración de ideales del ser humano en sus condiciones humanas de clausura, individualismo y unidimensionalidad. De allí miradas reduccionistas del ser humano como un ser egoísta - sin relaciones” (p. 109).

Al respecto Gallo et al. (2011), basados en Schiller, plantean que el hombre está fragmentado: Esta fragmentación se da en varios sentidos: el empirismo, que privilegia la experiencia como fuente de conocimiento, dándole a la razón una función

secundaria, y el racionalismo, que le da prioridad a la razón como fuente máxima de conocimiento y deja de lado la sensibilidad. “El entendimiento puro asume la autoridad en el mundo de los sentidos, y el entendimiento empírico intenta someter al primero a las condiciones de la experiencia” (Schiller, 1990, p. 155). Es una crítica a la imagen escindida del hombre moderno, “al tiempo que, de una parte, la prolífica imaginación deseca los laboriosos plantíos del entendimiento, de otra, el espíritu de abstracción consume la hoguera al lado de la cual habría podido calentarse el corazón y encenderse la fantasía” (Schiller, 1990, p. 147) (Gallo et al. 2011, p, 27).

Según Muñoz y Alvarado (2009) la integralidad emerge en contraposición a estos presupuestos. Se plantea así que la realidad antropológica del ser humano como ser integral, implica esferas o dimensiones – cognoscitiva, valorativa, corporal, afectiva, cultural, política, lúdica, comunicativa, laboral, histórica, social, etcétera – que no pueden abordarse de manera aislada, puesto que se empobrece el concepto de sujeto persona. En esta perspectiva, la integralidad implica que la realidad se percibe como unidad y complejidad, de modo tal que los elementos no se pueden explicar sino en función de los otros.

En la ruta socio - política, Muñoz y Alvarado (2009) plantan la dicotomía entre lo unidimensional y lo multidimensional. Se defiende la noción de multidimensionalidad, que es incorporada por Marcuse (1981) en los años sesentas, y plantea una fuerte crítica al tipo de sujeto – de ser humano – y civilización que la sociedad capitalista creó “sobre la base de la alienación, el productivismo, la tecnología, el consumismo y la publicidad, factores que empobrecen la imagen del ser humano, lo vuelven un ser programado y dependiente, incapaz de pensamiento crítico y de producción de nuevas realidades” (Marcuse, 1981).

En la ruta socio - educativa, se plantea la necesidad defender el compromiso formativo de desarrollar al ser humano en cada una de sus dimensiones personales y sociales y de la necesidad de comprender que la formación humana va más allá de la formación técnica, académica, física, moral, para ser una formación integral.

### ***Lo integral de la educación y la formación desde referentes contextuales y legales***

En ambientes no académicos (legislativo, ONG, entre otros) también se ha ido construyendo un ideal de formación y de educación fundamentado en la integralidad. A continuación se referencian algunas de los pronunciamientos de la ONU y de la UNICEF, principalmente, y algunos apartados de la Ley 115 de 1994 y de la Ley 30 de 1992 que hacen referencia explícita a una concepción de educación integral.

En el Foro Mundial de Educación realizado en Jomtien, Tailandia (1990), se plantean los siguientes aspectos con relación a la educación del siglo XXI:

- La educación es un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.
- El incremento de las posibilidades de educación se debe traducir en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, lo que depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
- El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

Otro hito importante en la construcción del ideal de educación integral, fue planteado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en el informe presentado a la UNESCO y titulado La educación encierra un tesoro. Allí se plantea que la educación debe tener cuatro principios básicos:

- Aprender a conocer, reconoce que los alumnos construyen sus propios conocimientos a diario, combinando elementos endógenos y “externos”.
- Aprender a hacer se centra en la aplicación práctica de lo que se aprende.
- Aprender a vivir juntos atañe a las aptitudes imprescindibles para vivir una vida libre de discriminaciones, en la que todas las personas tienen iguales oportunidades para lograr su desarrollo individual, así como el de sus familias y comuni-

dades.

- Aprender a ser hace hincapié en las competencias necesarias para que las personas desarrollen plenamente su potencial. Este concepto de la educación proporcionó una visión integrada y global del aprendizaje y, por consiguiente, de lo que constituye la calidad de la educación.

En el contexto colombiano, la educación integral es prescrita en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, y la Ley 30 de 1992.

La primera, que regula la educación preescolar, básica y media, propende por los siguientes aspectos de la educación:

- El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral.
- La formación en el respeto por la vida y por los demás derechos humanos como la paz y los principios democráticos.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
- La formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

La segunda Ley regula la educación superior y plantea los siguientes ítems:

Artículo 1°. La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Artículo 2°. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado y se plantea entre sus objetivos: Profundizar en la formación integral, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país; trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país; ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

### ***La educación y la formación en la UNAC***

En la UNAC, las concepciones de educación y formación parten de la perspectiva antropológica cristiana que concibe al hombre como un ser multidimensional; creado por Dios con la capacidades que le permiten razonar, resolver problemas de manera creativa, formularse preguntas sobre la realidad y responsabilizarse por sus actos morales; que se hace completamente humano cuando sus acciones son gobernadas por su mente y no por sus instintos, lo que le permite tomar decisiones fundamentadas en el razonamiento autónomo y la libertad de elección; y que posee una individualidad, singularidad y valor personal que deben ser reconocidos y respetados durante el proceso educativo.

A partir de esta concepción antropológica y en concordancia con la Declaración General de Filosofía Educacional de la IASD, la UNAC entiende que los pensamientos y la conducta de la humanidad se han alejado del ideal de Dios; de ahí que la educación y la formación se conciben como un medio para restaurar la imagen Dios en el hombre, es decir, restablecer la perfección con que había sido creado. La Corporación asume que esta restauración se da al promover el desarrollo integral del ser humano, y por ello les apuesta a una educación y una formación que aboguen por el desarrollo equilibrado de todo el ser en sus dimensiones espiritual, intelectual, física y social; que fomente un estilo de vida basado en la cosmovisión adventista; y que promueva una actitud de servicio.

Bajo las posibilidades y limitaciones que subyacen a estas premisas, la Corporación plantea su concepción de educación y de formación a partir del concepto de integralidad, entendido éste como el proceso continuo y participativo que busca desarrollar equilibra-

da y armónicamente la totalidad del ser humano. Este enfoque parte de la necesidad de comprometer lo intelectual, lo humano, social, profesional, espiritual, cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal y social, en la acción educativa y formativa. Dicho de otra manera, la educación y la formación integrales deben plantearse de tal forma que se favorezcan los valores para la vida, conocimientos, habilidades, potencialidades y dimensiones de cada persona.

### ***Las dimensiones humanas en la educación y la formación***

#### ***La dimensión intelectual***

Se asume como dimensión intelectual la capacidad de realizar procesos cognitivos que permitan comprender la realidad, aprehender el conocimiento disciplinar y profesional y proponer estrategias que fomenten el desarrollo y el progreso de la sociedad. Estos procesos requieren el uso de habilidades cognitivas. Según Herrera (2013) las habilidades cognitivas son las operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución.

Según Ramos y otros (2009), en la actualidad no existe una taxonomía única de habilidades cognitivas. Sin embargo, proponen las siguientes habilidades básicas y superiores. Habilidades cognitivas básicas: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Habilidades cognitivas superiores: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo.

En la misma línea de pensamiento, Herrera (2013) señala que existen habilidades cognitivas y metacognitivas. Las habilidades cognitivas facilitan el conocimiento, toda vez que operan directamente sobre la información: recogen, analizan, comprenden, procesan y guardan información en la memoria, para recuperarla y utilizarla posteriormente cuando sea necesario. En general, se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Atención: exploración, fragmentación, selección y contradistractoras.
- Comprensión (técnicas o habilidades de trabajo intelectual): captación de ideas, subrayado, traducción a lenguaje propio y resumen, gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales. A través del manejo del lenguaje oral y escrito (velocidad, exactitud, comprensión).

- Elaboración: preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y mnemotecnias.
- Memorización/recuperación (técnicas o habilidades de estudio): codificación y generación de respuestas.

Según Herrera (2013) las habilidades metacognitivas facilitan, controlan, direccionan y aplican a la resolución de problema la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene. Las habilidades metacognitivas, según Herrera (2013), hacen referencia, por una parte, a la consciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, conocimiento del conocimiento, y por otra, a la capacidad de control de estos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos, para lograr las metas del aprendizaje.

- Conocimiento del conocimiento: de la persona, de la tarea y de la estrategia.
- Control de los procesos cognitivos: planificación (diseño de los pasos por dar); autorregulación (seguir cada paso planificado); evaluación: valorar cada paso individualmente y en conjunto; reorganización (modificar pasos erróneos hasta lograr los objetivos); anticipación (avanzar o adelantarse a nuevos aprendizajes).

En este panorama, el desarrollo intelectual debe, por un lado, potenciar en el estudiante las habilidades cognitivas que permiten el aprendizaje de los conocimientos y competencias del campo profesional. Por otro lado, desarrollar las habilidades metacognitivas que permiten la innovación; la comprensión de las problemáticas del entorno social y el planteamiento de soluciones a éstas; y conocer el campo disciplinar: las problemáticas que intenta resolver, su ubicación epistemológica, la comunidad de conocimiento y las metodologías asociadas. En otras palabras, la formación intelectual busca el desarrollo del pensamiento investigativo y creativo.

### *La dimensión física y corporal*

Esta dimensión se define como la capacidad del individuo para entender que su cuerpo es creación de Dios y que como tal debe conocer y desarrollar hábitos que lo motiven a mantener óptimas condiciones de salud que le permitan llevar a cabo las actividades que se propone (PEI UNAC, 2006). A través de esta dimensión se plantea la necesidad de “una educación que rescate la experiencia corporal, la vivencia, las sensaciones, los significados, la percepción, y que admita el recorrido narrativo autobiográfico

que, en el marco de unas teorías de la formación, es otra vía para ayudar al hombre a hacerse hombre, a humanizarse. Darle un valor al cuerpo en la educación es también darle valor a un saber de sí mismo” (Gallo y et al., 2011, p. 54).

Se parte aquí del presupuesto de que existe una estrecha relación entre la mente y el cuerpo. En este sentido, White (2009) señala el imperativo de mantener el cuerpo en una condición saludable para que éste desarrolle su fuerza mental, pues el todo lo que impacta fuerza física también impacta el esfuerzo mental.

Según Klaus y Garcés (2011), en Rousseau la formación del cuerpo y de los sentidos constituye un prerrequisito indispensable para desarrollo de la niñez, la razón y la moral, el conocimiento, el juicio, la virtud y, en general, para la sociabilidad y las formas de contacto con el mundo.

El desarrollo físico del ser humano se enmarca en el concepto integral de un estilo de vida saludable que alude al cuidado de la salud en general, y aspectos particulares como la alimentación, el ejercicio físico, la recreación y el descanso. Lo anterior se fundamenta en White:

Puesto que la mente y el alma hallan expresión por medio del cuerpo, tanto el vigor mental como el espiritual dependen en gran parte de la fuerza y la actividad físicas; todo lo que promueva la salud física, promueve el desarrollo de una mente fuerte y un carácter equilibrado. Sin salud, nadie puede comprender distintamente ni cumplir completamente sus obligaciones para consigo mismo, con sus semejantes o con su Creador. Debieran cuidarse por lo tanto tan fielmente la salud como el carácter. El conocimiento de la fisiología y de la higiene debería ser la base de todo esfuerzo educativo (White, 2009, p. 177).

### *La dimensión laboral*

La dimensión laboral se asume como la capacidad para aplicar a un contexto específico los conocimientos y destrezas adquiridas. Esta capacidad se evidencia en el aprovechamiento de la ciencia y la tecnología como herramientas para lograr una mayor productividad, desarrollo tecnológico y sostenibilidad del medio, lo que presupone que se

asegura la supervivencia del individuo, de la sociedad presente y de las generaciones futuras (PEI de UNAC, 2006).

Desde la perspectiva del enunciado anterior, el trabajo requiere la conexión entre la mano (el cuerpo) y la mente (los conocimientos y habilidades cognitivas). No obstante, según Sennett (2009) la civilización occidental ha tenido problemas para reconocer las conexiones entre la cabeza y la mano. Hay que recordar que la ciencia medieval era primordialmente una reflexión sobre asuntos del alma – teológicos - sin aplicación práctica alguna. En este contexto, no era necesario un método explicativo de las cosas que implicara la observación y el contacto directo con los objetos. Esta dicotomía social se observa también durante el Renacimiento. Carbajo (2012) trae a colación la dualidad de los médicos de esa época: el médico clínico es un egresado universitario que diagnostica a partir de los tratados de medicina hipocrática, mientras que el cirujano es un artesano que se ocupa de realizar intervenciones quirúrgicas tales como entablillar un hueso fracturado o extraer muelas.

Sennett (2009) defiende el trabajo práctico; plantea que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma, dado que en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir en tanto que hay una comunicación, pues el productor (el trabajador) mantiene discusiones mentales acerca de los materiales mucho más que con otras personas; y también las personas que trabajan juntas hablan de lo que hacen: “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Sennett, 2009, p. 21).

Para Sennett (2009) la conexión entre la mano y la cabeza se puede producir en diferentes contextos como la albañilería, la cocina, el diseño o la ejecución musical; en todos los casos anteriores, se trata de artesanos por la sencilla razón de que son personas que se dedican a hacer bien su trabajo: el artesano representa la condición específicamente humana del compromiso; compromiso que se adquiere a través de la práctica, pero no necesariamente de modo instrumental.

En la UNAC la dimensión laboral se articula con emprendimiento y empresarismo, en aras de fomentar la alianza Universidad-Empresa. El emprendimiento acciona una transformación económica y social, a la vez que fomenta la creación de las incubadoras de empresas, que se configuran desde la UNAC y se concretan en labor educativa, como parte de su proceso de aprendizaje y formación integral.

Este segmento de la formación integral tiene sustento en las siguientes exigencias contextuales, que a su vez influyen en la legislación que formulan los gobiernos de los países.

A continuación se muestran algunos apartados:

- El Pacto Mundial, entendido como una iniciativa voluntaria, en la cual las empresas se comprometen a alinear sus estrategias y operaciones con diez principios universalmente aceptados en cuatro áreas temáticas: derechos humanos, estándares laborales, ambiente y anti - corrupción; es pues, un marco de acción encaminado a la construcción de la legitimación social de los negocios y los mercados.
- La Declaración Universal de los Derechos humanos, que resalta de modo especial el derecho al trabajo, artículo 23.
- La Carta Magna colombiana, en el Preámbulo, predica como valores y fines para *“fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes, la vida, convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”* (artículo 14) (el subrayado es nuestro).
- La educación y el trabajo (artículos 25, 67 y 69) son reconocidos como fundamentos constitucionales, al lado de la dignidad humana y de la solidaridad, y a su vez, los consagra como derechos y deberes sociales de alto rango, para que se cumplan en condiciones dignas y justas.
- La Ley 1014 de 2006 y su Decreto Reglamentario 1192 de abril de 2009, en razón de la especificidad de su objeto, de la flexibilidad de sus conceptos, y de manera muy acertada, en la innovación temática del emprendimiento y empresarismo, aspectos en los cuales se deja amplia claridad cuando la norma en sus objetivos consagra: “Crear un vínculo del sistema educativo y el sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, competencias laborales,

competencias ciudadanas y competencias empresariales a través de una cátedra transversal de emprendimiento; entendiéndose como tal, la acción formativa desarrollada en la totalidad de los programas de una institución educativa en los niveles de educación preescolar, educación básica”.

La dimensión laboral también responde a la misión evangelizadora de la IASD, en tanto que da cumplimiento a su corresponsabilidad social cuando propende por la formación de individuos que sean capaces de enfrentar con éxito los desafíos que demandan la internacionalización de los negocios, la globalización de la economía y la competitividad en su ambiente productivo y altamente cambiante.

