

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

PROYECTO ACADÉMICO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

ENERO DE 2010

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PROYECTO ACADÉMICO

I. PRESENTACIÓN

Ante la perspectiva de consolidar la actual Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia en centro de investigación y perfeccionamiento docente, y de establecer los principios y criterios que orientarán la realización del proceso de autoevaluación en el marco de la acreditación, sus directivas y cuerpo de profesores e investigadores han iniciado una ardua labor de re-estructuración y reformulación del rol de la investigación en los programas de posgrado como parte consustancial para la elaboración del proyecto pedagógico.

Para esta reformulación, se han tomado como punto de partida la experiencia consolidada de la facultad en la formación de profesionales de cuarto nivel, la Misión de la Universidad Externado de Colombia, los nuevos paradigmas de la Ley de Educación Superior, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Comisión de Sabios de la Misión de Ciencia y Educación, el Plan Decenal de Educación. Algunas pautas elaboradas por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y los últimos acuerdos y lineamientos presentados por el CESU y el Consejo Nacional de Acreditación, entre otros elementos.

El documento¹ que se somete a consideración de la comunidad educativa configura el **PROYECTO PEDAGÓGICO** de la Facultad de Ciencias de la Educación; por lo tanto, se esboza la misión, el análisis del contexto, la visión, los aspectos teleológicos, el actual modelo pedagógico, una primera aproximación al concepto de práctica docente, las características de los docentes, la estructura organizativa, las líneas principales de investigación que sustentan los programas académicos, las principales fortalezas, y una descripción del proceso de acreditación que se desarrollará durante el presente año.

II. ANTECEDENTES

La experiencia acumulada en los últimos años, ha permitido establecer que existen obstáculos de diversa índole que impiden el logro de los objetivos propuestos. Entre los múltiples obstáculos, cabe destacar los siguientes:

- a. La mayoría de los estudiantes que se inscriben en programas de posgrado ingresan con expectativas más relacionadas con la actualización de contenidos que con la formación en investigación. Esta expectativa es reforzada de manera negativa pues, a su vez, la mayoría de los 270 o más programas de posgrado que existen en el país no superan el simple nivel de actualización y de transmisión de contenidos recontextualizados por maestros que, aunque poseen título de cuarto nivel, tampoco investigan.
- b. También se ha encontrado que aún existe un énfasis excesivo en la presentación de información por parte del docente y en el desarrollo de contenidos por parte de los alumnos. Este factor trae como consecuencia la necesidad de una presencialidad perentoria para alcanzar el desarrollo de un programa

¹ Documento elaborado por las profesoras Betty Monroy, Miryam L. Ochoa y Josefa de Posada. Abril de 1.996.

académico atiborrado de contenidos en el cual prevalece la acumulación de información y no su análisis y decantación. Si bien no puede desconocerse que en algunos programas de posgrado se han introducido como elementos determinantes en el desarrollo de los componentes del programa académico la lectura y la discusión de sus interpretaciones, la meta de la interpretación del texto se convierte en mera ilusión, porque el afán de cumplir con un programa atiborrado de contenidos, en la mayoría de los casos incluso inconexos, se opone a la lectura lenta, cuidadosa y rumiante que señala Estanislao Zuleta (1.985: 94 y 101) para poder interpretar y "tomar posiciones activas y de discusión con el texto".

- c. Los estudiantes que deciden cursar programas de posgrado carecen de los principios, recursos y habilidades fundamentales que hacen posible el desarrollo de estrategias pedagógicas activas (vg. seminarios, talleres, estudios de caso, etc.) en los cuales el análisis, la reflexión crítica y la elaboración de textos escritos son elementos fundamentales para lograr su transformación en investigadores. Un breve diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los aspirantes a los posgrados permite determinar que si bien poseen una experiencia acumulada importante más no sistematizada en diferentes frentes de la práctica pedagógica, su capacidad de análisis de textos y de elaboración escrita es indiscutiblemente muy pobre.
- d. Este factor se opone también al principio de recontextualización de lo leído que es otro de los elementos fundamentales que reclama la realización del seminario como ambiente interactivo y reflexivo de aprendizaje, y como habilidad consustancial de todo investigador.
- e. El anterior obstáculo se entrecruza con el énfasis que exige el dominio de vastos territorios teóricos. La excesiva confusión que trae consigo el conocimiento superficial de varios autores que hablan sobre el mismo tema, pero desde diferentes posiciones filosóficas, epistemológicas, culturales y sociales contribuye también a crear el caos teórico-erudito que se opone al intento de elaboración y de interrogación necesarios para iniciar la crítica a la escuela y al sistema que pretenden desarrollar los programas de posgrado de naturaleza analítica e investigativa.

Por estas razones, y en aras de jalonar verdaderos procesos de investigación no solo en los docentes y en los estudiantes sino a nivel mismo del diseño curricular, los programas de formación de formadores en investigación educativa deben estar sustentados no solo en una clara conceptualización de la educación y de la práctica investigativa sino, además, en una didáctica y pedagogía que contribuyan al desarrollo de las potencialidades creativas del docente. Para lograr esto, desde hace varios años se han propuesto alternativas pedagógicas y curriculares con diversos énfasis en los niveles de desarrollo personal, intelectual y práctico. En la actualidad, las directivas, los docentes-investigadores y alumnos de los programas de servicio, de pregrado y de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia están trabajando en la construcción de una propuesta integral que concibe al docente como **un facilitador** del aprendizaje con conciencia crítica de la realidad social y educativa en que vive.

III. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO

En el proceso de construcción del modelo, se partió del supuesto de que un modelo es un constructo teórico y de interacción en un contexto explícito, que alimenta una perspectiva futura de formación y que se construye para hacer concreciones a propósitos e intencionalidades de un proyecto de sociedad, de cultura y de educación. Desde este marco de referencia, los criterios generales para una primera aproximación a un modelo **pedagógico** se relacionan con:

1. **El conocimiento como fuente de riqueza.** Las sociedades del futuro se organizarán mucho más alrededor del conocimiento y la información. En tal sentido, los avances de la ciencia y la tecnología propiciarán una serie de cambios sociales no imaginados en otro momento histórico. Por lo tanto, una sociedad científica será aquella en que los especialistas puedan realizar sin obstáculos cosas como el

hacer funcionar la luz eléctrica y los individuos concretos sabrán "cómo funciona la naturaleza y cómo, por ejemplo, la electricidad es una de sus expresiones en la luz y en el cerebro."(Bronowski, 1.979: 436) El conocimiento no es un conjunto de datos sueltos, es sobre todo, a decir de Bronowski "el responsable de la integridad de lo que somos y principalmente de lo que somos como criaturas éticas."(1.979: 436)

Los seres humanos hacen representaciones mentales sobre el mundo real o virtual y ellas conforman modelos de pensamiento y, por ende, un patrimonio de la cultura. El milagro humano a este nivel se encuentra en la creación de realidades imaginarias. El mundo del futuro será el resultado de las aventuras del presente. El mundo virtual del futuro será fruto de las ciencias y las nuevas tecnologías, por lo que su control y dirección se originarán en la tecnología cognitiva de su propia creación. Economía, política-decisión, innovación, conocimiento, toda la realidad que se está iniciando ya en nuestros días dependerá de la educación. La gran aventura del futuro se debe asentar ahora más que nunca en la educación.

- 2. El auge de la información y la posibilidad de acceso generan fenómenos de democratización en la sociedad.** La escuela como instancia consustancial de socialización no puede escapar a estos fenómenos y, por lo tanto, la formación de educadores debe atender y posibilitar, de manera prioritaria, la **educación para la democracia**. Es decir, la escuela debe formar en conceptos primarios de comunidad, solidaridad, respeto por la diversidad y el bienestar público. La ética y la democracia se constituyen en un eje central de la formación de los educadores en el sentido de lograr recuperarlo como intelectual, con oportunidades concretas para que se comprometa con la solución de problemas de la comunidad. Como dice Kearney "la imaginación ética necesita no solo imaginar sino también actuar de forma alternativa." (Kearney, 1.988: 361)

Por su parte Giroux (1.990: 4) remite los principios de una pedagogía de la ética a la presencia de un **proyecto humano** que le de sentido y compromiso a la acción educadora, a la práctica de la democracia cultural en cuanto ésta se refiere a la aceptación de la diferencia y la diversidad humana y a las relaciones significativas de los ético con la vida social y cotidiana de los seres humanos.

Nuestro país, por condiciones históricas de desarrollo, no ha consolidado el concepto y la práctica democrática de constitución de una **sociedad civil**. La nueva Constitución de 1.991 puede entenderse como la expresión de una relativa fuerza que ha ido adquiriendo la misma, manifiesta a través de la creciente idea de pluralismo y respeto por las diversidades étnicas y culturales así como por el reconocimiento y la vigencia de mecanismos de defensa de los derechos humanos y ciudadanos. En este concepto de sociedad civil, están inmersos tres conceptos: identidad nacional, diversidad cultural y participación como mecanismo articulador entre el Estado y la sociedad, los cuales hacen parte de procesos de formación de educadores e intelectuales vinculados a proyectos de desarrollo cultural y educativo de las comunidades.

- 3. El conocimiento y la democratización de la información requieren de nuevas formas de comprensión del mundo natural y social.** La educación por ello buscará formar modelos de pensamiento para entender y actuar sobre los mismos. El material de aprendizaje de la mayoría de los cursos de la escuela se han centrado tradicionalmente en los **contenidos** o en la enseñanza de "algunos conocimientos." Igualmente, se ha prestado poca atención a la enseñanza de algunas habilidades de pensamiento tales como razonamiento deductivo, inductivo y solución de problemas (para no hablar de creatividad y metacognición); es más, aparecen desligadas las funciones del pensamiento y los procesos de construcción del conocimiento, cuando las más recientes investigaciones han demostrado que sin conocimiento no hay pensamiento y viceversa.

La persona que aprende solo a seguir reglas por rutina, se comporta de manera distinta a aquella que comprende las operaciones y principios implicados en una situación. Mientras la **fe** de la primera en las reglas puede flaquear al verse en situaciones diversas, la segunda tendrá la posibilidad de **crear** las

repuestas que convengan. Klausmeier (En Knickerson 1.989: 78), habla de "conceptos de proceso" según los cuales solamente hay desempeño eficaz cuando un sujeto conoce los criterios y se enfrenta de diversas maneras a los conceptos de un proceso (es decir, cuando se tiene la "inteligencia del proceso"). Esto también aumenta la posibilidad de desempeño práctico.

Existe hoy una gran corriente de pensamiento que plantea que el pensamiento y el conocimiento marchan juntos y que es necesario propiciar el aprendizaje de modelos, formas y estrategias, que posibiliten el manejo del saber en cuanto generalidad y particularidad y su utilidad significativa. Es decir, conviene que la "enseñanza" propicie:

- formas de codificación, operaciones y objetivos claros para actuar sobre el mundo natural y social.
- una carga cognitiva y unas capacidades básicas de procesamiento de información.
- unos modelos y unas reglas formales básicas.
- una orientación general explícita y una posibilidad de acción específica sobre el contexto.²

4. **Es necesario que los procesos de formación de educadores analicen el problema del CONTEXTO CULTURAL.** Este concepto involucra fundamentalmente lo que la gente hace, cuándo y cómo lo hace, lo que siente y piensa. Así, los individuos en interacción (sean estos alumnos o docentes) hacen las veces de contexto del uno para el otro. Los contextos sociales están compuestos por entornos mutuamente ratificados y elaborados (para este supuesto, se tomaron como base las definiciones de Mc Dermontt y Roth, 1.978).

