

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL*

Documento complementario 4 del PEI de la Universidad Central Actualización 2020

* *Advertencia:* como documento complementario de la actualización 2020 del PEI, este texto es un esbozo de los conceptos estructurantes de la perspectiva pedagógica de la Universidad Central y de algunas de sus implicaciones en las prácticas de formación en la Institución. Con él, se busca que los integrantes de la comunidad universitaria tengan una aproximación inicial a dicha perspectiva. Sin embargo, como construcción colectiva, la perspectiva pedagógica difícilmente podría ser plasmada en un solo documento, menos aún en uno tan sintético y esquemático como este. Por ello, y debido a los múltiples planteamientos de diversos autores y corrientes de pensamiento que fundamentan la perspectiva pedagógica de la Universidad, se recomienda consultar los textos que aparecen en la lista de referencias al final, para profundizar en el conocimiento de la perspectiva y solventar los vacíos que este escrito, seguramente, deja.

La Universidad Central cumple sus funciones misionales y sus propósitos fundacionales, principalmente, mediante acciones enmarcadas en la *intervención pedagógica*. Por lo tanto, ha desarrollado una perspectiva pedagógica para orientar esas acciones de la comunidad universitaria —y, de forma primordial, de sus docentes— en torno a los principios, la Misión, la Visión de futuro y los ejes estratégicos que integran el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

De acuerdo con lo anterior, la perspectiva pedagógica de la Universidad Central puede entenderse como una construcción colectiva en la cual un conjunto de conceptos —ya sean inherentes al Proyecto Educativo unicentralista o afines a este— configuran un discurso que orienta las prácticas formativas en la Institución y que, a su vez, se nutre de dichas prácticas y de sus resultados. En la configuración de este discurso, es indispensable preservar la *consistencia*: por un lado, *de las relaciones que se establecen entre los conceptos* puestos en juego y, por otro, *entre las acciones y los conceptos*.

1. Principales conceptos estructurantes de la perspectiva pedagógica

1.1 Aprender, conocer y pensar

Para empezar a referirse a los conceptos que estructuran la perspectiva pedagógica de la Universidad Central, conviene señalar que la intervención pedagógica mencionada se distancia de una concepción estrecha de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la que estos se entienden, básicamente, como la transmisión de información de alguien que la posee (el profesor) a alguien que la ignora (el estudiante).

En contraste, la intervención pedagógica (formativa) de la Universidad Central involucra tres tipos de procesos: aprendizaje, conocimiento y pensamiento. Mientras que el *aprendizaje* consiste en una respuesta de tipo adaptativo ante estímulos —que no conlleva necesariamente la conciencia del ser, humano o no, que aprende—, el *conocimiento* es una actividad consciente de construcción de lo real. Por su parte, el *pensamiento* se entiende como la búsqueda intencional de conexiones entre hechos y conceptos. Conocimiento y pensamiento tienen estrechos vínculos —por ejemplo, ambos son procesos en los cuales es determinante la conciencia de quien los efectúa—, pero el rasgo distintivo de este último es el ocuparse de *problemas*.

Para la Universidad Central, *el pensamiento es el objetivo principal de la intervención pedagógica*, de ahí que sea de suma importancia, por un lado, dejar claro que este no se puede reducir al conocimiento ni, menos aún, al aprendizaje, y por otro, abordar tres conceptos claves en la comprensión de lo que el pensamiento implica: experiencia, problema e investigación.

1.2 Experiencia: continuidad e interacción

La *experiencia* es un resultado de la actividad humana, que constituye un continuo en el que se conjugan lo que se hace (polo activo de la experiencia) y las consecuencias de aquello que se hace (polo pasivo de la experiencia), es decir, lo que genera transformación como resultado del hacer. Para efectos de su uso en la intervención pedagógica, resulta vital tomar en cuenta dos principios de la experiencia planteados por John Dewey: *continuidad*, esto es, el hecho de que toda experiencia particular se ve afectada por las experiencias previas y afecta las experiencias futuras, e *interacción*, que apunta a la incidencia que tiene el entorno en la conformación de la experiencia.