#### *La dimensión espiritual*

Según Gómez (2013), la dimensión espiritual se refiere a aquellos aspectos de la vida humana relacionados con experiencias que trascienden los fenómenos sensoriales. Para Gómez (2013) este aspecto espiritual de la vida puede considerarse como elemento en el que convergen lo físico, lo psicológico y lo social de la persona. De igual manera, el desarrollo espiritual relaciona al individuo con el mundo, le da un significado y sentido a la existencia y establece un puente común entre las personas... “es un deseo de encontrarle sentido a la vida y vivirla en profundidad”.

La Corporación fomenta una experiencia espiritual basada en una relación íntima con Dios. De esta manera la dimensión espiritual consiste en la capacidad del individuo para construir su proyecto de vida en armonía con la creencia de que existe un propósito para cada ser humano, cuya aceptación permite desarrollar todas sus potencialidades, para su propio progreso y el servicio a la sociedad (PEI de UNAC, 2006).

Según Gómez (2013), existe una estrecha relación entre resiliencia y espiritualidad. En este sentido, Puerta (citada por Gómez, 2013) plantea la relación directa que hay entre las motivaciones para la vida y tener algo o alguien en quien creer firmemente, pues esta creencia da sentido y significado profundo a la lucha y a la existencia.

El desarrollo de la dimensión espiritual, según Gómez (2013), supone el estímulo a

la pregunta por el tipo de compromiso y la clase de cosas con las que las personas se comprometen, por el propósito de la vida y por la pregunta sobre sí mismo.

Por otro lado, la formación de la dimensión espiritual implica el desarrollo del carácter. Según White (1990) todo acto de la vida ejerce su influencia en la formación del carácter. Un buen carácter es la más preciosa de todas las posesiones mundanales, y la obra de formarlo es la más noble a la que pueda dedicarse el hombre.

En ese mismo orden de ideas, Runge y Klaus (2009) mencionan que Herbart y Pestalozzi concuerdan con la idea de desarrollar la moral antes que enseñarla. De igual manera, plantea que la educación intelectual y moral produce en el estudiante una tendencia hacia la plenitud de sí mismo; lo estimula a ser constante en todo aquello que se propone realizar y alcanzar con esas capacidades; estimula en el estudiante una tendencia interior hacia la perfección de sí mismo. En ese contexto, Runge y Klaus (2009) plantean que la educación entra a cumplir, en la formación moral y ética, un papel mediador determinante, como instancia mediante la cual se fomenta tal forma final de ser y en donde se ayuda a la naturaleza —al niño en formación— para que, en aras de dicha meta, se relacione con el entorno (consigo mismo, con los otros y con el mundo).

### *La dimensión social*

La dimensión social plantea la necesidad de construir relaciones sociales asertivas que incentiven a la persona a desenvolverse adecuadamente en los ambientes en que interactúa, elevando su calidad de vida a nivel individual y colectivo. Esta dimensión se concreta en un individuo que ha desarrollado adecuadamente sus competencias intelectuales, físicas, laborales y espirituales y, por lo tanto, está habilitado para vivir en comunidad y aportar al desarrollo social (PEI de UNAC, 2006).

Lo anterior implica el desarrollo de competencias y habilidades para que el estudiante pueda convivir con los otros, respetarlos a pesar de las diferencias. De igual manera, el desarrollo de la dimensión social invita a la formación en valores de orden cívico, que son necesarios para la inclusión en la esfera pública de la vida; y la formación de valores para el servicio, la cooperación y la responsabilidad medioambiental.

Una sociedad donde los valores políticos, económicos y sociales no son fruto de la mutua simpatía (confianza, acompañamiento, respeto, tolerancia, prudencia, benevolencia y solidaridad), que incitan a la reflexión de todos en comunidad, simplemente no sobrevive. Mientras más débil es la relación simpatética entre los miembros de una sociedad, más débil son los lazos que los unen para tejer juntos el bien común (Muñoz, 2010).

# LA PEDAGOGÍA

**Autores: Doris Chaparro y Daniel Sinza , Joel Padilla**

Luzuriaga (1960) define la pedagogía como la ciencia de la educación. Menciona las discusiones en torno al carácter de la pedagogía: arte, teoría o técnica. Arriba a la conclusión de que es todo ello, dependiendo desde donde se la mire. Señala que la educación empezó como un arte. Luego se reflexiona sobre estas acciones, y llega al nivel de la teoría de la educación. Y al final del recorrido, la pedagogía se constituye en ciencia. En sus aportes, Luzuriaga finaliza sosteniendo que Herbart fue el primero en dar fundamentación científica a la pedagogía (1960). No obstante, es en nuestro tiempo cuando la pedagogía tiene estatuto científico.

## ENFOQUES TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA

En el transcurso de la historia, se han podido observar muchos enfoques teóricos y conceptuales de la ciencia pedagógica. Luzuriaga (1960) asevera que la educación puede considerarse desde diversas perspectivas; en consecuencia, la pedagogía puede encaminarse por ciertas direcciones que, afirma Luzuriaga (1960), corresponden sobre todo a las que se detectan en la filosofía, campo al cual ha estado unida la pedagogía durante toda su historia.

Primero citamos los aportes de Luzuriaga (1960), quien ofrece los siguientes abordajes:

1. Idealista: con Platón, Kant, Fitch, Wyneken y Gentile.
2. Realista: con Aristóteles, Quintiliano, Ratke, Rabelais, Comenio y Locke.
3. Humanista: con Erasmo, Vives, Montaigne y Humboldt.

4. Individualista: con Rousseau, Spencer y Russell.
5. Social: con Natorp, Barth, Willmann, Kerschensteiner y Durkheim.
6. Pragmática - vital: con Dewey, Montessori, Decroly y Ferrière.
7. Psicológica: con Herbart, Claparède, Piaget y Thorndike.
8. Cultural - espiritual: con Dilthey, Spranger, Nohl, Litt y Flitner.

Existen otros enfoques que presenta Luzuriaga (1960) en diferentes secciones de su obra. Como vimos, los abordajes de la pedagogía han sido vastos y ambiciosos.

Para ampliar esta parte de nuestro trabajo, presentamos ciertos enfoques con su descripción breve; son los siguientes:

1. Activo: con base en el principio de la actividad, atiende la actitud del alumno; el maestro prepara para situaciones de aprendizaje (Martí, dir., 2005).
2. Ambiental: basado en disciplinas educativas-ambientales que valoran la realidad social, cultural y natural del alumno (Martí, dir., 2005). Como pioneros y representantes sobresalen Hipócrates, Huarte de San Juan, Platón, Aristóteles, Montesquieu, Herder, Estrabón y Ratzel (García, 1964).
3. Cibernético: basado en patrones abiertos y dinámicos que fomentan la libertad, creatividad, espontaneidad y responsabilidad. La educación es un sistema (Martí, dir., 2005).
4. Científico: se basa en el rigor de la ciencia, impulsa el desarrollo de las facultades psico-biológicas (Martí, dir., 2005).
5. Crítico: persigue el cambio social. La Escuela de Fráncfurt y Habermas son representantes de esta corriente (Martí, dir., 2005). En la pedagogía crítica es necesario incluir la categoría de exigencias legales, como sistema y entidad, con elementos que interactúan entre sí y con el ambiente (Ascofade, 2012).
6. Diferencial: emplea los rasgos individuales y sociales distintos del alumno, para lograr una enseñanza eficaz. Según los rasgos psicológicos, enfoca a los niños, adolescentes y adultos, y la terapia; y, de acuerdo con el entorno, se divide en familiar, ecológica, ambiental e institucional (Martí, dir., 2005). Platón, Aristóteles, Quintiliano y Santo Tomás son representantes de esta pedagogía (García, dir., 1964).
7. Experimental: valida los métodos, técnicas y prácticas de la enseñanza, con base

en el método científico y epistemológico; ofrece modos de cuantificar e interpretar los datos logrados en la educación. Aplica la estadística, la teoría de la ciencia y la investigación social en su trabajo (Martí, dir., 2005). Buyse dio algunos principios de la pedagogía experimental (García, dir., 2005).

8. Familiar: se centra en la situación de esta institución, para definir principios educativos que orienten la planificación de la familia. Como ciencias auxiliares tiene la antropología cultural y la sociología de la educación (Martí, dir., 2005).

9. Hermenéutico: critica la educación tecnológica; se centra en el replanteamiento de la formación desde la interpretación en un juego abierto de interpretación, de acuerdo con Gadamer. Este juego facilita captar la profundidad del sentido de las cosas y su representación, pues las acciones humanas se entienden a la luz de situaciones concretas de carácter cultural e histórico (Martí, dir., 2005).

10. Normativo: dicta reglas, preceptos y pautas, para orientar el proceso educativo (Martí, dir., 2005).

11. Operacional: de acuerdo con Martí (dir., 2005), el individuo es autor de su aprendizaje. El alumno es responsable de sus procesos de aprendizaje. La pedagogía operacional persigue los siguientes objetivos: Los conocimientos y su comprensión son resultado de procesos que construye el individuo con sus hipótesis y verificaciones. Comete errores, pero el maestro lo ayuda. El alumno elige los temas, según sus intereses y curiosidad; se le respetan sus opiniones y puntos de vista, en procura de la convivencia democrática (Martí, dir., 2005).

12. Social: aborda la educación en un marco institucional que persigue objetivos sociales. Se relaciona con el trabajo social. Procura ser útil a las personas desfavorecidas. Atiende el uso de los medios masivos de comunicación, el mejoramiento de las técnicas de enseñanza y la acción de las instituciones sociales (Martí, dir., 2005). Natorp es uno de sus representantes (García, dir., 1964).

13. Perenne: enfatiza el papel de la persona humana, según la tradición cristiana. Guarda relación con la pedagogía del otro, de Feixas, en el siglo XXI (Martí, dir., 2005).

14. Prospectivo: se centra en el largo plazo, donde están los objetivos, las relaciones entre los medios y el sistema educativo, los alcances de la planeación y el desarrollo de técnicas de información (Martí, dir., 2005).

15. Psicológico: de Piaget y Vygotsky; aborda la reforma educativa para construir un modo de análisis y comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Martí, dir., 2005).

16. Socialista: fundado sobre el marxismo; el medio educativo del hombre es el mundo del trabajo productivo; los objetivos educativos están determinados por la praxis (Martí, dir., 2005).

17. Terapéutico: es una rama de la pedagogía diferencial, que se centra en la educación de individuos que tienen alguna discapacidad física, mental, social o emocional (Martí, dir., 2005).

18. Como representante destacado está Alfred Strauss, quien afrontó serios escollos, en vista de los alcances de la curación (García, dir., 1964).

19. Comparada: aplica principios universales, de acuerdo con rasgos específicos de los lugares y otros factores. Kandel usa el paralelo del derecho, literatura y anatomía comparadas (García, dir., 1964).

20. Rural: aplica los principios pedagógicos en forma diferenciada al medio rural, dados sus rasgos (García, dir., 1964).

21. Pedagogía por comprensión y proyectos de vida. Arboleda (citado en la Red Iberoamericana de Pedagogía, 2013), esboza otro enfoque que merece registro: "La pedagogía por comprensión y proyectos de vida constituye un enfoque teórico y metodológico en virtud del cual se generan oportunidades y capacidades pedagógicas y didácticas para que los estudiantes incorporen de manera consciente a su existencia los procesos de apropiación, generación y aplicación del conocimiento, reflexionando y controlando la manera de usar estos edificadamente en su vida personal y social".

Muñoz (1997) se refiere a otros enfoques, en la forma siguiente: 1) Empírico: se basa en la experiencia, sin acudir necesariamente a métodos; 2) tradicional: depende de la historia filosófico-religiosa; 3) institucional: es un método en que el medio escolar condiciona los resultados educativos en el alumno.

## **CONCEPCIÓN DE PEDAGOGÍA EN LA UNAC**

Luego de agotar estas etapas, presentamos nuestro concepto de pedagogía en la forma siguiente: La pedagogía es la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación como proceso de formabilidad y perfeccionamiento del sujeto, para un mejor vivir en el presente y futuro, y una esperanza de una mejor vida en el futuro lejano.

# PROFESOR - ESTUDIANTE

**Autores: Daniel Sinza, Helmer Quintero, Wilson Arana**

Se presentan diferentes acepciones configuraciones y transformaciones sociales en diferentes periodos de la historia concebidas por diversas perspectivas teóricas y conceptuales.

Carrasquillo (s. f.) afirma que el profesor “es un modelo de vida para sus alumnos; debe ser una persona con un gran carácter moral; que busque ante todo la verdad, que ame lo bello y lo sublime, que sea justo” (p. 8). En la misma perspectiva, Knight (2002) afirma que son “los profesores quienes sirven a los estudiantes como ejemplos vivientes de lo que pueden llegar a ser” (p.62).

Lafrancesco (2004) hace una cronología de la evolución de las funciones del profesor y de los diferentes términos usados para nombrarlo:

- 1903, profesor. Todo lo sabe y lo dice o lo transmite.
- 1925, maestro. Su función es explicar el conocimiento.
- 1950, docente. Demuestra todos los procesos de enseñanza.
- 1975, educador. Su rol es construir en el alumno los aprendizajes.
- 2000, mediador. Cumple una tarea transformadora.

Al igual que al maestro, el concepto de estudiante presenta variaciones. En el siglo XX el alumno es quien escucha; al sujeto que entiende se le llama estudiante, también es el sujeto que comprende su saber; en otro momento se le llama discente, y es la persona que experimenta su aprendizaje; más tarde se denomina educando, es el que aprende; finalmente se le da el nombre de líder - transformador, y es el sujeto que compete.

Estas características se resumen en dos perspectivas tanto del docente como del estudiante. Por un lado, se asume al alumno en un papel pasivo, y al estudiante en una función activa y como sujeto que construye el conocimiento con acciones significativas de aprendizaje. La condición de una u otra se determinan hoy desde las filosofías institucionales en cuanto a la formación de estudiante que pretende y a los retos y demandas políticas y sociales.

Gimeno (2003) lo describe en el modo siguiente: El estudiante es el que se dedica a aprender. Es un término inventado por los adultos y significa menor, mientras esté en el proceso de aprendizaje educativo.

En el artículo 91 de la Ley 115 se define al alumno o educando como el centro del proceso educativo y debe participar activamente en la cultura, contribuir al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de los valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE PROFESOR - ESTUDIANTE**

En la historia ocurren cambios de los conceptos de profesor y estudiante con significados de funciones y acciones con intereses sociales y políticos del momento, aunque el enfoque tradicional de dichos conceptos ha traspasado las fronteras del tiempo con persistencia en diversos contextos educativos.

## **FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS**

En la perspectiva del idealismo, según Harrel (1942) el alumno “se caracteriza por la voluntad de perfeccionarse. Cualquier cosa que haga, lo hace tan bien como pueda. Lucha por la perfección porque la persona ideal es perfecta” (p. 156). Desde el realismo, Knight (2002) menciona que “los alumnos se consideran como organismos funcionales que pueden, a través de la experiencia sensorial, percibir el orden natural del mundo y de ese modo ponerse en contacto con la realidad” (p. 66); se promueve entonces el conocer el mundo mediante los sentidos.

- Naturalismo. Vilafranca (2012) señala que para comprenderlo, “la clave reside en

respetar que sea el propio niño quien desarrolle y satisfaga de forma natural la inquietud y necesidad de conocer un entorno que no deja de solicitarlo” (p. 11). Carrasquillo (s. f.) sostiene que “El maestro mientras menos hace, mejor maestro es” y citando a Rousseau afirma que “El maestro es un facilitador, un guía del niño. El estudiante ha de ser autodidacta” (p. 15).