La palabra **ACCIÓN**, es clave en este concepto pues alude a la conducta de la gente de común acuerdo (o desacuerdo). Los contextos culturales hacen clara referencia a las situaciones "intencionalmente" definidas y se ha tomado como unidad de análisis para el estudio de la cultura y la cognición en las teorías de contexto. Para Fortes, la unidad del << **hombre en acción**>> se denomina <<**espacio social**>> y se discute en conexión con las crecientes interacciones del hombre con su entorno.

Fortes define el espacio social como "la parte de la sociedad y el hábitat con la cual el niño entabla un contacto eficaz"(En Sternberg 1.988: 27), mientras subraya el papel crucial de los adultos en la vida de los niños y en los importantes contextos de su vida.

La especificidad de **CONTEXTO** se observa en el planteamiento de Rumelhart (En Sternberg 1.988) en el cual los esquemas juegan un papel central en todos nuestros procesos de razonamiento. Aquí se detecta la idea, desde la versión cognitiva, de los esquemas internos de la persona en acción, a partir del contexto externo. La dinámica de lo interno y lo externo no ha sido tan estudiada por la psicología cognitiva norteamericana en cambio sí por Piaget y por Vygotsky y sus alumnos en Rusia durante medio siglo (Luria 1.932 y Vygotsky 1.934). Desde la perspectiva de Vygotsky la unidad básica de análisis se denomina **actividad**. Este concepto hace hincapié en las interacciones entre la unidad social y los individuos, en cuyo proceso adoptan sus características definitorias. De nuevo están aquí los conceptos de internalización y de desarrollo próximo que ya hemos visto.

En los últimos tiempos, a partir de los grandes precursores del estudio de las relaciones cultura-conocimiento y pensamiento, ha habido un gran renacer en lo pedagógico, vertido hacia una mirada diferente de la enseñanza y con ello se han revisado muchos viejos acertos. El énfasis hoy está en el desarrollo de una formación cultural para el conocimiento como instrumento fundamental para la vida en el mundo natural y social.

Aquí se plantean dos conceptos básicos en la cultura: la **identificación** y la **identidad**. Con el primero, se hace parte de un entorno cuya comprensión, apropiación y transformación se logra en forma de

² Nickerson, R. y otros (1989). Pág. 47.

procesos más o menos conflictivos, y con el segundo, se convierten en **sujetos individuales** (históricos, cognoscentes, políticos, productivos, valóricos) también en una dinámica más o menos difícil. Los seres humanos organizan las cosas y los hechos según su propio entorno. Es decir, culturalmente y, en parte, por ello y con ello se le da al mundo una organización cognoscitiva.

5. **Un aspecto particularmente asociado al desarrollo humano corresponde a las oportunidades que la cultura brinda; o sea la creación de espacios que lo posibiliten.** Es decir, a la generación de una **cultura de aprendizaje** en ambientes propicios para que los sujetos aprendan por sí mismos, busquen y den respuestas a problemas de exploración e investigación. Estos ambientes generadores de información y alternativas de aprendizaje pueden llamarse **micromundos**.³

Goodyear (En Sternberg 1.988) define micromundo como "un conjunto de objetos y operadores [que] constituyen un ambiente deliberadamente 'potenciado' para que el aprendiz explore, investigue y comprenda las cosas, los procesos y las relaciones [usualmente en el mundo real] que están representados por aquellos objetos y operadores."(Mellar y Bliss, 1.983: 90)

El aprendizaje en el micromundo se describe desde la oportunidad deliberada ofrecida a los estudiantes para que, usando algunas herramientas puedan expresar sus propias ideas sobre la realidad en la que están inmersos. Los estudiantes pueden examinar su propio conocimiento sobre aquella, expresar sus propias ideas sobre la solución a un problema y aprovechar las oportunidades que el micromundo les ofrece para avanzar en su aprendizaje (metacognición).

Otro aspecto importante del aprendizaje en este contexto es la relación del modelo mental que el estudiante tiene de una situación, explícito o no, con el modelo que tiene que construir en la situación de micromundo. El modelo "final" que los estudiantes producen puede estar muy cerca del modelo propio interiorizado, contener nuevos y mejores elementos o crear amplias transformaciones. Esto depende de la disponibilidad y el papel de objetos y operadores en el micromundo.

Para Mellar y Bliss (1.993: 90), los criterios fundamentales del tema de los micromundo se refieren a:

- a) **La descripción del micromundo: qué es desde el punto de vista psicológico.**
- b) **Las características del diseño: qué contiene y qué condiciones presenta.**
- c) **La clase de aprendizaje que sucede: qué cosas puede hacer y lograr el estudiante en el micromundo.**

El micromundo puede ser cualquier ambiente que conlleva oportunidades y experiencias para que el estudiante desarrolle sus posibilidades. El "microambiente" posee una característica fundamental: tanto alumnos como maestros exploran. El alumno explora, hipotetiza, "juega" y desarrolla habilidades. El maestro explora qué hace el alumno en esa situación y cómo puede mejorar el diseño de ambientes para propiciar la exploración y el descubrimiento de sus educandos.

6. **La formación de educadores requiere una nueva práctica pedagógica que puede llamarse potenciadora.** Es decir, es un llamado a reconocer desde la teoría y la práctica, las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje, las capacidades personales, el "error" como oportunidad de aprendizaje y, a su vez, plantear el propósito de superar los rituales "pedagógicos" que no propician el desarrollo individual en términos de lo que un individuo es y puede ser. Un educador en este ámbito es **el acompañante de un proceso** y es, un "retador". Es decir, alguien que sabe explorar en forma permanente las capacidades de sus alumnos para diseñar micromundos que posibiliten su progreso. También ello abre el concepto de escuela a diferentes ámbitos que enriquecidos de oportunidades se

³ El concepto inicial aparece en el contexto computacional de la "comunidad logo." Aquí se hace una extrapolación del concepto al campo del aprendizaje.

conviertan en micromundos, deliberadamente concebidos para el desarrollo humano. Esto presenta el concepto de una escuela abierta con **diversidad de escenarios** para cumplir su función educadora y cultural.