1.3 Problema

Los *problemas* pueden entenderse como efectos de la aparición de algo nuevo y diferente en el horizonte de la expe-

riencia: en virtud de esa novedad y de esa diferencia frente al cúmulo de experiencias anteriores, un acontecimiento adquiere el carácter de problemático. Así, la dificultad para subsumir tal acontecimiento bajo conceptos y categorías bien conocidos y afianzados mediante experiencias previas suscita la formulación de preguntas problematizantes. En este sentido, puede afirmarse que los problemas actúan como “detonantes” del pensamiento.

1.4 Investigación (indagación)

La investigación, en un sentido amplio del término, es consecuencia del surgimiento de los problemas. Implica, justamente, poner en marcha un esfuerzo intencional, ordenado, riguroso y racional mediante el cual se busca dar respuesta a las preguntas formuladas con la aparición de estos¹.

1.5 Labor, trabajo y acción

De manera análoga a los conceptos de aprender, conocer y pensar, la perspectiva

¹ Esto es compatible con lo que, en la Universidad Central y en distintos momentos, se ha denominado formación en investigación o investigación formativa. Por supuesto, la investigación en sentido estricto, como se entiende en los procesos de generación de nuevo conocimiento de alto nivel, tiene exigencias mucho mayores, que modifican el sentido del concepto de investigación.

pedagógica de la Universidad Central toma en cuenta tres conceptos relativos a géneros distintos de la actividad humana: labor, trabajo y acción. A continuación, se resume la distinción entre ellos planteada por la filósofa alemana Hannah Arendt².

La *labor* es un género de actividad que se caracteriza por la desaparición (inmediata o casi inmediata) de sus resultados en el ciclo labor-consumo³. En esta medida, la labor guarda correspondencia con la esfera de lo puramente natural que hay en el ser humano y se orienta a la satisfacción de las necesidades de subsistencia (en su aspecto biológico).

A diferencia de la labor, el *trabajo* se caracteriza por la producción de objetos cuyo rasgo es la duración: mientras que los resultados de la labor son efímeros, los pro-

ductos del trabajo permanecen y dan forma a un mundo de objetos que se distingue del mundo puramente natural.

Por su parte, la *acción* está estrechamente ligada al pensamiento, a la deliberación y al discurso. A diferencia del ámbito del trabajo —en el que las técnicas predominan y los resultados de la actividad gozan de una alta predictibilidad—, la acción consiste en una *toma de iniciativa* cuyos resultados no se pueden predecir con exactitud, en la medida en que dichos resultados involucran otras múltiples iniciativas posibles (las de los demás). En este sentido, la acción atañe directamente a la vida en común de los seres humanos, tiene un carácter colectivo: es mediante el discurso y la acción que los individuos que forman parte de una comunidad se encaminan hacia una situación considerada deseable y transforman un estado de cosas.

Específicamente para el PEI y la perspectiva pedagógica de la Universidad Central, la adopción de este concepto de acción se relaciona directamente con el cumplimiento de la Misión institucional y el principio de pertinencia: mediante la acción se materializan los aportes en los ámbitos académico, social, laboral, cultural y ecológico⁴ que le permiten a la Institución y a sus integrantes contribuir a “un proyecto de ciudad

² Además de esta distinción entre labor, trabajo y acción, en la perspectiva pedagógica de la Universidad Central tienen un papel relevante los abordajes del concepto de acción propios de la filosofía aristotélica, que incluyen la distinción entre *acto* y *potencia*, así como la distinción entre acción entendida como *proceso* —que se proyecta hacia el futuro y tiene un sentido determinado— y acción como *resultado* —que ya está dado—. Respectivamente, estas dos distinciones han tenido usos en la elaboración de los proyectos Educativo Institucional, de facultades o escuelas y de programas, así como en la implementación del concepto de competencia.

³ Un ejemplo elemental son todas aquellas actividades que se conocen como labores domésticas: preparar alimentos, asear, etc.

⁴ Estas son las cinco dimensiones del principio de pertinencia en el PEI de la Universidad Central.

y de país ecológicamente viable, productivo, democrático, plural y solidario”⁵.

1.6 Praxis y proyecto

Lo recién expuesto sobre la acción conduce a los conceptos de *praxis*⁶ (acción entendida como praxis) y *proyecto*⁷, según los planteamientos de Karl Marx, Jean-Paul Sartre y Cornelius Castoriadis.