- Pragmatismo. Knight (2002) menciona que para los pragmáticos el estudiante tiene experiencias que lo ayudan a resolver situaciones problemáticas, él aprende de los ambientes y es afectado por estos (p. 85). El maestro es un agente que no sabe lo que el estudiante necesitará para el futuro, ya que vivimos en un mundo que es dinámico. Por dicha razón los maestros son considerados compañeros del aprendizaje.
- Existencialismo. Aunque existe una marcada iniciativa en la renovación del pensamiento y en las ideas propuestas por esta corriente, Knight (2002) identifica al maestro como un “agente que se interesa en la individualidad de cada estudiante y un facilitador en su proceso de aprendizaje” (p. 95).

## FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Aquí cabe mencionar dos variables que determinan el trabajo dualista del profesor y el estudiante. Se menciona entonces la variable de reciprocidad entre el profesor, estudiante y el entorno sociocultural.

Visto así se destacan tres momentos o vivencias en la relación maestro - alumno:

1. *Actitudes y posturas de expectativas*, trata de observar al maestro en el aula de clase y se lo identifica con “su propia concepción profesional”, en donde percibe a través de su criterio una verdad de lo que para él significan el desarrollo de la vida, la educación, el comportamiento humano.
2. *Teorías implícitas de la personalidad*, en donde Nickel (1981) lo trata como el proceso del maestro al conocer la imagen escolar, la cual implícitamente reconoce la descripción formal del alumno, lo que concuerda a su vez con el enfoque dado por el maestro y con el contenido del tema; al igual, el alumno atiende su propia percepción y calificación de otras personas.
3. *Teorías implícitas de dirección*, donde se perciben su personalidad y teorías da-

das desde su campo de acción; será más frecuente que un profesor se comporte respecto a un denominado buen alumno con mayor comprensión y con más dedicación persona que frente a un alumno deficiente en sus rendimientos, ya que supondrá que sobre el último debe ejercer mayor presión.

## **FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS**

La humanidad ha avanzado en el campo formativo y de diversidad cultural, este proceso exige no solo un cambio en los comportamientos humanos, sino un enfoque y diseño a la hora de aprender. Frente a este enfoque, Tenorio (2006) menciona que “los maestros son los encargados de lograr este pensamiento racional, operativo, y de contribuir a sacar a los pueblos del atraso económico y social” (p.143).

## **FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

En el proceso de vivencias que se desarrollan constantemente en el aula de clases, el maestro, de acuerdo con lo que asevera Samper (2006), realiza en la mayor parte de “su trabajo educativo de manera profundamente tradicional” (p.70).

Sin embargo, en el proceso evolutivo del saber, se menciona a Rousseau con sus ideologías en el proceso de crecimiento y adaptabilidad, frente a lo cual Rojas (2010) menciona que “el impulso natural del niño es el deseo de bienestar y luego el de conservación. Es natural también la curiosidad, y esta debe explotarse para el aprendizaje” (p.128).

Por otro lado, la pedagogía propone mejorar el proceso de aprendizaje, y dice que el profesor debe ser competente, ante las exigencias de la sociedad y aun a la hora de formar a los estudiantes en los diferentes saberes. Además, Flores (2010) menciona que “el maestro recobraría su autoridad solo desde su saber, y no requerirá la imposición ni el castigo institucional para ser acatado. Su tarea no es dictar clase, ni entregar la instrucción, ni transmitir fórmulas, teorías o conceptos”.

Ante lo expuesto, podemos agregar que el estudiante es el protagonista de su nue-

vo conocimiento, el maestro estaría más como un guía, corriendo el riesgo de perderse en la manigua de los saberes o de ser autoexcluido del preciado bien de la cultura.

En el siglo XXI, profesor es el que se dedica a la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación como proceso de formación y perfeccionamiento del sujeto, para un mejor vivir en el presente y futuro, y una esperanza de una mejor vida en el futuro lejano.

El artículo 104 de la Ley 115 lo define como el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

En síntesis, la Ley 115, en su artículo 109, menciona que en la formación de educadores se deben adquirir las siguientes características: alta calidad científica y ética; competencia en la práctica pedagógica como parte del saber del educador y apropiación de la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

Tanto profesores como alumnos desarrollan procesos de competencia que garantizan la consolidación de aprendizajes, saberes y conocimientos.

## **EL PROFESOR DE LA UNAC**

Se abordan los conceptos de profesor y estudiante en el marco del proceso de enseñanza - aprendizaje. El profesor es mentor, guía y formador. El estudiante se concibe como un ser pensante y reflexivo, con habilidades y destrezas que se van desarrollando a lo largo de la vida. En la UNAC, el vínculo afectivo es un soporte de interacción permanente entre el profesor y el estudiante y se evidencia en los espacios educativos del contexto universitario. El profesor es un permanente acompañante en los procesos del conocimiento cognitivo y emocional del estudiante; no se pueden desconocer las acciones más significativas de los procesos del servicio vinculados a la proyección en la comunidad adventista y en la sociedad en general.

Es fundamental explorar con una mirada al hombre del siglo XXI que busca nuevas formas de preparar a los estudiantes modernos para esta vida y para la eternidad. Tanto

estudiantes como profesores se involucran en la solución de los grandes problemas de nuestro tiempo mientras se preparan para “la tierra nueva”.

En el PEI (2006) el perfil de profesor se concreta en cuatro componentes principales:

1. Componente cristiano: Plantea la necesidad de que el profesor refleje una preocupación constante por lograr una adecuada relación con Dios; viva en coherencia con los principios y valores cristianos; y desarrolle un estilo de vida que le permita ser un ejemplo para sus estudiantes.
2. Componente institucional: El profesor debe manifestar un conocimiento de la filosofía educativa adventista, la misión, los objetivos institucionales y el programa integral de la Institución; y en consecuencia, desarrollar un compromiso para que los principios y políticas que se presentan, para que de esta manera y según el Plan de Desarrollo Profesional Docente (2017), sean asimilados por los alumnos a través de métodos y estrategias que les permitan observarlos y vivenciarlos de manera permanente en la práctica educativa.
3. Componente profesional: El profesor debe ser un experto conocedor de la disciplina del conocimiento en la que se desempeña; mantenerse actualizado con los descubrimientos, avances e innovaciones propias de su campo de trabajo, así como las metodologías, estrategias y formas de trabajar dicho conocimiento; realizar una integración entre teoría y práctica; y desarrollar un trabajo intelectual permanente que le permita producir conocimiento e interactuar con otras comunidades científicas.
4. Componente pedagógico: El profesor según el Plan de Desarrollo Profesional Docente (2017) debe:  
manifestar conocimiento, habilidades y actitudes para desarrollar de manera exitosa el proceso educativo; practicar la enseñanza por modelamiento; integrar la fe en la enseñanza y el aprendizaje; instrumentar su actividad pedagógica con tecnología que facilite y optimice el proceso educativo; poseer una actitud investigativa que le permita incursionar en nuevos campos del conocimiento y de la praxis; y aplicar nuevas y más eficientes estrategias de aprendizaje.

En el perfil del profesor se describen en el Estatuto Profesoral de 2013, en el artículo 1°, literal (a) las siguientes características: idoneidad, compromiso, motivación y calidad en los profesores.

En el artículo 2 del Estatuto se continúa describiéndolo como facilitador del aprendizaje, capaz de diseñar estrategias en la docencia, en la investigación, la proyección social, la administración académica y en las actividades de apoyo a la formación integral de acuerdo con la filosofía, misión y PEI; es responsable en su esfera de acción del cumplimiento de la misión y de la formación integral de los estudiantes mediante el ejemplo y la enseñanza. El profesor asume ante todo el compromiso formador inherente a su función de maestro.

### **CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR**

En el artículo 4° del mismo Estatuto Profesoral se describen las características del profesor:

- Claro compromiso con la filosofía y los principios morales de la UNAC.
- Su influencia espiritual y apoyo en la formación integral y la edificación del carácter de los estudiantes.
- Procura la restauración de la imagen de Cristo en sus estudiantes.
- Su competencia académica, disciplinaria y pedagógica, su idoneidad profesional, ética, su competencia investigativa, y competencias con las TIC.
- Su vocación pedagógica.
- Su habilidad para desarrollar pensamiento autónomo.
- Su permanente actualización y superación personal, profesional y pedagógica.
- Su contribución a la formación de una comunidad académica y moral.
- Su testimonio como ejemplo de vida.

### **EL CONCEPTO DE ALUMNO EN LA UNAC**

El componente más importante en la UNAC es el estudiante, con su naturaleza esencial, su razón de ser, sus aspectos positivos y negativos y sus necesidades. La UNAC divulga el papel central educativo y formativo de sus estudiantes en proyecciones futuras en la sociedad y proyecciones eternas. La UNAC la forma cultura de que los

estudiantes son individuos creados a imagen de Dios, y como resultado participan de la naturaleza divina. Su individualidad los hace únicos entre los habitantes del planeta y los hace responsables de sus propios actos. La UNAC en sus diversos discursos y acciones promueve que sus estudiantes logren una preparación en el servicio.

*Logros.* Los estudiantes deben recibir una preparación que los habilite para obtener en la sociedad una posición respetable, honesta y virtuosa.

El estudiante en la UNAC debe desarrollar un espíritu de industria y trabajo atendiendo los diferentes dones y talentos.

El estudiante tendrá la oportunidad en la UNAC para alcanzar una formación y edificación de su propio carácter.

En el PEI se describe al estudiante como la persona que recibe una formación integral desde la generación de ambientes de aprendizaje, que incluye el trabajo formativo, investigativo, formación espiritual, desarrollo de actividades culturales y competencias ciudadanas.

En el PEP de la Licenciatura en Preescolar y de Contaduría Pública de la UNAC se registran unas aproximaciones de las características del estudiante:

Adquiere motivaciones internas y externas que intervienen en la decisión de su carrera profesional. Su vocación es acorde con la especificidad del programa. Posee habilidades comunicativas y de desarrollo de proyección social fundadas en principios y valores éticos. Posee compromiso frente a retos personales y profesionales. Mantiene espíritu de superación, creatividad e iniciativa para la solución de problemas. Aptitud para relacionarse con otras personas y para el trabajo en equipo. Sentido de responsabilidad, respeto, tolerancia y seguridad social.

## **DIRECTIVOS DOCENTES**

La Ley 115, en su capítulo V, artículo 126, menciona que a los educadores co-

lombianos que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión, de programación y de asesoría se les denominan directivos docentes (Rectores, directores, vicerrectores, coordinadores, supervisores y demás directivos docentes...). En la misma Ley menciona que los cargos de dirección serán ejercidos por licenciados, profesionales de reconocida trayectoria en materia educativa.

En la UNAC, los directivos docentes deben cumplir las siguientes funciones importantes:

- El logro de la misión, visión y Plan de Desarrollo. El mantenimiento de una estructura organizativa que apoye la visión. (Desarrollo de reglamentos, prioridades presupuestarias, apoyo y aprecio por el profesional y demás empleados) (La cursiva es nuestra).
- Evaluación del progreso y aseguramiento de la responsabilidad ante el público adventista y ante los organismos nacionales de acreditación (la cursiva es nuestra).

# LA ACCIÓN ACADÉMICA

**Autores: Wilson Arana, Gerver Pérez, Gustavo Pherez**

## EL CURRÍCULO

Se puede afirmar que Bobbit (1918), Tyler (1973) y Taba (citada por Gimeno y Pérez, 2008) conciben el currículo como una respuesta a los intereses de la sociedad y del Estado; son profesionales expertos los que conciben la planeación curricular para la escuela, y los docentes aplican estas instrucciones; si bien es cierto que la escuela, específicamente el currículo, debe ser pertinente en el contexto, también lo es que la UNAC entiende que existe una instancia más elevada, que exige dentro del propósito último de la perfectibilidad humana, que las acciones emanadas particularmente dentro del ámbito educativo persigan “la piedad, la semejanza a Dios” (White, 2009, p. 17); esta búsqueda guía el currículo escolar, puesto que se desea construir un documento que incluya “todo lo bueno, lo puro y lo noble” (p. 17), que forme una disciplina mental, fortalezca la dimensión física y el carácter y, que capacite para el servicio a la sociedad, lejos de los fines egoístas e intereses temporales, razón por la cual la Declaración sobre la filosofía adventista de la educación (Rasi, Brantley, Akers, Fowler, Knight y Mathews, 2001), señala como agentes educativos el hogar, la iglesia, la escuela, exhortando a que el currículo promueva la excelencia académica e incluya “las materias básicas que el estudiante necesitará para desempeñarse como ciudadano responsable dentro de su cultura y también los cursos de formación espiritual que lo guiarán en la vida cristiana y contribuirán a elevar el nivel social de la comunidad.” (p. 3); por lo demás, señala que aun la instrucción debe favorecer la participación activa del estudiante para darle la oportunidad de poner en práctica lo que aprendió, y ser apropiada para cada disciplina

y adecuada a la cultura en que vive. También se reconoce el valor que tiene la planificación con metas claras que guíen el proceso escolar, valor que se ha dado desde la conceptualización de Bobbit dentro de una organización de contenidos, partiendo de un análisis contextual y de una propuesta de objetivos que busquen el cumplimiento de las exigencias que el contexto exige, tal como se expresaba en párrafos anteriores (Tyler, 1973). Lo anterior se origina en el reconocimiento que la UNAC tiene como institución de educación superior en Colombia y está regida por las leyes emanadas que regulan su quehacer educativo; entonces se hace evidente que la Institución “sirve a públicos y está ubicada en un ambiente físico y cultural” (Korniejczuk, 2012, p. 25). El servicio de esta Institución se enmarca en el contexto educativo que indefectiblemente está influenciado por las tendencias globales, el mercado laboral, las políticas y las normativas vigentes, la IASD, la sociedad y el desarrollo académico que se da en cada una de las disciplinas del conocimiento, que son estudiados desde la óptica filosófica de la Corporación, asunto en que concordamos con Tyler (1973); sin embargo, existen otros aspectos que inciden en el currículo, tales como los recursos, la oferta académica, las necesidades de los estudiantes y los docentes, y las expectativas de la comunidad adventista que se interrelaciona, haciendo que más allá de un currículo impuesto, se busque un currículo construido, participativo, inclusivo, que tome en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados.

Las precitadas relaciones que contribuyen al currículo se analizan desde una visión transversalizadora de la Biblia, porque la UNAC entiende que ésta contextualiza el conocimiento y provee un “punto focal” para la integración de todo el conocimiento, entendiendo que proviene de Dios, que es fuente de toda verdad (Knight, 2002, p. 230); por otro lado, Barría (2010, p. 63) explica que el currículo se fundamenta en los presupuestos teóricos y filosóficos adventistas, haciendo que se conciba una estructura que mediada por contenidos propicie experiencias de aprendizaje, formativas y significativas para el docente y los estudiantes.

Tal afirmación indica que el currículo para la UNAC además de fundamentarse en una filosofía adventista, es de corte “paido – sociocéntrico”, en palabras de Panqueva y Tarazona (2008, p. 197), es decir, tiene en cuenta al estudiante como un hombre perfecto, multidimensionado, con afectos, ilusiones, sueños, necesidades contextuales,

como lo señala Dewey (1992), y potencialidades que pueden ser desarrolladas; que se desenvuelve en un contexto social y por ende, de sus relaciones sociales y personales, acciones comunicativas, valóricas y demás que tengan que ver con su impacto social y su realización personal.

Aunque el estudiante buscará soluciones a problemas contextuales dentro de su ámbito de formación, la solución de estos problemas no es el centro del quehacer educativo como lo pretendía Stenhouse (2003); sin embargo, en la etapa formativa dentro de la Institución, cada contenido, cada experiencia, cada actividad programada deberá estar contextualizada y apuntar a la búsqueda de sensibilización en cuanto a problemas y necesidades del contexto para que sean abordados desde los diferentes programas, tal como lo sugirieron Schwab (1969), Stenhouse (2003) y Walker (1985), en concordancia con lo que expresa White hablando del estudiante que “obtiene un flaco tesoro de información sobre muchos temas que le son de poco valor, un saber limitado de muchas cosas que nunca empleará, cuando podría obtener conocimiento que le sería de mayor servicio en la vida práctica, y que sería un tesoro de sabiduría del cual podría sacar recursos en tiempo de necesidad” (White 2005, p. 378); esta posición denota que el conocimiento debe tener un sentido práctico en la solución de problemas de la vida, y este conocimiento incluye dimensiones cognitivas, experimentales, emocionales, relacionales, intuitivas y espirituales (Rasi et al., 2001).