Este concepto de **práctica pedagógica potenciadora** remite a cambios profundos en la concepción y práctica de la evaluación y al reconocimiento del valor de la **metacognición** como proceso de autoconocimiento y desarrollo consciente de potencialidades en presencia de un proyecto vital para cada uno de los sujetos que se educan.

IV. PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN LA PRACTICA PEDAGÓGICA

Los conceptos expuestos en el capítulo anterior conforman un modelo de formación de educadores que se concretan en un tipo de **práctica pedagógica** cuyos alcances se especifican en los siguientes principios:

- a. Formulación de currículos abiertos de formación, con dinámica propia y articulados a la investigación como fuente de saber y de aprendizaje.
- b. Enfoques teóricos, epistemológicos, metodológicos y técnicos que involucran desarrollos contemporáneos de las ciencias sociales, naturales y las nuevas tecnologías de la información.
- c. Desarrollo de una cultura del aprendizaje donde el estudiante recibe acompañamiento para formular y solucionar problemas del saber específico, del saber pedagógico y de los procesos educativos. En tal sentido, se busca la creación de ambientes de aprendizaje con diversidad de escenarios de trabajo para explorar, investigar, discutir, aplicar proyectos y propuestas, evaluar y producir documentos escritos.
- d. Articulación del aprendizaje a proyectos de desarrollo e investigación a partir de metodologías problematizadoras donde los educadores en formación se enfrenten a diversas realidades y pongan en funcionamiento representaciones intelectuales de alternativas de trabajo.
- e. Presencia de formas democráticas de relación entre alumnos, profesores y directivas como garantía de construcción de saber. Se busca la creación de un ambiente de tolerancia, respeto y discusión permanente de diferentes fuentes de saber y del pensamiento de diversos autores y escuelas en las disciplinas.
- f. Desde esta perspectiva, una práctica pedagógica problematizadora se refiere a:
 - La relación de la investigación con los procesos docentes.
 - La formación del pensamiento científico en el sentido de cuestionar las teorías, las prácticas y los saberes educativos.
 - La investigación como sustento de propuestas de desarrollo y cambio.
 - La vinculación de la investigación con estrategias y estilos de aprendizaje.
 - La investigación como quehacer científico a manera de:
 - * indagación sistemática de la realidad,
 - * fundamentación a la luz de hipótesis teóricas,
 - * generación de sistemas de validación y control, y
 - * producción de nuevos conocimientos.
 - Problematización en cuanto al desarrollo de proyectos de exploración, descripción de prácticas y procesos didácticos, evaluación de procesos educativos, establecimiento de relaciones entre variables, formulación de explicaciones e interpretaciones de hechos, y la explicitación de teorías y principios que sustentan hechos, entre otros elementos.

V. LAS FORTALEZAS ACADÉMICAS E INVESTIGATIVAS

La Facultad es una unidad académica orientada fundamentalmente al desarrollo de programas de:

- servicio a otras unidades académicas de la universidad,
- apoyo a los bachilleres para su ingreso a la universidad,
- posgrado,
- investigación,
- actualización, y
- capacitación de docentes.

Desde hace varios años, ha centrado su labor en la búsqueda de soluciones pedagógicas a la problemática educativa en general, pero con énfasis en el mejoramiento de la educación básica y en la capacitación de docentes en servicio de otras instituciones y al interior de su propia casa de estudios.

La facultad posee un cuerpo de docentes-investigadores altamente calificados ya que todos ostentan título de Magister; además, cuenta con cuatro docentes con doctorado en las áreas de la lingüística, el desarrollo humano y la enseñanza del inglés.

Las fortalezas, las cuales están directamente relacionadas con su experiencia acumulada en la formación de docentes y en los resultados de los proyectos adscritos a las líneas de investigación explicitadas en el próximo acápite, están en los siguientes ámbitos:

- a. la lecto-escritura y las matemáticas, con varias investigaciones financiadas nacional e internacionalmente que están en proceso.
- b. los procesos de descentralización y modernización de la escuela.
- c. el desarrollo humano y la formación en valores, en especial los relacionados con la formación para el ejercicio de la moderna ciudadanía.

VI. LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Se parte, entonces, del principio básico de que la investigación no se centra en la simple adquisición de un saber sino en **cómo generar y hacer efectivo** el interés por la perspectiva científica y, a la vez, cambiar el nivel de cultura de la comunidad académica constituida tanto por los alumnos como por los docentes de una facultad orientada hacia la formación de investigadores y el perfeccionamiento docente. Así pues, la presencia de espacios en la estructura académica para reforzar los principios, recursos y habilidades fundamentales posibilita el avance tanto en lo referente a la construcción de saberes como a la formación investigativa de los estudiantes del posgrado a partir de la formulación y desarrollo de problemas de investigación por parte de los docentes como recurso pedagógico.

No basta, entonces, con crear los espacios pues enseñar a investigar requiere de la existencia de sistemas de problemas de investigación en las diversas áreas del saber que los docentes-investigadores abordan con las diferentes promociones de estudiantes. Para ello, el profesor realiza etapas previas en relación con su área específica del saber, entre las cuales cabe destacar el cuestionamiento de su propio quehacer, la clarificación del objeto de estudio de su propia práctica investigativa y la localización o construcción gradual de un sistema de problemas educativos (o líneas) que deben ser abordados y solucionados como elemento constitutivo de su rol como docente-investigador de la facultad.