La praxis se concibe, justamente, como transformación del mundo —de ahí su vínculo con lo ya dicho sobre la acción—; pero, además, este concepto implica un matiz considerable frente a la dicotomía que habitualmente se establece entre teoría y práctica⁸ y, más aún, un rechazo frente

a la posible subordinación de una de estas a la otra: por el contrario, en la praxis hay reciprocidad entre teoría y práctica⁹. El proyecto, por su parte, consiste en determinar qué transformaciones se busca generar mediante la praxis, por qué y para qué se buscan, y cómo se lograrán.

2. Uso de los anteriores conceptos y articulación con otros en el marco de la intervención pedagógica

Dado que el pensamiento y la acción constituyen los objetivos principales de la intervención formativa, corresponde a la perspectiva pedagógica ocuparse de la pregunta sobre cómo llevar a cabo procesos de formación que susciten el pensamiento y la acción. De los conceptos a los que se ha hecho referencia hasta ahora y de su uso en la Universidad Central (especialmente desde

⁵ Fragmento del enunciado de la Misión de la Universidad Central.

⁶ “Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis” (Castoriadis, 2007, p. 119).

⁷ “El proyecto es el elemento de la praxis [...] Es una praxis determinada, considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y que anima una actividad” (Castoriadis, 2007, p. 123).

⁸ Por lo demás, esta distancia frente a la dicotomía entre teoría y práctica es consecuente

con el papel que la perspectiva pedagógica le atribuye a la experiencia en relación con el conocimiento y el pensamiento.

⁹ “La teoría no podría ser dada previamente, puesto que emerge de la actividad misma. Elucidación y transformación de lo real progresan, en la praxis, en un condicionamiento recíproco. Y es esta doble progresión lo que constituye la justificación de la praxis” (Castoriadis, 2007, p. 121).

el año 2001 hasta ahora), es posible extraer consecuencias relevantes para dar respuesta a esa pregunta.

2.1 Los problemas como punto de partida de la intervención pedagógica

En primer lugar, si pensar es —según se afirmó— un proceso que atañe a la conciencia y la intención de los individuos, se infiere que el pensamiento solo puede suscitarse de forma indirecta; en otras palabras, no se puede forzar la aparición del pensamiento. En este sentido, la tarea de la intervención pedagógica consiste en generar unas condiciones propicias para que este se ponga en marcha. Así mismo, si el pensamiento se constituye en el objetivo principal de la intervención pedagógica y los procesos de pensamiento se ponen en marcha gracias a los problemas, entonces estos últimos deben fungir siempre como punto de partida de esa intervención.

En este punto, cabe hacer algunas acotaciones sobre lo que puede ser considerado un problema auténtico¹⁰, con efectos ade-

cuados para una experiencia formativa: los problemas que se abordan en el marco de las acciones de formación deben ser de tal carácter que impliquen un compromiso vital de los estudiantes; es decir, ellos deben experimentar la presencia y la relevancia de esos problemas en relación con su entorno —de acuerdo con el principio de interacción de la experiencia— y sentirse interpelados y compelidos —por la fuerza misma de la situación— a emprender la *búsqueda de soluciones*. Adicionalmente, para que lo anterior ocurra, los problemas por abordar en la ac-

a) ¿Hay algo que sea un problema? ¿Surge la cuestión naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal? ¿O es una cosa aislada, un problema solamente para los propósitos de proporcionar instrucción en algún tema escolar? ¿Es la clase de ensayo que suscite observación y provoque experimentación fuera de la escuela?

b) ¿Es un problema propio del alumno o es un problema del maestro o del libro de texto, constituido en problema para el alumno solo porque no podrá adquirir la calificación requerida o ser promovido o ganar la aprobación del maestro si no lo resuelve?

Evidentemente, estas dos cuestiones se superponen. Son modos de llegar al mismo punto: ¿es la experiencia una cosa personal, de tal naturaleza que por sí misma estimule y dirija la observación de las conexiones comprendidas y lleva a la inferencia y a su comprobación? ¿O es impuesta desde afuera y el problema del alumno consiste simplemente en satisfacer las exigencias externas? (Dewey, 2004a, p. 137)

¹⁰ En su obra *Democracia y educación*, John Dewey propone una serie de interrogantes que pueden servir como criterios para distinguir entre problemas auténticos —aquellos que deben formar parte fundamental del diseño de experiencias educativas— y problemas artificiales o simulados:

tividad académica han de poder ser puestos en relación con la experiencia previa de los estudiantes —de acuerdo con el principio de continuidad—, ya que un problema demasiado distante de lo previamente conocido, lejos de invitar a la acción, puede bloquearla.