Por tanto, la UNAC considera que el currículo es un constructo de carácter académico explícito, flexible, dinámico, perfectible desde el diálogo continuo entre los participantes de la comunidad académica, a partir de exigencias legales, necesidades sociales, políticas, científicas, culturales, familiares, eclesiásticas y acorde con la filosofía institucional. En este sentido, el currículo busca organizar, integrar y orientar experiencias socializadoras en la Institución, como la selección de los contenidos, condiciones para que se dé el proceso socializador y las elecciones de experiencias de aprendizaje, que hacen parte del proceso formativo de los integrantes de esta comunidad académica, experiencias que intencionadas o no para la Institución, aportan a la estructura desde un análisis previo, un diseño, una aplicación y una evaluación, orientado a contribuir a la perfectibilidad humana de los participantes. Esta concepción de currículo se fundamenta

en los presupuestos teóricos y filosóficos de la educación adventista. De allí la idea de un currículo que se convierta en una estructura que, mediada por contenidos, propicie experiencias de aprendizaje formativas y significativas para docentes y estudiantes.

## **CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO**

El currículo de los programas de la Institución debe caracterizarse por ser integral, flexible pertinente, coherente, transversal, competente y de calidad.

La integralidad da cuenta de las concepciones de formación y de educación; es decir, de intención concreta, de influir, a través del currículo, en el desarrollo de todas las facultades del ser humano. La flexibilidad es el conjunto de alternativas de formación que ofrece el currículo (materias optativas, suficiencias, homologación, carga adicional, proyectos de investigación, trabajo de grado, prácticas profesionales). La pertinencia responde a necesidades y cambios del entorno, tanto de la comunidad adventista, como de la región y del país. La coherencia se concibe como la armonía y correspondencia entre el discurso filosófico, lo expresado en documentos y la práctica; y entre los fundamentos y elementos curriculares, que se refleja en los planes de estudio y en la ejecución de los proyectos. La transversalidad es la trascendencia que un área o tema logra en todo el proceso formativo, en la configuración de competencias para el logro del perfil deseado. La calidad consolida los procesos curriculares en coherencia con las exigencias de excelencia de la AAA y los requerimientos del MEN. La competitividad permite al currículo tener reconocimiento nacional e internacional, que facilite la movilidad académica.

## **TIPOLOGÍA DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS**

Como ya se indicó, los campos de acción de la educación superior son la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía. (artículo 3 de la Ley 30 de 1992).

### **PROGRAMAS**

De acuerdo con lo consagrado por las leyes vigentes, encontramos lo siguiente:

- Programas tecnológicos: Se “ofrecerá una formación básica común, que se fun-

damente y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país. La formación tecnológica comprende el desarrollo de responsabilidades de concepción, dirección y gestión de conformidad con la especificidad del programa, y conducirá al título de Tecnólogo en el área respectiva” (artículo 3, Ley 749 de 2002).

- Programas profesionales universitarios: Brindan una “fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión”, y han de “hacer explícitos los principios y propósitos que la orientan desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y competencias que se espera posea el futuro profesional. Este ciclo permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos y conducirá al título de profesional en...” (artículo 3, Ley 749 de 2002).
- Especializaciones: en otro apartado se mencionó su base legal.

## **LINEAMIENTOS PARA LA ESTRUCTURA CURRICULAR**

La estructura curricular de todos los programas de la Institución, debe obedecer a la Propuesta Pedagógica, el PEI, y los lineamientos y normas establecidos por el MEN, para los programas de educación superior, y las particularidades de la disciplina respectiva.

Cada programa desarrolla la fundamentación teórica y metodológica, los objetivos, las competencias y los perfiles del futuro egresado y, por supuesto, el plan de estudios respectivo, con la correspondiente carga de créditos que el Estado colombiano define por ley.

## **LA INTERDISCIPLINARIEDAD**

Constituye el aporte de varias disciplinas al proceso de formación en el programa; la integración de docentes de diferentes disciplinas; la interacción del programa con programas de otras facultades de la Institución o con organizaciones externas, con la fina-

lidad de contribuir en la formación. Actividades y proyectos de investigación de carácter interdisciplinario, y otras acciones.

Sin embargo, la interdisciplinariedad no se queda estancada en el simple cruce de puntos de vista sobre la realidad desde los distintos enfoques disciplinarios; es un diálogo constante, fértil e intencionado, entre las distintas disciplinas, que enriquece las posibilidades no solo del abordaje de situaciones problémicas o problemas como tales, sino que también genera situaciones propicias para la creación de enfoques, pensamientos o disciplinas, como lo advierte Jacobs, al señalar que en las experiencias interdisciplinarias lo interdisciplinario es “una perspectiva del conocimiento y un acercamiento curricular... que conscientemente aplica metodologías y lenguajes de varias disciplinas” (citado por Miñana, 2002, pág. 32). Así pues, la Institución apunta a un robusto proceso de interdisciplinariedad que permee eventos importantes para la consolidación de las mallas curriculares, y por supuesto, a la génesis de programas académicos.

Particularizando la anterior permeabilización, la interdisciplinariedad se evidencia en la conformación de los diferentes perfiles de estudiantes, egresados, profesionales e inclusive de docentes y administrativos, que emerge de un análisis del contexto y la realidad, dado en los diferentes escenarios nacionales, regionales e internacionales, análisis que bajo la responsabilidad de la Institución se da desde diferentes miradas, estadísticas, cuantitativas, cualitativas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, legales y contextuales, en estudios de viabilidad, de matrícula potencial, de análisis de las necesidades sociales y los requerimientos contextuales pertinentes.

También este diálogo entre diferentes enfoques disciplinarios emerge explícitamente a través de la construcción de las mallas curriculares que permiten apuntar a una formación según los perfiles trazados anteriormente; para tal finalidad, la UNAC cuenta con materias institucionales cosmovisivas, materias de facultad, de área y electivas que desde una flexibilidad curricular proponen herramientas (que se traducirán en competencias), para abordar desde la investigación situaciones problémicas que necesitan la interacción de distintas formas de interpretar la realidad, y no solo desde las materias propias del área de investigación o de proyectos de grado, sino también se debe dar

desde las prácticas profesionales, los ejercicios teórico - prácticos, y los escenarios dispuestos para el refuerzo voluntario de lo visto en el aula como las monitorias y la labor educativa, semilleros de investigación, seminarios y simposios y demás espacios que se originen en la Institución.

## **FLEXIBILIDAD**

La UNAC entiende la flexibilidad como un conjunto de estrategias que propenden por la integración del currículo que facilita procesos intra e interinstitucionales, tales como la movilidad interna y externa entre diferentes programas y niveles de formación. Además, la flexibilidad permea aspectos como el ingreso a la UNAC, el proceso y los perfiles.

En este conjunto se articulan los intereses y expectativas del estudiante con los perfiles y oferta de programas de la Institución, los objetivos personales de estudio con los objetivos de cada programa, generando un contexto propicio para el desarrollo de la autonomía en la elección de los créditos por tomar, el cruce de horarios y los ritmos de estudio o énfasis; además, articulan la formación y el mundo laboral.

## **INVESTIGACIÓN Y CURRÍCULO: LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA**

La UNAC asume la investigación como “una búsqueda permanente, diligente y sistemática de la verdad en diversas disciplinas del saber humano; desde este presupuesto realiza todo su quehacer investigativo”.

La UNAC considera la investigación como una manera de mejorar sus programas académicos y de formar a su personal docente y discente. Esta actividad se realiza de manera intencional, y se planea y articula a sus planes de desarrollo estratégico y operativo, con el propósito de consolidar una capacidad investigativa que contribuya al desarrollo de la investigación y a la creación de conocimiento.

La gestión de la investigación en la UNAC también toma los presupuestos epistemológicos que plantea la IASD, a partir de los cuales se formulan unas líneas de investigación y se realizan actividades investigativas. Éstas últimas se estructuran en cinco espacios de aprendizaje: (a) La formación curricular, que se concreta en 15 créditos y es-

trategias pedagógicas; (b) los semilleros de investigación en formación y consolidados; proyecto de grado, que son diferentes maneras de aproximarse a la realidad; proyección social, que implica la solución de problemáticas sociales; grupos de investigación que, con su producción satisfacen los requerimientos de Colciencias.

Por otra parte, la formación investigativa de los estudiantes se promueve por medio del currículo en general, y de manera particular, en el área de investigación, y por los semilleros y grupos de investigación. Como dice Castellanos (2006), “la formación investigativa considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento por parte del estudiante, a partir de su reflexión sistemática, de su participación en la experiencia investigativa y de su exposición a la problemática propia de la realidad”.

La formación investigativa busca la inmersión del estudiante, desde la práctica, en las pautas y procesos metodológicos de la investigación, orientada por los mismos valores académicos de la investigación; no obstante, los resultados de tales procesos investigativos pueden tener o no un reconocimiento por parte de la comunidad académica.

De igual forma, Castellanos (2006) menciona que:

La formación investigativa está directamente vinculada con los procesos de formación de jóvenes investigadores, con el desarrollo de formas pedagógicas fundadas en problemas y preguntas, y con la creación y desarrollo de programas académicos de pregrado y posgrado sustentados en la actividad investigativa.

La formación investigativa se construye desde el aula de clase, con metodologías activas de aprendizaje; se concreta en actividades como los trabajos de grado de pregrado y de posgrado, se proyecta en los semilleros de investigación, y se consolida con la creación de programas académicos de posgrado debidamente sustentados por la actividad investigativa (Corporación Universitaria Adventista, 2012, p. 56).

La formación investigativa está esencialmente regulada en el marco de los programas académicos de formación de pregrado y de posgrado en los que se inserta.

Las tres principales estrategias por medio de las cuales se desarrolla mayormente la formación investigativa en la UNAC son:

El Área Curricular de Investigación con los cursos de Epistemología, Metodología de la Investigación, Estadística y Proyecto de Grado I y II.

### **LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN**

Las estrategias pedagógicas de investigación en las diferentes asignaturas.

Respecto a la tercera estrategia, es una política institucional que para el fomento de una cultura investigativa y el propósito de impartir una formación integral, los docentes en cada una de las asignaturas propicien estrategias pedagógicas de investigación que ayuden a los estudiantes a ver el quehacer investigativo como parte de su cotidianidad académica y a su vez, les permitan a éstos vincular la investigación a los diferentes contextos educativos.

Una de las estrategias que se proponen es el aprendizaje por descubrimiento, en la que el docente plantea problemáticas, presenta inquietudes, propone conclusiones antitéticas, habilitando procesos inductivos con sus educandos para la construcción de conocimiento.

A partir de un problema, el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, revisa literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones (Corporación Universitaria Adventista, 2012, p. 56).

Todo el quehacer investigativo de la UNAC está articulado a las líneas de investigación definidas por los programas y las facultades, y los resultados de dicha actividad investigativa, sean publicaciones, jornadas o eventos de investigación y divulgación, simposios y otras actividades, deben tener un impacto en la proyección social de los programas y de la Institución.

El resultado final de este Sistema de Investigación es el fomento de una cultura

investigativa en la UNAC, el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, y la producción de conocimientos vinculados a procesos de desarrollo científico o tecnológico que responda a las necesidades sociales del entorno y del país.

## **EJES ARTICULADORES PARA EL QUEHACER UNIVERSITARIO**

Los ejes articuladores “son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo y, en particular, la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud” (Falla, 2012, pág. 14).

Los ejes transversales buscan darle un enfoque integrador al currículo, obtener formación integral de sus estudiantes y brindarle un fundamento ético al funcionamiento de la propia Institución.

El enfoque transversal obliga a incorporar al currículo, según el Sistema de Superación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio en el área de Sinaloa; “una educación significativa para el estudiante, a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno”.

Los ejes transversales sirven para caracterizar y definir la propia identidad institucional, de acuerdo con las orientaciones que se desee impartir.

Incorporar los ejes transversales en los currículos educativos requiere una planificación y un diseño que permitan articular las disciplinas, las asignaturas y los temas propios de la carrera, para que esta unión se haga en forma racional y coherente.

Por tanto, se requiere una metodología que muestre las etapas o pasos necesarios para empalmar gradualmente semestres, disciplinas, asignaturas y temas con las dimensiones, indicadores y alcances propuestos en los modelos o planes educativos institucionales.

Surgen estos ejes o temas transversales para aproximar lo científico a lo cotidiano, atender las necesidades de los estudiantes de la comunidad desde la perspectiva científica:

### **INTEGRACIÓN DE LA FE**

Es la mirada al conocimiento desde la perspectiva de la fe, en el aprendizaje, la investigación y la aplicación del conocimiento. (Plan de Curso de Psicología Medica, 2010).

### **ESPÍRITU EMPRENDEDOR**

Es el desarrollo de las prácticas profesionales, el autofinanciamiento estudiantil, la atención a las necesidades de la comunidad desde la profesión y la iniciativa en la formación integral personal del estudiante. (Plan de Curso de Psicología Medica, 2010).

### **SERVICIO ABNEGADO**

Es la actitud bondadosa y generosa de ofrecer los conocimientos, el tiempo y los recursos para atender a los más necesitados. (Plan de Curso de Psicología Medica, 2010).

Es la iniciativa constante de conocer en profundidad las necesidades de la comunidad y de la Iglesia, y explorar las alternativas creativas para su solución.

### **LIDERAZGO SERVIDOR**

Es la posición desde la cual se desempeña como modelo en conductas y se conduce en proyecto en las diversas áreas de la formación.

### **AXIOLOGÍA**

Es la asunción de los valores que sustenta la UNAC y la adhesión a los criterios de la belleza que se desprenden de las Sagradas Escrituras. (Plan de Curso de Psicología Medica, 2010).

### **PENSAMIENTO CRÍTICO**

Es la capacidad de evaluar el conocimiento, las implicaciones de un pensamiento, la

acción y tomar las decisiones sabias. (Plan de Curso de Psicología Medica, 2010).

# LA DIDÁCTICA: PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Uno de los retos más significativos de hoy es la formación de los profesionales para enfrentar la construcción y desarrollo de la cultura, con la velocidad, diversidad y complejidad que requieren los múltiples procesos naturales, sociales, científicos, económicos, políticos y culturales en esta sociedad del conocimiento. Tal situación implica cambios profundos en las concepciones educativas, que se corresponden con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales.

El quehacer en la educación superior precisa consideraciones que no pueden quedar en lo factual y espontáneo. Es necesario fundamentar las metodologías para los procesos universitarios en aspectos epistemológicos, axiológicos y ontológicos, para que se propicien las necesarias transformaciones en la Institución y su entorno.

Esta Propuesta Pedagógica, desde la perspectiva de la didáctica, busca construir alternativas válidas que motiven a la comunidad educativa hacia nuevas formas de ser, hacer con conciencia y orientar los procesos educativos y formativos. Esta Propuesta pretende crear las condiciones para un adecuado proceso de enseñanza - aprendizaje, desde la interacción con el conocimiento y el entorno social. Para ello, se fundamenta en referentes pedagógicos y didácticos que ofrecen elementos al significado de enseñar y aprender, a partir del concepto de formación integral: el fortalecimiento y consolidación de conocimientos, capacidades, habilidades, características en aras de formar a un profesional crítico, innovador, líder, autónomo y con una solidez ética y responsabilidad cristiana.

Por lo tanto, la concepción de didáctica está fundamentada en las ciencias de la educación: la pedagogía, psicología y la didáctica.