Esta estrategia de abordar el conocimiento desde la problematización conlleva entonces a **cuestionar la tarea docente** en relación con el saber. Problematizar es un proceso clarificador y el campo problemático es un contexto o un espacio global activo donde surgen los problemas. Se afirma que es activo porque el

investigador crea y genera intelectualmente los problemas de su área del saber. El contexto otorga ubicación a los problemas así como especificidad y ubicación. Todos los problemas que formula deben estar relacionados entre sí y su resolución implica la necesaria interacción entre los mismos. Los problemas tienen así un referente que se desglosa en componentes y cuya atención y resolución sistemática explica un fenómeno educativo complejo.

A este respecto, cabe recordar los planteamientos que sobre el tema ha hecho Sánchez Puentes (1.993: 69), quien afirma que se problematiza para:

- a. elaborar diagnósticos (sean éstos descriptivos o explicativos).
- b. proponer estudios exploratorios.
- c. describir prácticas y procesos en el aula.
- d. evaluar instituciones.
- e. transformar relaciones y procesos educativos.
- f. buscar relaciones y regularidades que explican procesos educativos.
- g. buscar la racionalidad de un fenómeno pedagógico.
- h. formular "enigmas" a paradigmas científicos de la ciencia "normal" (categoría que emplea Kuhn en su libro "Las Revoluciones Científicas").

Otra premisa que adquiere relevancia es la que afirma que la construcción de problemas de investigación es inseparable de instancias que la fundamentan. Al respecto, Bachelard (1.976:16) plantea lo siguiente:

"Ante todo es necesario saber plantear problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye."

En consecuencia, las líneas de investigación están adscritas a un sistema de problemas en cada área de formación específica de los programas académicos, las cuales se abordan de manera particular con cada una de las diferentes promociones de estudiantes. La construcción de un sistema de problemas en cada campo problemático de la educación y en particular de cada área del conocimiento que abordan los diversos posgrados implica que los docentes-investigadores identifiquen con anterioridad redes de problemas por áreas específicas; para ello, determinan entre otros, los siguientes elementos:

- Las necesidades (carencias o vacíos).
- La temática o campo disciplinario.
- Una descripción clara de la situación problema.
- Los constructos de orden científico o problemas de investigación.
- Los diagramas de relaciones entre los problemas identificados (su número, frecuencia, prerequisites y prioridades).
- Las líneas entre problemas (núcleos, nodos centrales, etc.).
- Los mapas topográficos de los problemas.
- Los espacios de aparición de nuevos problemas y nuevas temáticas afines.
- Los niveles de concreción de los problemas.

A la fecha, la Facultad está desarrollando las siguientes propuestas de investigación:

Título:	<u>La Argumentación en la Construcción del Conocimiento Matemático</u>
Investigadores:	Dora Calderón y Olga Lucía León
Programa:	Estudios Generales, Especializaciones Integradas y Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje

Financiación:	COLCIENCIAS
Título:	<u>Modelos de Evaluación de Textos</u>
Investigador:	William Mantilla
Programa:	Especialización en Diseño de Textos Escolares (en convenio con la Universidad de Córdoba)
Título:	<u>Propuesta Pedagógica para la Enseñanza de la Lecto-Escritura</u>
Investigadores:	Gladys Jaimes
Programas:	Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje Espec. en Pedagogía de la Lecto-escritura y las Matemáticas
Título:	<u>Propuesta Pedagógica para la Enseñanza de las Matemáticas</u>
Investigadores:	Olga Lucía León
Programa:	Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje
Título:	<u>Concepciones Pedagógicas</u>
Investigadores:	Gladys Jaimes, Olga Lucía León y Dora Calderón
Programas:	Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje Especialización en Pedagogía de la Lecto-escritura y las Matemáticas
Título:	<u>Desarrollo de Valores Democráticos</u>
Investigadores:	Josefa de Posada y Martha Salazar
Programa:	Maestría en Orientación y Asesoría Educativa
Financiación:	FES - BID
Título:	<u>Desarrollo Cognoscitivo</u>
Investigadores:	Josefa de Posada y Betty Monroy
Programa:	Maestría en Orientación y Asesoría Educativa
Título:	<u>El P.E.I. en el Marco de los Derechos Humanos</u>
Investigadores:	Neiyer Correal (asesor) y Carlos Benavides (alumno)
Programa:	Maestría en Administración y Supervisión Educativa
Título:	<u>Formación Ética y Valorativa</u>
Investigadores:	Myriam Nuñez Salas (alumna) y Neiyer Correal
Programa:	Maestría en Administración y Supervisión Educativa
Título:	<u>Procesos Administrativos y Calidad Total en la Educación</u>
Investigadores:	José Abel Ángel, Jaime Leal y León Darío Restrepo
Programa:	Maestría en Administración y Supervisión Educativa
Título:	<u>Diseño y Desarrollo Curricular en el Marco de la Ley General de la Educación y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo</u>
Investigadores:	William Mantilla y Gladys Amaya
Programa:	Maestría en Administración y Supervisión Educativa
Título:	<u>Los Valores en las Organizaciones Educativas</u>
Investigador:	Fernando Piñeres - Coordinador Convenio Externado/UNICOSTA
Programa:	Maestría en Administración y Supervisión Educativa

Título:	<u>Las Innovaciones en los Procesos de Modernización de la Escuela Colombiana: Estudio de Casos del Instituto Luis Carlos Galán y de las Redes de Información.</u>
Investigadores:	Miryam L. Ochoa, Martha Salazar, Betty Monroy y Josefa de Posada
Programas:	Maestría en Orientación y Asesoría Educativa Especialización en Desarrollo Humano y Valores
Financiación:	FES - BID
Título:	<u>Las Facultades de Educación y su Rol en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación del Distrito Capital</u>
Investigadores:	Miryam L. Ochoa (U. Externado), Eloisa Vasco (U. Iberoamericana) y Yuri Poveda (Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá)
Financiación:	Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá
Título:	<u>La Conciliación en la Solución de Conflictos Escolares: una propuesta pedagógica</u>
Investigador:	Martha Salazar Maestría en Orientación y Asesoría Educativa