En la Universidad Central, la premisa de configurar la intervención pedagógica a partir de problemas ha tenido diversas expresiones según los distintos niveles de la estructura organizacional: a nivel institucional, el PEI se formula y se actualiza a partir de una mirada a los contextos global, nacional y local, que identifica situaciones problemáticas que resultan relevantes para el cumplimiento de las funciones de formación, investigación e interacción con el entorno. En los programas académicos —y recientemente también en las facultades y escuelas—, la elaboración de los respectivos proyectos (PAP, PAF y PAE) propende a la identificación de problemas de los que unos y otras deben ocuparse, tanto en la configuración del *campo*¹¹ de estudio como

en el análisis de *demandas sociales*. En cuanto a estas últimas, se usa, además, la distinción aristotélica entre acto y potencia: se identifican *demandas actualizadas*, esto es, los problemas que en la actualidad están siendo abordados por las comunidades disciplinares en cada campo de estudio, y *demandas potenciales*, que aún no forman parte del conjunto de problemas propios de un campo de estudio determinado, pero previsiblemente podrían ingresar a este.

2.2 El diseño de experiencias formativas

Además de lo ya señalado en relación con los problemas, la premisa de propiciar condiciones aptas para la puesta en marcha del pensamiento y la acción lleva a la idea de *diseño de experiencias formativas*. En este diseño, se deben tener en cuenta algunas exigencias derivadas de los dos principios de la experiencia antes mencionados. En cuanto al principio de continuidad, por ejemplo, se debe considerar la manera en que la historia de vida de cada estudiante puede incidir en sus procesos formativos —desde luego, los hechos que conforman esa historia están por fuera del control de la Institución y de los docentes, aunque es posible procurar una aproximación a ellos que permita derivar algunas pautas para orientar las actividades—, pero también la forma en que se diseñan los planes de estudio para que el recorrido académico de los estudiantes haga factible

¹¹ La perspectiva pedagógica adopta un concepto de campo presente en los planteamientos del sociólogo francés Pierre Bourdieu: “Un campo se asume aquí como un conjunto de fuerzas expresadas por diversos agentes que interactúan en un espacio social concreto; así, las fuerzas en tensión pueden estar dirigidas hacia el conflicto o hacia el consenso según la posición (dominación, subordinación, homología, etc.) de los agentes dentro de ese campo, de manera que es una noción relacional” (Escuela de Pedagogía de la Universidad Central, 2010, p. 5).

la secuencialidad y la *integración* de los conceptos y problemas abordados.

A propósito de esto, una consideración que ha tomado fuerza en la Universidad se refiere al hecho de que buena parte de sus estudiantes son trabajadores, es decir, han tenido, tienen o probablemente tendrán una vinculación temprana al mundo del trabajo. De acuerdo con el principio de continuidad, este hecho tiene dos implicaciones para el diseño de experiencias formativas en la Institución: por un lado, hay una ventaja con la que se puede contar en términos de la relación entre los conceptos y los problemas del entorno, en la medida en que ya ha habido una aproximación de los estudiantes a las exigencias del desempeño profesional o laboral. Por otro lado, hay una demanda en relación con la implementación de opciones formativas que incidan en la ampliación del horizonte de la experiencia de los estudiantes hacia campos distintos al del desempeño propio del mundo del trabajo, en pro del enriquecimiento de su capacidad crítica y de innovación, así como de su realización personal.

Por su parte, el principio de interacción conduce a algunas exigencias en relación con las instituciones educativas y sus docentes. En este sentido, es indispensable que las instituciones dispongan unas condiciones¹² relacionadas con el entorno físico

y la infraestructura, los recursos de apoyo a la academia (bibliográficos, informáticos, instrumentos y materiales de laboratorio, máquinas, herramientas, entre otros) y las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa (estructura y gobierno organizacionales, normativa, procesos y procedimientos), para garantizar, en la medida de lo posible, que la vinculación de los estudiantes a la institución conduzca a los resultados esperados.