La didáctica ha evolucionado desde ser considerada una disciplina de la pedagogía, hasta llegar a ser una ciencia independiente. En general, los autores contemporáneos la consideran como disciplina particular de la pedagogía, pero con independencia propia, pues tiene precisado su objeto de estudio. Sobre la fundamentación histórica epistemológica, los enfoques neopositivistas socioculturales y perspectivas tecnológicas y artísticas, coinciden en que es una teoría general de la instrucción, la enseñanza e inclusive la educación, al considerar que los procesos de instrucción y enseñanza y aprendizaje están indisolublemente ligados. A medida que han avanzado las investigaciones científicas en el campo de la didáctica, ésta se ha ido independizando como ciencia, al precisarse sus métodos propios y leyes generales y particulares.

La didáctica se ocupa de los procesos de enseñanza - aprendizaje, con propósitos y objetivos definidos como la formación y el desarrollo instructivo - formativo de los estudiantes y la mejora de la concepción y práctica docente, por la generación de un entorno cultural netamente pedagógico, basado y reconstruido desde una actitud rigurosamente indagadora de los actores educativos. La didáctica es el saber que orienta los métodos, las estrategias y las formas de trabajo académico; está ligada a la naturaleza y estructura de las disciplinas objeto de la enseñanza, e implica el dominio de ese saber que se va a enseñar para decidir qué es lo enseñable de ese saber; por ello, se especializa como didáctica de las disciplinas y saberes formativos y didáctica específicas. De allí que existen tantas didácticas como saberes. Esta función de convertir en enseñable el conocimiento comprende la reflexión de lo que se enseña y cómo debe ser enseñado.

Marques (2001) define el proceso didáctico como la actuación del docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. Son las intervenciones educativas realizadas por el docente, y propuestas a los estudiantes, para facilitar el aprendizaje, lo que constituye el acto didáctico en sí.

El proceso didáctico en la UNAC es consecuente con la necesidad de formar profesionales capaces de brindar respuestas a las exigencias de las sociedades contemporáneas. De igual manera, propicia una formación profesionalizante e investigativa de avanzada que permita la construcción y aplicación del conocimiento científico en la solución de los problemas fundamentales que se presentan en su campo profesional, a la vez que desarrolla una gestión socio - cultural que tiene profundas implicaciones en la relación entre la Corporación y la sociedad.

## **EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE**

El proceso de enseñanza - aprendizaje es una unidad dialéctica entre la instrucción y la educación; igual nexo existe entre el enseñar y el aprender. Todo el proceso de enseñanza -aprendizaje tiene una estructura y un funcionamiento sistémicos, es decir, está conformado por elementos o componentes estrechamente interrelacionados. Este enfoque induce a realizar un análisis de los distintos tipos de relaciones que operan en mayor o menor medida en los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como proceso de enseñanza - aprendizaje se define el movimiento de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo. Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre docente y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el docente debe estimular, dirigir el aprendizaje de manera tal que el educando sea participante activo, consciente en dicho proceso. Este proceso ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde la identificación como proceso de enseñanza con un marcado énfasis en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se muestra el proceso de enseñanza - aprendizaje como un todo integrado en el que se pone de relieve el papel protagónico del educando.

Para Medina (2009), la enseñanza es la actividad teórico - práctica que realiza el profesorado y desde la que contribuye a ampliar el saber didáctico, su orientación práctica y el conjunto de decisiones que se tomen para llevarla a cabo en los espacios universitarios. Esta actividad necesita el sistema metodológico, dado que es el conjunto

de itinerarios y procedimientos que aplican la concepción de la enseñanza. Este autor concibe el sistema metodológico del profesorado como “la síntesis interactiva del conjunto de métodos que conocemos y aplicamos en el proceso de enseñanza - aprendizaje y tiene como principal base la teoría y modelos de enseñanza de los que partimos, enriquecidos desde la práctica formativa, como finalidad de elaboración permanente del conocimiento”.

La enseñanza también se puede concebir como conocimiento compartido, enseñar y aprender para que alguien aprenda, enseñar como formación del profesor. Las teorías de la enseñanza interactúan con las del aprendizaje, pero es evidente que hay una distinción fundamental entre ambos tipos de teorías: las del aprendizaje se basan en las formas en que un individuo aprende, mientras que las de enseñanza tratan de las formas en que una persona influye para que el otro aprenda.

Contreras (1994) plantea que la enseñanza es una práctica social que sobrepasa el ámbito de las decisiones individuales, lo que genera una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte. Lo que acontece en los diferentes contextos educativos no depende sólo de los deseos de sus actores, sino que está influido por la estructura organizativa y administrativa de la institución y los recursos físicos y sociales con que se cuenta.

El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente; es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador.

## **EL APRENDIZAJE**

El aprendizaje es un proceso de naturaleza compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que este proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia de los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad. El proceso de enseñanza

- aprendizaje es una unidad dialéctica entre la instrucción y la educación; igual ligazón entre el enseñar y el aprender.

Mattos (1998) afirma que actualmente el aprendizaje está concebido como un proceso interno por el cual el estudiante construye, cambia, potencia y varía sus esquemas de conocimiento, y añade que en esta forma el alumno define el conocimiento, en sentido estricto, aunque los valores, normas, actitudes y destrezas son parte de los procesos, en sentido amplio. En el escenario de la enseñanza, la ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que dichos esquemas se dinamicen y ocurra el aprendizaje.

Galperin (1998) considera que el aprendizaje es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en aquel que la ejecuta o la adquisición de nuevas cualidades en los conocimientos, habilidades y hábitos que ya poseían. El vínculo interno que existe entre la actividad y los nuevos conocimientos y habilidades radica en que durante el proceso de la actividad, las acciones se convierten en habilidades y al mismo tiempo, a consecuencia de las acciones con los objetos y fenómenos se conforman las representaciones y los conceptos. Por consiguiente, el aspecto central del aprendizaje es la actividad del estudiante que se encuentra en un sistema de la enseñanza, como actividad de dirección del aprendizaje de los estudiantes; se realiza para la consecución de los objetivos preestablecidos, los que determinan el contenido, los métodos, los medios y las formas de la evaluación del aprendizaje.

El aprendizaje en la UNAC se concibe como una “construcción de autonomía subjetiva del estudiante que tiene un carácter significativo, colaborativo y crítico; es una construcción social que invita al estudiante a resolver problemas articulados a los diferentes contextos, a saber, interpretar la realidad, a reflexionar sobre el quehacer cotidiano con sus problemáticas implícitas. Hoy se reconoce la necesidad de que el proceso didáctico de la UNAC esté centrado en el sujeto que aprende, lo que exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se consideren las características y necesidades de los estudiantes, y se creen las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores

y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberán enfrentarse en su futuro personal y profesional.

## COMPONENTES DEL PROCESO DIDÁCTICO

### ¿QUIÉN APRENDE? ¿QUIÉN ENSEÑA?

#### (EDUCANDO - DOCENTE).

En el proceso de aprendizaje se da una interacción bidireccional que debe consolidarse desde la comunicación asertiva, con sólidas actitudes motivacionales, relaciones interpersonales cálidas y equitativas, con roles y funciones responsables y comprometidos.

El docente y estudiante de la UNAC deben ser agentes educativos que:

Respondan y vivencien la filosofía educativa desde lo holístico en principios y valores ético - cristianos.

Fortalezcan la autonomía, iniciativa, participación, compromiso y liderazgo en el conocer, hacer, ser y para convivir en la sociedad del conocimiento.

Asuman sus derechos y deberes para poder delimitar y cumplir con eficiencia y eficacia sus roles y funciones, respondiendo a su perfil de formación dentro de la dinámica educativa.

Comprometidos con los diferentes procesos educativos y formativos, para responder las demandas educativas en los contextos sociales, culturales, políticos, económicos, tecnológicos y ambientales.

Generen experiencias de enseñanza - aprendizaje, como realización personal y profesional de manera significativa, constructiva y transformadora.

Propicien ambientes de enseñanza - aprendizaje en diversos contextos (aulas, talleres educativos, empresa, academia, iglesia, comunidad) y se apropien de los diferentes medios y recurso disponibles, en las respectivas modalidades educativas (presencial y virtual).

Articulen y contextualicen la teoría con la práctica desde las diferentes disciplinas del saber.

Determinen los retos y compromisos que la sociedad exige en la solución de problemas a nivel personal, familiar, comunitario, local, regional y nacional.

### **¿PARA QUÉ SE APRENDE? ¿PARA QUÉ SE ENSEÑA?**

El proceso formador se centra en un conjunto de valores que constituyen la orientación de nuestra filosofía al proceso educativo, específicamente al establecimiento de sus fines. En la educación adventista concebimos los fines de la educación como sinónimos de los fines de la vida, y la educación como el instrumento para realizar una filosofía viviente, la filosofía educacional bíblico - adventista.

Esto no puede resultarnos extraño, dado que toda idea educativa envuelve un problema filosófico, esto es, se parte de una premisa que es su doctrina en tomo al hombre: su esencia, naturaleza, origen y destino. Efectivamente, toda teoría sobre la formación del hombre presupone una concepción de la vida humana, una idea acerca de la naturaleza profunda del hombre y de su destino.

El fenómeno educativo implica que se transmite un legado valioso, deseable, lo cual involucra también un compromiso con este legado valioso. Si educar es transmitir un legado valioso, hay implicado en ello un logro, un alcanzar los fines propuestos. De esto se desprende la necesidad de un total compromiso de todos los agentes educadores con los valores que el acto educativo postula. Para lograr este propósito, el currículo cristiano debe proveer un ambiente sumergido en dichos valores, a fin de que se hagan evidentes en el educando como un modo de vida elegido libremente. Por supuesto, tal ambiente

favorable debe ser construido en forma explícita en cuanto a su intencionalidad, aunque por su misma condición de ambiente abarque buena parte del “currículum implícito”. De esta manera, si se quieren alcanzar efectivamente los fines del proceso educativo, todos quienes participan en la comunidad escolar deberán estar empapados de los valores subyacentes a dichos fines, de modo que los vivencien de verdad.

## **¿POR QUÉ SE APRENDE? ¿POR QUÉ SE ENSEÑA?**

(Motivaciones: Objetivos, competencias).

### **LOS OBJETIVOS.**

Son la configuración de carácter teleológico que expresa el logro que se aspira a alcanzar y que de lograrse, satisface necesidades sociales. Tiene un carácter marcadamente objetivo -subjetivo, en tanto es elaborado por los sujetos que desarrollan el proceso educativo y formativo.

Son la expresión de los propósitos y aspiraciones que, durante el proceso de formación de los profesionales, se van conformando en el saber, hacer, ser y convivir; es la precisión del futuro desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante como resultado del proceso educativo. Los objetivos constituyen aquel aspecto del proceso que mejor expresa el carácter socio - cultural del mismo y la necesidad de la sociedad con un discurso didáctico y pedagógico, para el logro del sujeto profesional, que se pretende formar. El objetivo, como configuración de la didáctica, tiene un carácter subjetivo en tanto es aspiración, idea, propósito, entre otros, a la vez que es objetivo porque implica una concreción en la transformación y solución de un problema que también es objetivo - subjetivo. Constituyen síntesis dinámicas de las exigencias sociales y personales de los sujetos y de la naturaleza de los contenidos que se configuran en la profundización de los contenidos por los sujetos en el proceso.

### **LA MOTIVACIÓN.**

Es la dimensión del proceso donde se desarrolla la necesidad en la formación. Tiene como premisa y condición necesaria, aunque no suficiente, para la construcción de cualquier proceso, la relación entre lo puramente educativo y las necesidades de for-

mación. Esta relación se realiza a nivel individual y social, pero trasciende el contexto en que se desarrolla la formación, en que la actividad comunicativa y valorativa condiciona y propicia el surgimiento de un espacio que promueva la disposición de los agentes educativos para la apropiación de la cultura, la profundización de los saberes socio - culturales, en la orientación sistemática y generalización formativa.

Desde el punto de vista didáctico la motivación se puede caracterizar a partir de la relación entre la comprensión del objeto de la realidad y su modelación, expresado culturalmente, y la sistematización de los propósitos de formación, como síntesis dinámica del reconocimiento de la realidad en la sistematización de la cultura, lo que propicia el espacio en el que se desarrolla en los estudiantes la necesidad de la formación, y que se concreta en la sistematización de los saberes.

Es el proceso a través del cual estudiantes y profesores integran y generalizan los conocimientos desde las sistematizaciones epistemológica y metodológica, como producto de la relación entre el contenido y el logro, en que alcanzan en su desempeño la aplicación ante los problemas que existen en los contextos diferentes y con factores nuevos que propician la generalización formativa, y con ello enfrentan retos en los cuales no basta con trasladar, sino replantear las propias estructuras de saber. En este proceso enseñanza - aprendizaje, la motivación se convierte en un factor determinante.

### **COMPETENCIAS.**

Debido a que el sistema educativo actual se propone la formación por competencias, es necesario revisar algunos conceptos de lo que es una competencia. Gómez (1999) plantea define la competencia como una actuación adecuada en una tarea específica, en un medio que tiene sentido. Es un conocimiento tomado con propiedad, y se activa para aplicarlo en una condición dada, de modo suficientemente flexible como para brindar soluciones variadas y pertinentes; la competencia está siempre relacionada con algún campo del conocimiento.

Por otro lado, Kaufmann (1996) señala que la competencia es igual a conocimientos, normas, valores y estándares de comportamiento, los cuales se transfieren de una

manera sistematizada.

Las competencias son un proceso o un medio y no sólo un resultado. Es la traducción que pone en escena lo que el sistema educativo busca, que es formar individuos competentes para su desempeño en el entorno.

Los actuales modelos de formación universitarios conceden un peso importante al desarrollo de las competencias profesionales, aunque no existe consenso respecto al concepto de competencias y se admite la existencia de distintos enfoques de las competencias en educación. En Latinoamérica, la propuesta que más ha influido es el Proyecto Tuning; por algunas razones recientemente se ha creado un modelo a imagen y semejanza del proyecto generado por la Comunidad Europea para sus países miembros.

Pero desarrollar competencias en los educandos es una labor compleja, sobre todo si se considera la poca o nula experiencia que se tiene en la puesta en marcha de un currículo basado en competencias. Uno de los primeros obstáculos que hay que vencer es el factor tiempo. Las competencias requieren tiempo para poder ejercitarse, lo que significa sacrificar parte del tiempo destinado a la adquisición de conocimientos y una considerable reducción de los contenidos de aprendizaje. El desarrollo de competencias no significa de ningún modo darles la espalda a los saberes. Los conocimientos no deben desatenderse, al contrario, se debe prestar especial cuidado a la calidad del contenido que se va a enseñar, porque de su valor y pertinencia dependerá la promoción de las competencias. El contenido de aprendizaje no debe entenderse de forma reduccionista, como antes, cuando sólo contemplaba los conocimientos, sino que incluye también habilidades, disposiciones, actitudes y valores. Una didáctica para la educación superior debe atender los principios que guían el tratamiento de los contenidos de forma que el aprendizaje humano sea posible.

Con las exigencias de la situación social actual, donde la propuesta hecha en Europa afirma que hay conocimientos y competencias que se deben aprender para toda la vida, se hace necesaria una comprensión de contextos y situaciones que requieren indudablemente la toma de decisiones y el análisis de enunciados.

## COMPETENCIAS GENÉRICAS.

En busca precisamente de una educación que sea pertinente para lo que demanda la sociedad y en pro de los futuros profesionales, universitarios, tecnólogos y técnicos, aparecen las competencias genéricas para la educación superior, ya que quienes las construyeron lo hicieron basándose en las necesidades puntuales que más demanda nuestro país en términos de formación profesional. La propuesta sobre lineamientos para la formación por competencias en educación superior expuesta por el MEN, donde les apuesta firmemente a las competencias genéricas que sean transversales en todos los niveles educativos y a los distintos énfasis y programas de formación dichas competencias genéricas, son:

- Comunicación: Comprensión lectora, escritura e inglés.
- Competencias ciudadana y conocimiento del entorno.
- Pensamiento crítico, creativo.
- Razonamiento analítico cuantitativo.
- Entendimiento interpersonal.
- Solución de problemas.