VII. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA FACULTAD

La Facultad de Ciencias de la Educación posee una estructura organizativa que se sustenta en el Consejo Directivo, el Comité Académico y tres grandes coordinaciones académicas : a) programas de pregrado y servicios académicos, b) programas de investigación y posgrados, y c) programas de extensión y a distancia. El órgano máximo de deliberación es el Consejo de la Facultad el cual está compuesto por representantes de los estudiantes, representantes de los profesores y el Decano en representación del Rector. Como entidad de apoyo, se encuentra el Comité Académico, del cual forman parte el decano y los Coordinadores. (Ver cuadro anexo al final del documento).

- a. El Consejo Directivo está conformado por representantes de los estudiantes y de los docentes, y es presidido por el Decano, en representación del Rector. El Consejo se reúne una vez al mes, durante los semestres académicos, y de manera extraordinaria en los períodos de vacaciones estudiantiles, si así lo estiman necesario sus miembros. Según el Artículo 3º del Reglamento Orgánico Interno, compete al Consejo prestar asistencia en lo académico, lo docente y lo disciplinario, a la dirección de ella y de la universidad, y resolver los asuntos que le corresponden conforme al Estatuto y al Reglamento.
- b. El Comité Académico está constituido por los coordinadores académicos de la facultad y por invitados especiales del cuerpo profesoral cuando las temáticas lo requieren. En este comité se diseñan los planes de desarrollo, se determinan las nuevas líneas de trabajo, y se coordinan las actividades de extensión, evaluación, investigación y acreditación. Para el desarrollo de nuevas líneas de trabajo, parte del tiempo de las deliberaciones se dedican al estudio de avances de investigaciones y al desarrollo de protocolos para el análisis de información de punta en el ámbito de las ciencias de educación. Este comité se reúne una vez por semana.
- c. En la coordinación de pregrado y servicios académicos están organizados los programas de Preuniversitario, Estudios Generales y de Inglés.
- d. En la coordinación de investigación y posgrados se desarrollan los seis programas de posgrado y las investigaciones adscritas a las líneas, sean éstas financiadas interna o externamente. Los seis programas de posgrado vigentes son los siguientes:
 - Especialización en Enseñanza de la Lecto-escritura y las Matemáticas (tres semestres)
 - Especialización en Desarrollo Humano y Valores (tres semestres)

- Especialización en Diseño de Textos Escolares (tres semestres)
- Maestría en Administración y Supervisión Educativa (cuatro semestres)
- Maestría en Orientación y Asesoría Educativa (cuatro semestres)
- Maestría en Estructuras y Procesos del Aprendizaje (cuatro semestres)

Esta coordinación planea y desarrolla los servicios de capacitación que se prestan a otras dependencias de la universidad.

- e. En la coordinación de programas de extensión y a distancia se planea, desarrolla y evalúan las actividades académicas que se dan por convenio o contrato con otras organizaciones. Es precisamente en esta coordinación donde se promueve el desarrollo de los programas de posgrado en otras regiones del país y donde se concertan los contratos de prestación de servicios de actualización y capacitación. A la fecha, la facultad está desarrollando varios contratos de capacitación y realiza programas de posgrado en las ciudades de Barranquilla, Cali, Manizales, Montería y Villavicencio. En 1.996, se iniciaran dos programas nuevos de posgrado en convenio con la Universidad del Magdalena y de la Amazonía.

VIII. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACION

Desde 1.994, la Facultad emprendió la ardua labor de crear una cultura de la evaluación para así superar la práctica cotidiana de evaluar para calificar. Para ello, se ha trabajado en la formulación de un proyecto pedagógico que oriente la práctica pedagógica y los criterios de formación de docentes como marco de referencia para la autoevaluación. Se han hecho varios intentos para modificar las estrategias y los instrumentos, y a la fecha se está trabajando en la formulación de una propuesta de **evaluación potenciadora** que se espera permita el mejoramiento y la actualización permanente de los programas y de los procesos académicos y administrativos.

El proceso que se desea consolidar en el contexto de la acreditación es el de desarrollar un modelo de evaluación centrado en la investigación y en la práctica, no limitado a medir el simple desempeño de los alumnos y de los docentes, sino como proceso integral y colectivo que permita hacer un seguimiento continuo de las condiciones de la práctica pedagógica en relación con la misión, la visión y los diversos criterios de excelencia académica planteados en el proyecto pedagógico.⁴

Desde esta perspectiva, el modelo que se utilizará será el de la **evaluación potenciadora**, el cual posee, entre otras, las siguientes características:

- a. participativo, pues son los propios actores los que asumen y desarrollan los procesos y no personas ajenas.
- b. grupal y no de seguimiento individual.
- c. resultados utilizados como indicadores del camino recorrido hacia el mejoramiento; es decir, no resalta las deficiencias ni descalifica.
- d. dinamizador del aprendizaje de todos los actores.
- e. diseño, análisis y resultados que se revierten en la administración de los servicios académicos y en las prácticas de formación.
- f. combinación de métodos cuantitativos (para la medición de resultados) y cualitativos (para la comprensión de los procesos).
- g. contribuye de manera real a la búsqueda de la calidad y a la creación de una cultura de la acreditación.

⁴ Ver documento Proyecto Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación, elaborado por el Comité Académico en octubre de 1.995. (mimeo)

Con esta propuesta se busca trascender la mera cuantificación numérica que no permite inferir procesos ni proponer soluciones alternativas de cambio y mejoramiento desde la dimensión social y humana.