Los docentes, por su parte, no solamente deben contar con conocimientos disciplinares de los cursos a su cargo, también deben procurar tener un conocimiento amplio en relación con el entorno, a fin de aprovechar dicho conocimiento en el diseño a su cargo: independientemente de la disciplina, profesión o curso del que se trate, el diseño de experiencias formativas demanda conocer las circunstancias sociales, científicas, tecnológicas, económicas y culturales propias del contexto en el que se encuentra inmersa la comunidad educativa¹³. Esta es

estas exigencias. En el caso de la actualización 2020 del PEI, cabe destacar los proyectos Integración del Campus, Reforma Académica, Educación Centrada en el Estudiante, Nuevo Modelo de Gestión y de Servicio, y Normativa Institucional, como proyectos con implicaciones directas en relación con estas condiciones (véase el documento complementario 5: *Estrategia del PEI*).

¹² Desde su formulación en 2001, el Proyecto Educativo unicentralista ha tomado en cuenta

¹³ “La educación tradicional no tenía que afrontar este problema; podía evadir sistemáticamente esta responsabilidad. Suponía que era

una condición necesaria para que el diseño de experiencias pedagógicas y su enfoque en problemas reales puedan tener concreción en la intervención formativa.

Además de los niveles institucional (macrocurricular) y de facultades, escuelas y programas (mesocurricular), con sus respectivos proyectos y planes de estudio, el diseño de experiencias pedagógicas en la Universidad se da a nivel de los cursos (microcurricular) y se plasma en dos documentos: el sílabo y el programa de desarrollo de curso (PDC)¹⁴.

Los sílabos enuncian los conceptos y problemas que un curso se propone abordar, así como la manera en que dicho curso se incorpora a los planes de estudios, de acuerdo con los componentes¹⁵ que los li-

suficiente el ambiente escolar de los pupitres, pizarrones y un pequeño campo escolar. No pedía que el maestro llegara a conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc., con el fin de utilizarlas como recursos educativos. Un sistema de educación basado sobre la conexión necesaria de la educación con la experiencia debe, por el contrario, tener constantemente en cuenta estas cosas si quiere ser leal a su principio. Esta carga sobre el educador es otra razón por la que la educación progresista es más difícil de realizar de lo que fue nunca el sistema tradicional" (Dewey, 2004b, p. 83).

¹⁴ Denominado *programa de desarrollo de asignatura* (PDA) antes de la actual reforma académica.

¹⁵ Según la política y los lineamientos curriculares adoptados en el marco de la reciente reforma

neamientos institucionales establecen para estos últimos¹⁶. Entre otros elementos, los sílabos dan cuenta de los *dispositivos pedagógicos*, las *competencias* que se espera desarrollar y los resultados de aprendizaje esperados (RAE)¹⁷.

El otro documento que plasma el diseño de experiencias a nivel de los cursos es el programa de desarrollo de curso (PDC). La elaboración de este documento es responsabilidad de cada uno de los docentes a cargo de uno o más grupos de un curso, en un pe-

académica institucional, esos componentes son: 1) Educación transversal y vida universitaria en el pregrado y el posgrado, 2) Formación disciplinar general, 3) Formación disciplinar específica del programa en pregrado o del posgrado, 4) Electivas, 5) Componente de apropiación de técnicas y herramientas, y 6) Proyectos de interacción e intervención con el entorno.

¹⁶ Conviene mencionar que los sílabos son los documentos oficiales de cada curso, independientemente del periodo académico y de los diversos grupos en los que el curso se imparta. Por lo tanto, su elaboración debe estar a cargo de expertos en la materia, y su aprobación y su modificación deben seguir los procedimientos y las instancias institucionales pertinentes.

¹⁷ Se adopta esta denominación para efectos de cumplimiento del Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional. No obstante, según lo que se ha expuesto acerca de los conceptos estructurantes de la perspectiva pedagógica de la Universidad Central, es claro que los resultados a los que se hace alusión en la Institución son *resultados de los procesos formativos*, que van más allá del simple aprendizaje.

riodo académico específico (en esta medida, es un documento que admite variaciones de un docente a otro y de un periodo a otro). En observancia de los elementos generales indicados por el sílabo, el PDC establece las condiciones de desarrollo del curso para un grupo específico: actividades, fechas, momentos de evaluación y bibliografía complementaria propuesta por el docente. Además, es el espacio para que los profesores pongan en juego sus conocimientos y experiencia, por ejemplo, conectando hechos de coyuntura con los conceptos y problemas que el curso debe abordar.