Además, sin pretender hacer una jerarquización de las competencia y considerando las disposiciones que se requiere desarrollar, en la UNAC las competencias profesionales o específicas para cada programa de formación que aquí se imparte se tienen en cuenta.

Las competencias profesionales constituyen configuraciones didácticas que expresan la síntesis de las cualidades y las actividades profesionales de los sujetos, capaces de desarrollar el ser, el saber, el hacer y el convivir, en el decurso de su capacidad transformadora humana profesionalizante, que incide en el desempeño ante los diversos ámbitos sociales, laborales y profesionales. Las competencias integran las cualidades y actividades profesionales que incluyen los aspectos transformador, cognitivo, valorativo y comunicativo, sustentados en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones profesionales, con un alto grado de generalización formativa y orientación sistemática,

de tal modo que se expresan como capacidad transformadora humana profesionalizante.

### **COMPETENCIAS LABORALES GENERALES.**

Son las capacidades intrínsecas, tanto cognoscitivas como valorativas, que tiene un individuo para desempeñar cualquier cargo, de acuerdo con su profesión o especialidad y que pueden ser desarrolladas primero en el ámbito de la educación superior y luego en el contexto organizacional.

#### **5.3.4 ¿QUÉ SE APRENDE? ¿QUÉ SE ENSEÑA?**

(Saberes disciplinares: Contenidos).

Para alcanzar el objetivo, el estudiante debe formar su pensamiento y cultivar sus facultades, mediante el dominio de una rama del saber, de una ciencia, de parte de ella o de varias interrelacionadas entre sí y que expliquen el comportamiento del objeto en que se manifiesta el problema.

El contenido de la enseñanza - aprendizaje está integrado de forma unitaria por el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades, el sistema de valoraciones, las normas de actuación y el sistema de experiencias de la actividad creadora acumulados por la humanidad en el desarrollo histórico - social del proceso educacional como fenómeno social y sus resultados (Danilov y Skatkin, citados por Medina, 2009). El contenido es el componente del proceso docente - educativo que expresa aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura que debe aprender el estudiante, para alcanzar los objetivos.

En el contenido se distinguen tres dimensiones: los conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; las habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y los valores, que expresan la significación que el hombre les asigna a dichos objetos.

Los contenidos del proceso docente - educativo son la sistematización, integración, generalización y aplicación del currículo académico, laboral - productivo, investigativo y de auto preparación, recibido en la universidad; formación de nuevos conocimientos

teóricos, habilidades y valores propios del desarrollo humano (incluidos contenidos extracurriculares diferenciados, como nuevos métodos, tecnologías y otros).

Estos contenidos incluyen los conocimientos teóricos nuevos que requerirá para buscarle solución al problema profesional real que enfrenta, por medio de la investigación científica; los relativos a la disciplina tecnológica y laboral; los provenientes de la experiencia del personal. Por otro, lado se asimilan habilidades propias del perfil de la profesión. Es la configuración mediante la cual se expresan los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones configurados por los sujetos en la relación dialéctica con la apropiación de la cultura. El contenido tiene en el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje un sustento epistemológico y metodológico, pero de carácter profesional.

El contenido del proceso de enseñanza - aprendizaje es expresión del objeto de la cultura profesional y social, que se configura en una estructura dada (lógica, descriptiva, explicativa, abstracta, empírica); que exige procedimientos, técnicas e instrumentos específicos para su comprensión e interpretación, a través de la profundización en los conocimientos, habilidades, valores; y valoraciones que sustentan la sistematización de los mismos en conceptos, leyes, principios, modelos, teorías, entre otros, y de las relaciones entre éstos con la realidad práctica, procedimientos y métodos que condicionan su funcionalidad.

La síntesis de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que sustentan el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante implicada en el saber, hacer, ser y convivir profesional y social de los sujetos. Sólo la integración de las acciones didácticas referidas a los contenidos, especificados por su característica interna (conceptos, procedimientos, valores), facilitará la integración del aprendizaje. La simple suma de acciones nos lleva a un aprendizaje desestructurado y falta de significado.

Desde el punto de vista de la normativa educativa vigente se plantea el contenido de aprendizaje como una pieza clave en el currículo y se insiste en su selección y secuenciación; estos son los contenidos que se deben enseñar y aprender:

- Sistema de conocimientos: Representado en diferentes ramas de saberes disciplinares en teorías, leyes, enfoques, tendencias.
- Sistema de procedimientos: Académicos, comunicativos, educativos, técnicos, tecnológicos, pedagógicos, laborales y gestión del conocimiento.
- Sistema actitudinal: Fijación de hábitos, normas, actitudes desarrollo de estilo de vida integral, vivencia de principios y valores.

## **¿CÓMO SE APRENDE? ¿CÓMO SE ENSEÑA?**

(Procesos: Métodos, estrategias y técnicas)

### **MÉTODOS.**

Es la expresión de la lógica del proceso educativo que se configura para dar secuencias a los procedimientos, actividades para realizar, favorecer y dinamizar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Es la secuencia u ordenamiento del proceso docente - educativo; es el componente del proceso que expresa su configuración interna. Hace referencia a cómo se desarrolla el proceso para alcanzar el objetivo, es decir, la vía que se debe escoger para lograr el objetivo con la mayor eficiencia.

Entre los métodos de enseñanza - aprendizaje que en los últimos tiempos han sido reconocidos por la didáctica y que deben estar en el repertorio de los docentes, se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o con las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros.

Según la forma de razonamiento: Deductivo, inductivo analógico, lógico, analítico y sintético.

Según la actividad de los educandos: Pasivos y activos.

En cuanto al trabajo de los educandos: Trabajo individual, colectivo y mixto.

En sentido general, además de lo ya señalado, la utilización armónica y combinada de los métodos reseñados mejora la autoestima y la flexibilidad de los estudiantes; propicia el autoconocimiento, el conocimiento de los otros y la autonomía para el aprendizaje; favorece la motivación al trabajar con situaciones reales; y propicia un ambiente de intercambio y diálogo, con más responsabilidades individuales y grupales.

### **ESTRATEGIAS.**

En el ámbito educativo, las estrategias son los procedimientos que el estudiante pone en marcha para concretar las capacidades propuestas en los objetivos de aprendizaje de sus programaciones de aula. Por lo tanto, las estrategias están integradas en el propio proceso de enseñanza - aprendizaje; de ahí que no deban trabajarse al margen del currículo, tal y como proponen, por ejemplo, los programas para enseñar a pensar. Las estrategias las emplea el profesor al enseñar, y el estudiante al aprender y, si realmente son potentes y están bien ajustadas, las que se utilizan para transmitir información y para procesarla deben ser las mismas.

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) con los que docentes y estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Para Feo (2009), se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo: (a) Estrategias de enseñanza; (b) estrategias de enseñanza o docente (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación.

La estrategia didáctica según Ortiz (2004) son todas las acciones con las que el docente pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los estudiantes con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios: considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje; considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes; organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo; utilizar metodologías activas en las que se aprenda

haciendo; considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes, prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes; considerar actividades de aprendizaje significativo y colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.

La estrategia didáctica presupone enfocar el cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno, en un proceso donde los últimos aprenden a pensar y a participar activa, reflexiva y creadoramente. En tal sentido, las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña, sino que incluyen acciones que tienen en cuenta el repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que poseen los estudiantes para aprender, concepción más consecuente con las tendencias actuales de la didáctica.

Las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje se encuentran involucradas, en virtud de la unidad entre enseñar y aprender. De allí que cada vez es más frecuente la utilización de la expresión estrategias de enseñanza - aprendizaje, que pueden ser consideradas como secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos.

### **ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.**

Las estrategias incluyen el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta específica, mediante un conjunto de acciones (que puede ser más o menos amplio, más o menos complejo) que se ejecuta en forma controlada (Castellanos et al., 2002).

Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Se conforman por aquellos conocimientos, procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolares, y que les permiten encarar su aprendizaje de modo eficaz (Castellanos Simons, Castellanos Simons, Llivina Lavigne, Silverio Gómez, Reinoso Cápiro y García Sánchez, 2002). Las estrate-

gias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante selecciona y recupera, de forma coordinada, los conocimientos que requiere para responder a una determinada demanda u objetivo, dependiendo de los rasgos de la situación educativa en que se ejecuta la acción (Monereo, citado por De Oliveira, 2003).

Beltrán (1995) presenta una clasificación de las estrategias para el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, que seleccionamos para esta Propuesta por sus implicaciones para el proceso de enseñanza - aprendizaje:

- Estrategias de apoyo: Mejora del autoconcepto, desarrollo de actitudes, potenciar la motivación.
- Estrategias de procesamiento: Repetición, empleando preguntas y respuestas, destacar lo importante, comprobación de los que se sabe. Selección de lo fundamental, resumiendo, subrayando, organización y conexión de los conocimientos mediante esquemas lógicos, mapas conceptuales, ves heurísticas, redes semánticas.
- Estrategia de personalización: De pensamiento crítico reflexivo, de calidad procesal para alcanzar independencia, fluidez de ideas, logicidad, productividad, originalidad y flexibilidad de pensamiento, de creatividad para la producción de ideas, nuevos enfoques.
- Estrategias de metacognición: Son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es y qué se sabe de ella, manejo y procesamiento de información.

### **LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.**

En el marco del acto didáctico se concretan en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio; determinan el uso de medios definidos y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Otra expresión utilizada es estrategia docente, considerada como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso docente - educativo. Asimismo, expresa la intencionalidad de las acciones que guían la

selección de los métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos.

A partir de lo analizado, es válido utilizar el término estrategia docente o estrategias de enseñanza para significar las secuencias de acciones que, atendiendo todos los componentes del proceso, guían la selección de los métodos y los recursos didácticos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos, para alcanzar los fines educativos propuestos.

Entre las cualidades esenciales de las estrategias docentes se destacan la contextualización, la secuenciación de las acciones y la flexibilidad. Por ello se consideran como condiciones inherentes a la estrategia, la correspondencia estricta y la interrelación dialéctica entre recursos y acciones, así como la selección y la combinación secuenciada de métodos y procedimientos didácticos, en correspondencia con los componentes del proceso docente - educativo y el doble control, para determinar su efectividad y para emprender su mejoramiento.

El éxito y el carácter de una estrategia docente dependen en gran medida de cómo se haya secuenciado y, por ende, de qué y cómo los estudiantes aprenden. Por otra parte, las estrategias son susceptibles de ser modificadas, a partir de las propias transformaciones que se vayan operando en el proceso. Ello implica la permanente valoración de sus resultados, con el fin de establecer las adecuaciones y los cambios requeridos para lograr los objetivos.

Las estrategias docentes pueden estar sustentadas en diferentes modelos de aprendizaje (conductista, cognitivista, humanista, constructivista e histórico - cultural) y tener diversos enfoques (inductivo, deductivo y mixto). Hoy se revela una tendencia hacia la búsqueda de modelos y enfoques integradores, que intentan incorporar lo más valioso de lo aportado por las concepciones precedentes y que constituyen resultados científicos indiscutibles de la ciencias pedagógicas.

Entre los principales aportes para la concepción de las estrategias docentes desde el enfoque para fortalecer el aprendizaje significativo, en la UNAC se destacan: la personalización del proceso, el carácter activo del sujeto que aprende, la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la consideración del contexto donde se produce el aprendizaje,

la armonía entre el trabajo individual y el colectivo, la comunicación maestro - alumno y alumno - alumno, la necesidad de potenciar el autoaprendizaje y el papel del docente como gestor del proceso de enseñanza -aprendizaje.

### **TÉCNICAS DIDÁCTICAS.**

Son procedimientos que se ayudan a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. Dicho de otra manera, la técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, decimos que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del educando; a continuación resaltamos algunas técnicas didácticas:

- Técnicas grupales: Videoforos, debates, juego de roles.
- Técnicas de argumentación: Seminario, simposio.
- Técnicas expositivas: Conferencia, panel, ponencias.

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. Estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica, y pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo. Dentro de las actividades se pueden considerar:

- Actividades de motivación: Reflexiones.
- Actividades de aplicación: Desarrollo de talleres.
- Actividades de profundización: Estudio de casos, indagaciones, investigaciones.

## **ACTIVIDADES EDUCATIVAS.**

Para Argos y Ezguerra las “actividades educativas consisten en procesos de interactividad y de comunicación en los esquemas de conocimiento, las expectativas y motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los diferentes participantes que interactúan” (1999, p. 247). En complemento, Cabero y Román (2006) señalan que las actividades se refieren a las distintas acciones llevan a cabo en el marco de los contenidos del plan de estudios.

Además, Pereyra (1995, p. 302) señala que

“El contenido sustancial de la argumentación puede resumirse, pues, en las siguientes cuatro tesis: 1) la actividad teórica transforma percepciones, representaciones o conceptos y crea productos peculiares (hipótesis, teorías, leyes), pero con ello no transforma la realidad; 2) las transformaciones que lleva a cabo la actividad teórica son transformaciones ideales pero no del mundo mismo; 3) las operaciones necesarias para producir conocimientos son operaciones subjetivas, psíquicas, y 4) una actividad que opera sólo en el pensamiento y no implica transformación material no puede identificarse con lo que se denomina praxis”.

Según lo anterior, se entiende la actividad educativa como un proceso, que intencionado y diseñado mediante técnicas derivadas de la metodología escogida para el curso y teniendo en cuenta las necesidades del estudiante en cuanto al tiempo, espacio y recursos, contribuye a su desarrollo integral y al alcance de las competencias propuestas por el programa. Serán teóricas cuando sucedan a nivel intelectual, transformen productos intelectuales como teorías, hipótesis, leyes, conceptos e ideas; y serán actividades prácticas, las que involucren transformación de materia, objetos físicos o realidades.

## **MEDIACIONES PEDAGÓGICAS.**

Las mediaciones, en el ámbito educativo, conectan la realidad en el contexto del aprendizaje, el quehacer humano y demás objetos de estudio, con la construcción propia de los conceptos y perspectivas del estudiante. Vygotsky, basado en Hegel, reconoce la mediación educativa como una interacción social, entre quien conoce y sabe realizar una tarea y quien necesita ayuda u orientación; este proceso de mediación se da entre dos o

más sujetos interesados en realizar una tarea en la que al menos uno juega el rol de mediador (Ferreiro, 2002). Aunque no todas las mediaciones educativas son pedagógicas, se puede llamar pedagógica una mediación cuando es capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores; en otras palabras, propiciar en los estudiantes la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos, parafraseando a Prieto (2004). De esta manera, el docente deberá actualizarse en aprender mediación pedagógica, aprender tecnologías y aprender a mediar.

Entonces, la mediación pedagógica es una intervención intencionada por parte de un agente (mediador) que por un proceso de interacción con el estudiante, propicia un aprendizaje significativo en él y de paso para el docente.

### ***La tutoría como mediación pedagógica.***

Según Molina (2004) la tutoría se convierte en una atención personalizante y comprometida del docente - tutor en su relación con el alumno, con miras a orientar, formar, informar y guiar en las diferentes etapas de la vida académica.

Para Feuerstein (citado por Eugenia, 2004) el maestro debe cumplir unos requisitos mínimos al mediar entre el alumno y el contenido de enseñanza:

- La reciprocidad, es decir, una relación actividad - comunicación mutua en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- La intencionalidad, debe tener bien claro qué quiere lograr y cómo ha de lograrse, tanto uno, el maestro mediador, como el alumno que hace suya esa intención, dada la reciprocidad que se alcanza.
- El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- La trascendencia, ir más allá del aquí y el ahora, crear un sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores.
- El sentimiento de capacidad o autoestima, es decir, despertar en los alumnos el sentir que son capaces (Ferreiro, 2002).
- De esta manera un mediador debe:
  - Dominar los contenidos y conceptos de su disciplina.
  - Dominar estrategias metodológicas.