Modelo de Evaluación Potenciadora

La evaluación potenciadora es una propuesta novedosa que se fundamenta en la participación evaluativa, la etnografía, la psicología comunitaria y el enfoque cualitativo de la investigación-acción. Su característica más sobresaliente radica en el hecho de ser una actividad de grupo y no en un seguimiento individual. Se parte de la premisa de que "un evaluador único no puede potenciar a nadie; la gente se potencia a sí misma, a veces, con asistencia de un coordinador. Los participantes de un programa [académico] conducen su propia evaluación y son los facilitadores de la misma." (Fetterman, 1.994: 4).

La evaluación potenciadora es, a veces, más difícil de dirigir porque sus objetivos, formas de desarrollo y roles son más dinámicos que en otros enfoques de evaluación más cuantitativos. Al presentarse como una forma natural en los grupos, con su inmersión en el proceso y su control sobre los logros se incrementa la posibilidad de que los participantes internalicen e institucionalicen el proceso de evaluación como parte de la planeación y de su quehacer académico y personal.

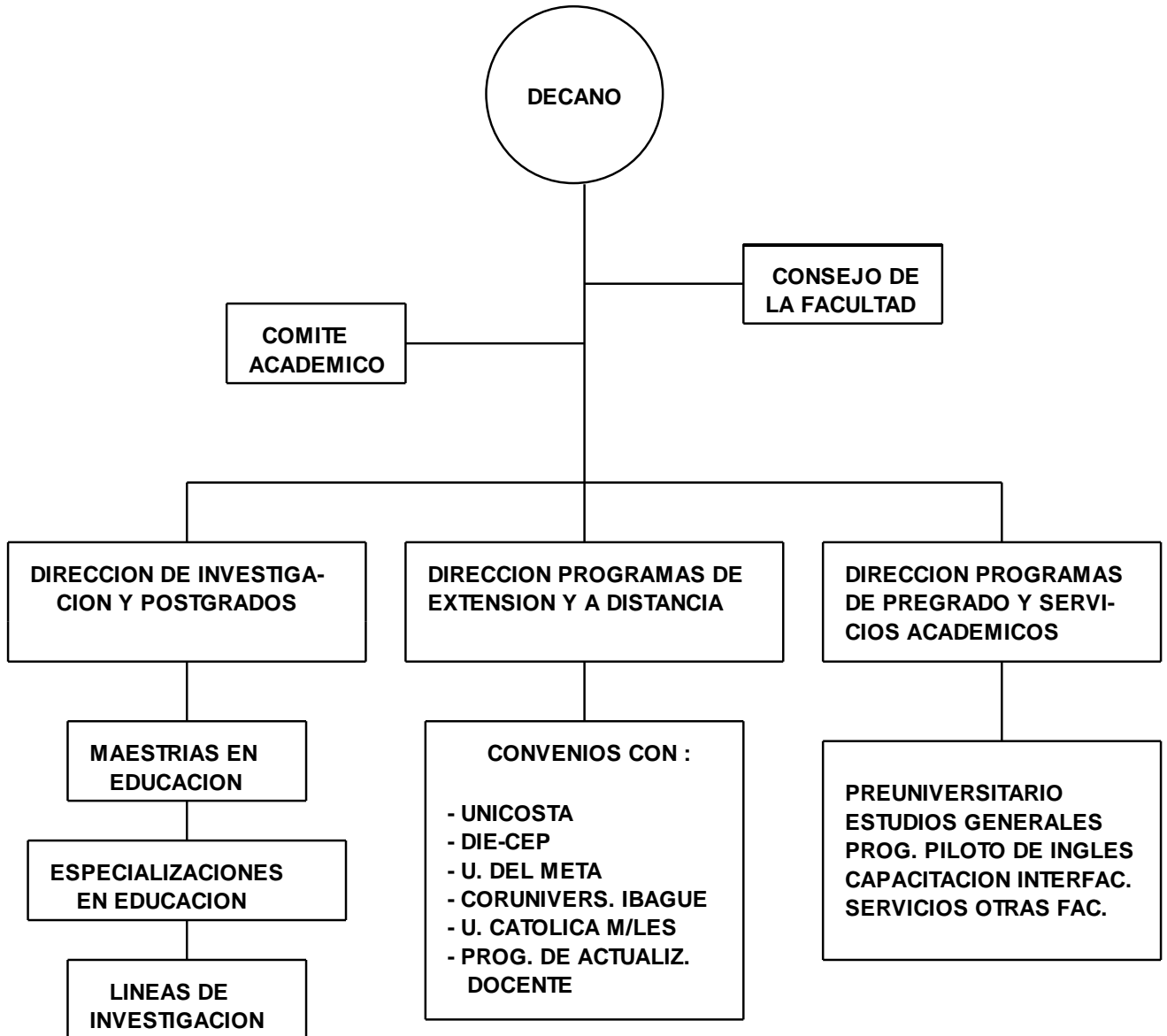
Por ser una propuesta participativa que se construye de manera grupal para analizar las prácticas que conciernen a toda la comunidad en un foro abierto, sin descalificar ni resaltar exclusivamente lo negativo, requiere de un código de ética. En otras palabras, de unas "reglas del juego" que garanticen su apertura, que permitan la autocrítica, que aseguren que todas las voces sean oídas y que los problemas reales sean abordados y solucionados.

Desde esta perspectiva, la evaluación potenciadora no tiene estándares externos ya que estos son determinados por el grupo con base en su código de ética, su conocimiento acerca de la misión, visión y objetivos, y del "ethos" cultural del programa y de la institución. Su desarrollo no es puntual, sino continuo pues observa, analiza y provee información de retorno de manera constante; está diseñada para operar en un mundo de cambios continuos.

Por sustentarse en la investigación-acción, permite analizar las actividades académico-administrativas en los espacios cotidianos con la participación de los propios actores. Ello permite que:

- a. el sentido de la autoevaluación sea el de plantear alternativas viables para la superación de una situación particular, a la construcción colectiva de un nuevo significado para mejorar procesos personales y grupales de la tarea educativa.
- b. los actores del proceso educativo de la unidad académica (docentes, alumnos, investigadores, personal administrativo, coordinadores, directivos, etc.) realicen de manera conjunta y participativa, la **reconstrucción crítica** de los procesos pedagógicos, académicos y administrativos, para entender qué son, cómo se desarrollan, qué características asumen, y cómo replantearlos con base en el proyecto educativo de esa unidad. La evaluación se desarrolla teniendo como referente el **marco institucional**; es decir, la misión, visión, principios y criterios que una determinada organización ha discutido y construido para la concreción de sus propios procesos.
- c. la práctica evaluativa sea multidimensional porque indaga diferentes aspectos y no solo el desempeño del estudiante o del docente.
- d. la reconstrucción crítica del proceso sea de carácter **metacognitivo**, porque busca que se tome conciencia de los diferentes componentes y de sus interrelaciones para encontrar las dimensiones de su mejoramiento.
- e. sea **autogestionaria** en la medida en que se requiere discusión grupal, planificación conjunta de tareas, recolección y análisis conjunto de la información, elaboración grupal de estrategias de transformación, así como una práctica evaluativa sistemática y cooperativa para el progreso del individuo en particular y del grupo en general.

CUADRO ANEXO: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA FACULTAD



BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, Gastón. La Formación del Espíritu Científico. México: Editorial Siglo XXI, 1.976.
- Barbier, Jean-Marie. La Evaluación de los Procesos de Formación. España: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1.993.
- Bonilla Castro, Elsy y Rodríguez Sehk. Penélope. Más Allá del Dilema de los Métodos: la Investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Centro de Estudios de Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes (CEDE), 1.995.
- Brandao, Zaia (Org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. Segunda Edición. Brasil: Cortez Editora, 1.995.
- Bronowski, J. El Ascenso del Hombre. Méjico: Fondo Educativo Interamericano, S.A... 1.979.
- Brunner, José Joaquín. Educación Superior en Chile: fundamentos de una propuesta. En "Revista Educación Superior y Sociedad." Vol. 2, Nº 2. Venezuela: CRESALC/UNESCO.
- Carr y Kemmis (1.988). Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- CEPAL/UNESCO. Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1.992.
- Cohen, Ernesto y Franco, Rolando. Evaluación de Proyectos Sociales. México: Siglo XXI Editores, 1.992.
- Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la Acreditación. Serie Documentos, Nº 1. Santafé de Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación/ICFES, enero de 1.996.
- Cruz Cardona, Víctor. Evaluación, Selección y Acreditación de Programas de Postgrado: Guía de Autoevaluación. Colombia: Universidad Iberoamericana de Postgrado - Universidad del Valle, 1.991.
- Facultad de Ciencias de la Educación. Proyecto Pedagógico: una propuesta grupal de desarrollo. Universidad Externado de Colombia: Octubre de 1.995 (mimeo).
- Fetterman, David. In Response to Dr. Daniel Stufflebeam's "Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go. October 1.994 (mimeo).
- Giroux, H. Educación y Ciudadanía para una Democracia Crítica: más allá de la ética de lo trivial. En "Aula." Nº 1, Abril 1.990.

- Guédez, Víctor. Educación y Proyecto Histórico-pedagógico. Venezuela: Universidad Nacional Abierta y Editorial Kapeluz Venezolana, 1.987.
- Kearney, R. The Wake of Imagination. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1.988.
- Kuhn, T.S. La Estructura de las Revoluciones Científicas. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1.992.
- Mellar, H. y Bliss, J. Expressing the Students' Concepts Versus Exploring the Teacher's: issues in design of microworlds for teaching. En: "Journal of Educational Computing Research." Vol. 9, Nº 1. 1.993.
- Mills, Wright. La Imaginación Sociológica. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1.964.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia: Al Filo de la Oportunidad. Colombia: Presidencia de la República, Consejería para la Modernización del Estado y COLCIENCIAS; Julio de 1.994.
- Nickerson, R. y otros. Enseñar a Pensar. Barcelona: Editorial Paidós, 1.989.
- Ochoa, Miryam L. Informe de las Comisiones de Trabajo de ASCOFADE: Acreditación. Taganga: Marzo de 1.995. (mimeo)
- _____. La Acreditación en las Facultades de Educación: una propuesta de trabajo. En "Memorias del Encuentro Nacional de Facultades de Educación." Medellín: Universidad de Medellín, Ministerio de Educación Nacional y SECAB, Octubre de 1.995.
- Ruíz Ruíz, José María. La Autoevaluación Institucional en un Centro de Educación Primaria. En "Revista Iberoamericana de Educación." Nº 8, 1.995.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación. En: "Perfiles Educativos", Nº 61, 1.993.
- Sternberg, Robert. Inteligencia Humana. (Vol. III) Barcelona: Editorial Paidós, 1.988.
- Tedesco, Juan Carlos. Educación y Sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En "Revista Colombiana de Educación." Nº 27, 1.993. Bogotá: CIUP/UPN.
- Van der Wende, Marijk y Kouwenaar, Kees. En Busca de la Calidad : Paralelo Internacional de los Programas de Educación Superior a los Efectos de la Internacionalización. En "Políticas de Educación Superior." Publicación periódica de la Asociación Internacional de Universidades, Vol. 6, Nº 3. 1.994.
- Vasco, Carlos Eduardo. Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. Serie : Pedagogía y Currículo Nº 4. Colombia: MEN, 1.990.
- Zuleta, Estanislao. Sobre la Idealización de la Vida Personal y Colectiva. Bogotá: Procultura, 1985.