- Crear situaciones auténticas, activas y participativas.
- Promover aprendizajes significativos para los alumnos.
- Evitar enseñanzas memorísticas de contenidos aislados.
- Explicitar a los alumnos los propósitos de las tareas.
- Valorar la realidad cotidiana de sus alumnos, especialmente la familiar y social.
- Incluir en la programación contenidos que surgen del conocimiento que poseen sus propios alumnos.
- Comprender que “priorizar el contenido de la enseñanza por sobre la posibilidad de aprehensión del mismo por los alumnos, es un sinsentido que nos deja a mitad de camino de todo intento de ser enseñantes para convertirnos en transmisores de mensajes sin destinatario” (Carriego, citado por Ferreiro, 2002).
- Estimular todo tipo de aprendizaje desde los secuenciales, convergentes, hasta los basados en el descubrimiento y la intuición, la fantasía y el humor.
- Promover la metacognición, haciendo reflexionar a los alumnos sobre cómo aprenden.
- Utilizar andamiajes visibles, audibles y temporarios.
- Adaptar las enseñanzas al ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Presentar desafíos, de modo que los alumnos experimenten el placer de aprender saberes nuevos, interesantes y logren sentirse valorados en sus esfuerzos.
- Desarrollar estrategias para que los alumnos logren tomar conciencia de sus posibilidades, sus logros y errores.
- Estimular la autonomía de sus alumnos.
- Utilizar la evaluación y la autoevaluación de los alumnos como un medio para promover mejores aprendizajes.
- Integrar la fe en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

## **¿CON QUÉ SE APRENDE? ¿CON QUÉ SE ENSEÑA?**

(Medios y recursos)

### **LOS RECURSOS.**

Son mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, pre-

ventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas. La relación sui géneris tiene los recursos didáctico con el proceso de enseñanza - aprendizaje como objeto, expresa interacciones concretas para el diseño, diversificación y orientación operativa con el uso de los recursos didácticos.

Por lo tanto, los recursos aluden a una gran variedad de técnicas, estrategias, instrumentos y materiales. Cualquier material puede servirnos como recurso didáctico, sin embargo, no todos los materiales han sido creados con una intención didáctica. Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes, y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

En este marco, el empleo de los medios didácticos, que facilitan información y ofrecen interacciones que propicien aprendizajes a los estudiantes, suele venir prescrito y orientado por los profesores, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza.

La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales (contenidos por tratar, características de los estudiantes, circunstancias ambientales...), resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretende alcanzar, en el escenario institucional y fuera de él, y tiene una gran influencia en el aprendizaje y la transferencia del mismo.

Para realizar el proceso enseñanza - aprendizaje se cuenta con los siguientes me-

dios y recursos:

- Medios educativos: Biblioteca, Departamento de Sistemas e Informática y el Centro Académico de Nuevas Tecnologías.
- Recursos tecnológicos e informáticos: Campus Virtual.
- Recursos bibliográficos: Colecciones de hemeroteca, de referencia y bases de datos.

## **¿EN DÓNDE Y CUÁNDO SE APRENDE Y SE ENSEÑA?**

(Contextos espaciales y temporales)

### **CONTEXTO.**

Se conoce como contexto el tiempo, espacio, entorno social, cuestiones sociales o culturales, que condicional el acto didáctico. Dentro de los contextos espaciales lo relacionamos con los diferentes ambientes educativos donde se desarrollan, fortalecen los procesos de enseñanza -aprendizaje, entendiendo entonces por ambiente educativo el que se enuncia a continuación.

### **EL AMBIENTE.**

Es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educan la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo, Torres 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos

y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores. Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la pregunta por los ambientes educativos resulta tan obvia y de sencilla respuesta. Actualmente, por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. Los ambientes educativos de la UNAC, donde se fortalecen diferentes procesos académicos, formativos, de socialización, convivencia y laborales son: Las aulas, el campus, la Academia de Música, los internados, la Iglesia, los laboratorios, los centros de prácticas, los talleres educativos (Industrias Alimenticias Vitarrico, Confeunac, Litografía Icolven, Publiunac y mini mercado).

El contexto temporal se refiere a los momentos cuando se pueden realizar los dife-

rentes procesos educativos en la UNAC; los programas que se ofrecen se atienden en las modalidades educativas presencial, a distancia y virtual; en la primera, el tiempo real es la consideración de duración, los periodos académico; para los tiempos en las modalidades a distancia y virtual se utilizan herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas. Los medios de comunicación interpersonal con la internet adoptan dos formas: sincrónica, en la que los usuarios a través de una red telemática coinciden en el tiempo y se comunican entre sí mediante texto, audio o vídeo; y asincrónica, donde los participantes utilizan el sistema de comunicación en tiempos diferentes. Un ejemplo de comunicación sincrónica es la videoconferencia, y un ejemplo de comunicación asincrónica es el correo electrónico. Así, profesores y alumnos pueden desarrollar un diálogo uno - a - uno (profesor - alumno; alumno - alumno; profesor - profesor) a través del correo electrónico, o también llevar a cabo intercambios o debates muchos - a - muchos, utilizando las listas de distribución o participando en audioconferencia.

Pratt (citado por Berrosco, 2005) sostiene que en este tipo de educación on line la clave para el proceso de aprendizaje son las interacciones entre los propios estudiantes, las interacciones entre el profesorado y los alumnos, y la colaboración en el aprendizaje que resulta de estas interacciones. “En otras palabras, la formación de una comunidad de aprendizaje a través de la cual el conocimiento es impartido y el significado es creado colaborativamente, establece el escenario para exitosos resultados de aprendizaje”. Por consiguiente, el proceso de aprendizaje en un entorno de educación síncrona o asíncrona no puede ser pasivo. Si los alumnos no entran en el aula virtual y participan a través de sus herramientas comunicativas, el profesor no puede saber lo que los alumnos están aprendiendo.

Las nuevas teorías educativas (constructivismo y aprendizaje activo) son directamente transferibles al entorno de educación on line, que posee los siguientes elementos característicos (Palloff Pratt, 1999):

- Separación del profesor y el alumno en tiempo y espacio, durante la mayor parte del proceso instructivo.
- Conexión a través de herramientas comunicativas (síncronas o asíncronas).
- El control evolutivo del proceso de aprendizaje descansa sobre el alumno.

En estos contextos formativos, el profesor apoya el proceso de aprendizaje a través del uso de tareas colaborativas, el fomento de debates activos, la promoción del pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de investigación. El resultado es un ambiente rico en aprendizaje colaborativo y construcción social del significado (Jonassen y et al., citados por Ossa, 2002).

El uso de estas herramientas comunicativas en la educación es algo más que un simple cambio en el empleo de los medios a través de los cuales se produce la interacción didáctica. Es necesario crear un nuevo paradigma para la educación electrónica si se quiere obtener el máximo rendimiento de este tipo de estrategias metodológicas. Algunos de los cursos que se desarrollan “on line” están perpetuando un modelo tradicional de enseñanza - aprendizaje, en el que los participantes elaboran productos (fundamentalmente textos) que, posteriormente, serán evaluados y comentados por un experto.

## **PRINCIPIOS DIDÁCTICOS.**

Lothar Klinberg (citado por Jiménez, 2006), pedagogo alemán, planteó que los principios didácticos son postulados generales sobre la estructura del contenido, la organización y los métodos de enseñanza. Estos principios son generales, esenciales y constituyen un sistema, ya que se aplican a todas las asignaturas y niveles de enseñanza.

La determinación de un sistema de principios didácticos varía en dependencia de los objetivos que se persigan, del desarrollo social alcanzado y la teoría y la práctica pedagógicas; para que el proceso enseñanza - aprendizaje tenga el rigor epistemológico y metodológico se deben considerar los siguientes principios: Sistemática, el carácter científico, la vinculación entre la teoría y la práctica, la solidez de los conocimientos, asequibilidad e individualización.

# EVALUACIÓN

**Autores: Gustavo Pherez, Doris Chaparro, Enoc Iglesias**

En los años 1920, se abrió paso en Francia una disciplina que se llamó docimología, referida a un campo con estatus epistemológico, en donde se abordaban los diversos componentes de la evaluación verdadera en educación. En Colombia, esta rama apenas se comenzó a considerar a mediados del siglo XX; pero, no ha recibido atención, o como muchos elementos de la educación y de la pedagogía, se ha diluido en otros saberes afines o extraños. La evaluación educativa, además de ser un procedimiento para saber cuánto han aprendido los alumnos, se considera primeramente como un medio y ocasión relevantes de enseñanza y aprendizaje. La reflexión sobre la evaluación educativa es una aportación fundamental en la formación y perfeccionamiento de todo profesor.

La evaluación educativa se ocupa del estudiante con relación a sus aprendizajes, pero teniendo en cuenta sus circunstancias personales. La evaluación supera la aplicación de una prueba y la asignación de una calificación; supera la promoción o repitencia de curso de un estudiante; es mucho más amplia. Está vinculada con recopilación de información sobre las capacidades del estudiante, con la emisión de juicios de valor y la toma de decisión atinentes a su desarrollo en distintos planos.

Castillo y Cabrerizo (2010) lo plantean de la siguiente manera: “La función docente de los profesores, de la que forma parte significativa la práctica evaluadora, no es sólo el desarrollo de la instrucción o transmisión de conocimientos, sino, sobre todo, la formación intelectual en contenidos y estrategias cognitivas, el logro de competencias y la educación en valores y actitudes de los alumnos como estudiantes y como ciudadanos de nuestra sociedad” (p. 13). En general, las palabras evaluación, evaluar y valorar tie-

nen una misma raíz etimológica: valor. Valenzuela (2009) sostiene que este concepto se refiere al grado de utilidad, o potencial de las cosas, para satisfacer una necesidad o proporcionar bienestar o deleite. El significado de valor, según él, lleva implícita la idea de polaridad, en cuanto juzgamos las cosas como positivas o negativas, buenas o malas, bellas y feas; y la idea de jerarquía, en cuanto juzgamos las cosas como poseedoras de mayor o menor importancia.

Lo que cabe resaltar es que en su esencia, la evaluación como valoración retoma su importancia y utilidad, cuando satisface necesidades reales en los individuos y les proporciona bienestar o deleite, aspectos que en la realidad están muy lejos en la evaluación educativa.

Desde 1997, a partir de la Ley General de Educación de 1994, el MEN, en el documento de trabajo La evaluación en el aula y más allá de ella, presenta la evaluación de los alumnos en el aula como unos de los cambios significativos propuestos por la reforma educativa, con el fin de clarificar su sentido y transformar su práctica. Este documento conceptualiza la evaluación educativa como “la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados, con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos” (p. 17).

Para el MEN (1997), “la evaluación lleva implícito el acto de comparar un objeto o un proceso determinado con lo que se considera deseable” (p. 18). Reitera el MEN (1997) además, que con la evaluación de los procesos de desarrollo de los estudiantes, generalmente se busca determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta dónde estos se han consolidado.

Como fruto de la larga experiencia y de la práctica concreta en el perfeccionamiento docente, Bonvecchio y Maggioni (2004) cotejaron diferentes definiciones de evaluar y formularon las siguientes preguntas para conceptualizar la evaluación:

- ¿En qué consiste? Formular juicios de valor.
- ¿Sobre qué fundamento? Sobre la base de información válida.
- ¿Respecto de qué? En nuestro caso, respecto de los aprendizajes en sus procesos y resultados.
- ¿Para qué? Para tomar decisiones en función de su constante mejoramiento.

Solano (1997) incluye una apreciación singular de lo que considera la evaluación. Él la asume como un proceso reflexivo y orientador, como reflexión “que analiza las causas y factores que motivaron el desempeño, un rendimiento o una participación acertados o no, excelentes o deficientes” (p. 17). El propósito no es identificar a los que tuvieron éxito o a quienes perdieron o fracasaron, sino orientar o reorientar el trabajo de los estudiantes. Este análisis debe ser hecho, según Solano (1997), de manera individual y grupal para ubicar estrategias dinamizadoras de los procesos de desarrollo y de aprendizaje.

De acuerdo con Ander-Egg (citado por López, 2007), “La evaluación consiste en utilizar una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han conseguido o no las metas y objetivos propuestos, identificar los factores o razones que han influido en los resultados (éxito o fracaso) y formular las recomendaciones pertinentes que permitan tomar decisiones con el fin de introducir correcciones o los reajustes que sean necesarios” (p. 5).

Todos estos autores coinciden en que la evaluación se constituye en una herramienta de gestión que permite al educador conocer los resultados de sus prácticas pedagógicas y establecer procesos de mejoramiento sobre el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes. Armonizan con la idea de que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un medio, una herramienta necesaria para la realización de “correctivos indispensables para la positiva marcha de todo el proceso” (López, 2007, p. 5).

## **APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN DESDE LA MIRADA DE LA EDUCACIÓN ADVENTISTA**

En la UNAC se considera que la evaluación es un proceso integral e íntegro de comparación entre los objetivos y competencias, deseados y propuestos, y los alcances de los estudiantes, llevando en mente, como principio, lo que los estudiantes pueden llegar a ser y no solamente lo que son.

Carvajal (2002) parte del postulado fundamental de la educación adventista de que “educar es redimir”, para plantear que la evaluación es “un proceso esencial para la formación del ser humano”. Se entiende “por evaluación la verificación del proceso educacional que incluye todas las facultades del ser”. Considera que este proceso ocurre en “todo tiempo, en todos los espacios, con el propósito de permitir un momento de reflexión y crecimiento al educando y al educador” (Departamento de Educación, 2007, p. 81).

Señala Carvajal (2009) que si el postulado de la educación adventista es “educar es redimir”, todos los elementos constitutivos del currículo deben apuntar a ese fin. Por lo tanto, todos estos elementos deben ser parte de un todo concebido hacia ese fin último, la redención del discente. Este aserto incluye la función de la evaluación, los criterios evaluativos y los contenidos de las asignaturas que, para Núñez (2007) son “tan sólo son excusas para transmitir valores eternos” (p. 124). Carvajal (2009) piensa que la evaluación no solo puede ser redentora, “sino que debe serlo en nuestro sistema educacional” (p. 129).

### **ESTRUCTURA BÁSICA DE LA EVALUACIÓN**

Después del análisis de las definiciones que fueron presentadas y con base en la concepción actual de la evaluación como proceso sistemático, hay una estructura básica y unas características esenciales en ella, con base al estudio de Palacios (2015), UNAC acepta en su práctica:

1ª fase: Obtener información. Mediante la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2ª fase: Formular juicios. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3ª fase: Tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible, se deberán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

## PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EVALUACIÓN ADOPTADOS

Según el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017), la evaluación es el medio del que nos valemos para conocer cómo discurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de esta forma reorientar de manera precisa en el momento justo. En consecuencia, el modelo de evaluación diseñado, los principios y los criterios en los que se sustenta, y los procedimientos e instrumentos de que se sirvan, han de responder a unos principios que los alejen de la improvisación o del libre albedrío. Estos principios varían según la teoría en que nos basemos y los autores que nos guíen. No obstante, existe un consenso entre los expertos de la evaluación en torno a los siguientes principios que deben orientar la práctica evaluativa:

- La evaluación **debe formar parte del proceso didáctico** y, por tanto, servirnos para modificar aspectos relacionados con el mismo. La evaluación no debe ser solamente el acto final de un proceso. Así entendida, la evaluación se aparta del carácter sancionador que ha tenido tradicionalmente y adquiere un valor perfeccionador, tanto del proceso como del resultado. Consecuentemente, tenemos que integrarla en la planificación mediata e inmediata de nuestra acción educativa. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación **es un medio y nunca un fin**, por lo que no puede limitarse a determinar el número de estudiantes que superan los objetivos programados. Su verdadera dimensión educativa radica en su virtualidad para discernir el progreso de cada uno, apoyando y orientando su proceso educativo, iluminando su desarrollo. La evaluación, por tanto, tiene un valor educativo que no podemos ignorar. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año

Básico Liceo Francisco Coloane (2017)

- La evaluación es fundamentalmente **un proceso continuo** de apreciación, que debe acompañar siempre a cualquier tipo de actividad didáctica, analizando las variables educativas y haciendo estimaciones precisas de los resultados. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación **debe ser total** en el sentido de abarcar tanto al estudiante - proceso de aprendizaje -, como al profesor - proceso de enseñanza -, y a cualquier otro elemento que condicione el éxito o el fracaso - aula, materiales, organización. En este sentido, la evaluación tiene un carácter comprensivo. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación, en relación con los aprendizajes de los estudiantes, debe abarcar tanto el **dominio cognitivo** (conceptos) como el **psicomotor** (procedimientos) y el **afectivo** (actitudes). Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación tiene que **reflejar** las posibles **deficiencias** del proceso y **orientar** en su corrección. La auténtica dimensión de la evaluación radica en su carácter formativo. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación necesita **fundamentarse en unos criterios** que le sirvan de orientación para que los resultados que nos ofrezca sean garantía de rigor y objetividad, evitando la improvisación y el subjetivismo de cada momento. Servirán de referencia a la hora de elegir o confeccionar las pruebas más adecuadas. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación tiene que **adaptarse a las circunstancias y características de cada centro educativo, de cada grupo y de cada alumno**. Hay que tener en cuenta que no existen pruebas perfectas e insustituibles y que la evaluación debe hacerse en función de las necesidades reales de los centros, de los grupos y de los estudiantes. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)

- La evaluación precisa ser **individualizada, personal para cada estudiante**, con el fin de que cada uno sepa cómo progresa y cuáles son los apoyos que en cada momento pueda necesitar en relación con sus aptitudes, intereses y propósitos, sin entrar en competición con los compañeros. Debe evitar la rivalidad y favorecer la autoestima, cambiando el concepto de fracaso escolar por el de éxito escolar. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)
- La evaluación, siempre que sea posible, debe ser **cuantitativa y cualitativa**, por lo que utilizaremos procedimientos e instrumentos de ambos tipos.
- La evaluación también es responsabilidad del estudiante, por lo que debe intervenir, dándole cabida tanto en la planificación como en el desarrollo, para conocer sus avances concretos y su progreso general. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar Séptimo y Octavo año Básico Liceo Francisco Coloane (2017)

## CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

En coherencia con las ideas y principios que sobre la evaluación existen en la actualidad, tanto en lo que se refiere a los procesos de aprendizaje de los alumnos como en lo que concierne a los procesos de enseñanza del profesor, la evaluación debe caracterizarse por ser:

- **Integral:** abarca los distintos tipos de contenidos de aprendizaje - conceptos, procedimientos y actitudes -, así como las relaciones interpersonales, los medios y recursos, la planificación del área, la actuación como docente, es decir, todos aquellos elementos que intervienen o condicionan el proceso educativo.
- **Integrada:** está dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, dejando de ser un apéndice, un elemento externo al proceso educativo, que aparece en determinados momentos.
- **Integradora:** debe tener como referencia las capacidades generales de la etapa y el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo - social del alumno. De ahí que no es coherente limitarse a evaluar el desarrollo de las capacidades generales desde cada área por separado, sino que debe ser una valoración global o de conjunto. Especialmente relevante es tener en cuenta este segundo aspecto cuando reali-

emos la evaluación final del curso o cuando se plantee la promoción o titulación de los alumnos.

- **Continua:** tiene información puntual del proceso educativo y no sólo al final, para detectar las dificultades en el momento en que surgen, averiguar sus causas y, en consecuencia, tomar las decisiones pertinentes.
- **Criterial:** supone establecer previamente unos objetivos o referentes claros que iluminen todo el proceso y permitan evaluar con rigor los resultados, evitando las opiniones e intuiciones. Es decir, la valoración del desarrollo de un plan o el progreso de un alumno ha de hacerse teniendo como referencia unos criterios establecidos previamente, evitando las comparaciones y con independencia del nivel educativo del resto de los compañeros.
- **Negociada y participativa:** afecta a una serie de sujetos que deben participar activamente a lo largo de todo el proceso. Esta característica supone que los estudiantes y los profesores debemos saber y conocer en qué va a consistir la evaluación y qué papel o responsabilidad va a tener cada uno en dicho proceso.
- **Formativa:** su principal objetivo debe ser mejorar y enriquecer tanto el proceso como el resultado de una acción educativa. Como señala Blanco Prieto (1990), “un adecuado proceso evaluador ha de favorecer la enseñanza de sus participantes en la elaboración de diseños, en la redacción de informes, en el procesamiento de datos, en el trabajo cooperativo, etc. La evaluación alcanza en este modo una dimensión formativa que se basa en la posibilidad de enriquecer con su información continua a todos los protagonistas del proceso educativo” (p.47).

## CONCLUSIÓN

La Propuesta Pedagógica de la Corporación Universitaria Adventista constituye una hoja de ruta de todo su quehacer, en la búsqueda del cumplimiento de su misión, basada en la cosmovisión bíblica, cristiana y adventista de la educación. Significa un paso de avanzada en los procesos de calificación o de aseguramiento de la calidad, prescritos por las normas vigentes; una respuesta a las exigencias de la IASD, como patrocinadora y sostenedora de la Corporación; a las demandas de la IASD de Colombia; a las realidades sociales de Medellín, Antioquia y Colombia, en sus relaciones con la comunidad internacional.

La Propuesta Pedagógica que se deja a consideración de la Comunidad Unacense permite su perfeccionamiento, en el marco de una sana y profesional discusión académica, que posibilite cambios, dinamismo y dialéctica, en procura de progresos significativos.

Las condiciones del contexto colombiano y latinoamericano, más que todo, obligan a pensar en la competitividad, pues los profesionales que se forman en la UNAC se desempeñarán, en su mayor parte, en organizaciones distintas a la IASD, lo que les exigirá competencias en distintas áreas de trabajo. De todas maneras, la cosmovisión de la UNAC les permitirá ser agentes de cambio, servidores y profesionales de éxito.

El dinamismo que observamos en la sociedad induce a considerar con seriedad las condiciones de las instituciones educativas; como las circunstancias internas y externas cambian de manera permanente, la UNAC acepta el imperativo moral de asumir una posición crítica ante aquéllas, para aportar al mejoramiento de las comunidades, valiéndose de su Propuesta Pedagógica como herramienta perfectible. En un estadio tal, la UNAC seguirá siendo fiel al espíritu de sus fundadores y a la entidad que la patrocina, y tratará de contribuir a la transformación de la sociedad de Medellín, Antioquia, Colombia y la comunidad internacional, sin renunciar a sus principios capitales, ni a sus valores centrales.

Para una mejor calificación de la presente Propuesta Pedagógica se requerirán los aportes de directivos, docentes, estudiantes, empresarios, egresados, autoridades de la IASD de Colombia y aun, de otras personas que hayan transitado por el desafiante mundo de la educación, en especial, del ámbito particular de la educación superior.

## REFERENCIAS

Amaya, R. & Amaya, Z. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 135 - 145.

Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia (1991).

Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2012). Aproximaciones a las propuestas pedagógicas de las facultades de Educación. Capítulo Antioquia-Chocó. Informe de investigación. Fase 2.

Barría, J. (2010). El modelo pedagógico adventista. Chile: Ediciones Universitarias UNACH.

Beltrán, J. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.

Berrocso, J. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 153-167.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge Massachusetts, USA: The Riverside Press.

Bonvecchio, M. & Maggioni, B. (2004). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Cabero, J., & Román, P. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Sevilla: MAD-Edufora.

Cadwallader, E. (2010). *Principios de la educación adventista en el pensamiento de Elena de White. Filosofía, objetivos, métodos y misión*. México: Adventus Editorial Universitaria Iberoamericana.

Carbajo, A. (2012). *Conocimiento cotidiano y conocimiento científico*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Sede Trelew. Recuperado de: <http://www.jfhcs.unp.edu.ar/catedras/pedagogia/Fichas/16%20FICHA%20CONOCIMIENTO%20CIENCIA.pdf>

Cardona, C., Muñoz, D., Hernández, J. & Velásquez, J. (julio – diciembre, 2006). La paideia franciscana, una mirada a la expansión humana. 6(2). 297 – 307.

Carvajal, M. (2009). *Educando ciudadanos para dos mundos*. Chile: Ediciones Universitarias UNACH.

Carrasquillo, R. (s. f.). Fundamentos filosóficos de la educación, Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286606.pdf>

Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B, Llivina Lavigne, M. J., Silverio Gómez, M, Reinoso Cápiro, C. y García Sánchez, C. (2002) Aprender y enseñar en la escuela. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizaje y competencias. Madrid: Pearson Prentice - Hall.

Contreras, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal.

Corporación Universitaria Adventista. (2010). Sistema de Investigación UNAC. Medellín.

Corporación Universitaria Adventista. (2012). Sistema de Investigación UNAC, Guía Reglamentos. Medellín.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Bogotá: Santillana, Ediciones Unesco.

De Oliveira, C. (septiembre – diciembre, 2003). La investigación - acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 33, Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie33a05.htm>

Departamento Nacional de Planeación. (2006). Fundamentar el crecimiento y el desarrollo social en la ciencia, la tecnología y la innovación. Visión Colombia Segundo Centenario: 2019.

Dewey, J. (1902). Child and the curriculum. Toronto: The University of Toronto Press.

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Departamento de Educación. (2009). Pedagogía adventista. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.

Durkheim, E. (2009). Educación y sociología. México, D.F.: Colofón.

Eugenia, A. (2004). La Docencia como Mediación Pedagógica. Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Falla, U. (2012). La investigación, eje transversal en la formación en trabajo social en Colombia. Espacio Regional, 1(9), 13 - 27.

Feo, R. (2009). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Venezuela: Instituto Pedagógico de Miranda.

Ferreiro, R. (2002). Una alternativa a la educación tradicional: el aprendizaje cooperativo. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 7, 73-84.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Nomos, McGraw - Hill Interamericana.

Gallo, L. García, C. Gómez, S. Castañeda, G. López, N. Gil, J. Runge, A. y Correa, A. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Funámbulos Editores.

Galperin, P. (1986). *El método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

García, V. (1964). *Diccionario pedagógico Labor*. Barcelona: Labor.

García, A. (2012). *Saber pedagógico del siglo XXI: educación*. Recuperado de: <http://saberpedagogicosiglo21.blogspot.com/2012/09/educacion.html>

Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gómez, J. (2013). *La dimensión espiritual en los niños: su desarrollo y fortalecimiento*. Departamento de Pediatría y Puericultura. Facultad de Medicina Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R-PiS2nFIH04J:aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php%3Fid%3D76609+%amp;cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>.

Gómez, B. (1999). *Educación la agenda para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, C. (2013) *Habilidades cognitivas*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xjMe1o2lySkJ:www.ugr.es/~iramirez/HabiCogni.doc+%amp;cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

Hirschberger, J. (2011). *Historia de la filosofía. II. Edad Moderna, Edad Contemporánea*. Barcelona, España: Herder.

Iglesia Adventista del Séptimo Día. División Interamericana. (2012). *En esto creemos*. México: Asociación Publicadora Interamericana y Gema Editores.

Jiménez, A. (2006). *Los principios didácticos, guía segura del profesor*. Pedagogía

Universitaria.

Kaufmann, M. (1996). Perfil del comunicador del futuro: generalista vs. especialista. *Revista Comunicación*, (93).

Klaus, A. & Garcés, F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13 - 25.

Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: una introducción en la perspectiva cristiana*. Bogotá: Asociación Publicadora Interamericana.

Korniejczuk, R. (2012). El currículo de una universidad adventista. *Apuntes Universitarios* (1), 21 - 30.

Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeación*. Bogotá, D.C., Colombia: Magisterio.

López Torres, M. (2007). *Evaluación educativa*. México, D. F.: Trillas.

Lorite Mena, J. (1992). *Para conocer la filosofía del hombre o el ser inacabado*. Estella, Navarra, España: Verbo Divino.

Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Marcuse, H. (1981). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta - Agostini.

Marques, P. (2001). *La enseñanza de buenas prácticas*. México: Pangea.

Márquez, P. (2001). *El proceso de la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Martí Castro, I. dir. (2005). *Diccionario enciclopédico de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Mattos, A. (1998). *La didáctica general*. México: Kapelusz.

Medina, A. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Editorial Prentice - Hall.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Santafé de Bogotá: Creamos Alternativas.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de 1979.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 1014 de 2006.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1295 de 2010.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 749 de 2002

Miñana, C. (2002). *Interdisciplinariedad y currículo*. Bogotá: Universidad Nacional de

Colombia.

Molina, M. (2004). La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. Obtenido de Unión de Universidades de América Latina (UDUAL): Recuperado de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302805&iCveNum=0>>, 6pp.

Muñoz, E. (1997). Una exploración epistemológica a la investigación y la pedagogía. Medellín: Edicolor.

Muñoz, E. (2010). Ética pública o de la responsabilidad. Una visión cultural desde la simpatía y la acción solidaria. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Muñoz, G. & Alvarado, D. (octubre, 2009). La integralidad como multidimensionalidad: un acercamiento desde la teoría crítica. Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, 1(11), 103 - 116.

Naranjo, J. (1996). Ciudad educativa y pedagogías urbanas. Aportes 45. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.

Nickel, H. (1981). Psicología de la conducta del profesor. Barcelona, España: Herder.

Núñez, M. (2007). Educar es redimir. Bases para una filosofía cristiana. Lima, Perú: Fortaleza Ediciones.

Ospina, J. (1999). Una aproximación a los ambientes de aprendizaje. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ossa, A., Tobón A. & Padilla J. (2012). Propuesta pedagógica: ¿qué formación? ¿Qué educación? Unipluriversidad, 12(1), 86 – 97.

Ossa, C. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: educación virtual, Online y @ Learning. Elementos para la discusión. Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (15)2.

Pereyra, C. (1995). Sobre la práctica teórica. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Prieto, D. (2004). Desde la pedagogía a las Tecnologías. Cali: Universidad Javeriana.

Ramos, A., Herrera, J. & Ramírez, S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. Comunicar, Revista Científica de Educomu-

nicación, 17(34), 201 - 209.

Rasi, H. M., Brantley, P., Akers, G., Fowler, J. M., Knight, G. & Mathews, J. (2001). Declaraciones sobre la filosofía adventista de la educación. Asociación General de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

Rectoría. (2006). Proyecto Educativo Institucional. Medellín: Corporación Universitaria Adventista.

Rojas, C. (2010). Filosofía de la educación: de los griegos a la tardomodernidad. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.

Ruiz de García, S. & Salazar, I. (1995). Proyecto Educativo Institucional. Un enfoque práctico para su elaboración. Santa Fe de Bogotá: Libros & Libres.

Runge, P. & Klaus, A. (septiembre-diciembre, 2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética. En sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 55 - 74.

Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Bogotá, Colombia: Delfín.

Schwab, J. (1978). *Science, curriculum and liberal education. Selected essays*. Chicago: Universidad de Chicago.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. (Traducción de Jaime Feijóo). Barcelona: Anthropos.

Solano, E. (1997). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Londres: Morata.

Tenorio, M. (2006). *Psicología y Diversidad Cultural*. Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente. 1. Recuperado de <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Ponencias/Psicologia%20y%20diversidad%20cultural.pdf>.

Tobón, S. (2005). 2 ed. *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Universidad de Chicago.

Valenzuela, J. (2009). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.

Vilafranca, I. (2012). *La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/down->

load/257863/345111

Walker, R. (1985). *Doing research. A handbook for teachers*. Londres: Methuen.

White, E. (2009). *La educación*. Florida, EE.UU. y México, D.F.: Asociación Publicadora Interamericana y Gema Editores.

White, E. (2005). *Consejos para los maestros*. México: Asociación Publicadora Interamericana.