2.3 Los dispositivos pedagógicos

Los dispositivos pedagógicos son, básicamente, formas generales de diseñar y realizar las actividades académicas en un curso, de acuerdo con sus propósitos formativos, los conceptos y problemas que se van a abordar en este, y el tiempo y los recursos con los que se cuenta para ello. Tradicionalmente, en la Universidad se han empleado los siguientes dispositivos:

- El seminario: privilegia la actividad académica en torno a los conceptos y su problematización, con preponderancia de los textos (lectura, escritura y oralidad). La preparación de las sesiones está a cargo de los participantes, lo que implica una demanda considerable de trabajo autónomo de los estudiantes.
- La clase: se centra en la exposición de los conceptos por un docente experto en la materia. El grado de participación de los estudiantes puede variar, dependiendo de si se trata de una clase magistral (baja participación) o dialógica (mayor participación). Es un dispositivo afín a las concepciones más tradicionales acerca de lo que es la educación, pero en la Universidad se recomienda reducir su uso a ocasiones muy específicas (por ejemplo, la visita de un experto ampliamente reconocido en un tema dado), ya que, al estar centrado en la exposición del docente, no facilita una experiencia vívida para los estudiantes.
- El taller: es un dispositivo orientado a la producción de los estudiantes, es decir, se trata de que ellos logren desarrollar un producto determinado, cuyo proceso de elaboración les demande el dominio de técnicas y herramientas propias de su campo de estudio y la incorporación de otras que puedan resultar adecuadas para la resolución de un problema.
- El laboratorio: mediante este dispositivo se busca reproducir un hecho, un proceso o un aspecto particular del entorno en un ambiente controlado, con el fin de propiciar una experiencia aplicable a la solución de un problema.
- El proyecto: como dispositivo pedagógico, el proyecto es apto para propiciar la integración de los conocimientos que los estudiantes

deben adquirir a lo largo de su proceso formativo, en torno a la solución de un problema.

No obstante, es de aclarar que este listado no es excluyente; antes bien, la intención misma de tener una perspectiva pedagógica implica que en la Universidad se desarrolle la innovación pedagógica, relacionada con dispositivos que hagan factibles experiencias enriquecedoras para los propósitos de los diversos cursos que conforman la oferta académica de la Institución.

2.4 Las competencias y la evaluación

Las *competencias* expresan los objetivos formativos de la Institución (competencias generales) y de las facultades o escuelas, así como los específicos de los programas académicos, a cuya realización busca aportar cada uno de los cursos. Con base en planteamientos propios del campo de la semiótica, la perspectiva pedagógica de la Universidad asume el concepto de competencia como “el conjunto de condiciones previas que deben darse para que un hacer conduzca a una realización” (Escuela de Pedagogía de la Universidad Central, 2009, p. 1). Con ello, este concepto no se limita a la adquisición de un determinado conocimiento y a su aplicación, sino que hace referencia a las *motivaciones* (querer o deber), las *aptitudes* (saber y poder), los *procesos* (hacer) y los *estados* (ser), condi-

ciones cuya conjunción¹⁸ puede requerirse para que los estudiantes logren un determinado resultado.

En la medida en que expresan los propósitos de un proceso formativo, las competencias —y su desarrollo a través de los resultados de aprendizaje esperados (RAE)¹⁹— se constituyen en el criterio a partir del cual se realiza la *evaluación*. Esta se entiende como “un momento de reflexión que se hace sobre una situación dada, según lo considerado como deseable” (Escuela de Pedagogía de la Universidad Central, 2016, p. 9). Para la perspectiva pedagógica de la Universidad, cobran particular relevancia algunas características con las que la evaluación ha de contar: debe ser formativa, participativa, útil e integral. En este sentido, es vital que la evaluación tenga como elemento nuclear la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos y sobre sus resultados²⁰.

¹⁸ En el marco de la perspectiva pedagógica de la Universidad Central, hay una estrecha relación entre esta manera de concebir las competencias y la formación integral.

¹⁹ Como se señaló, las competencias dan cuenta del conjunto de condiciones previas para que un hacer conduzca a una realización. Por su parte, los RAE son la expresión de lo que se espera que, como resultado de un proceso formativo, los estudiantes realicen efectivamente.

²⁰ En este aspecto también se observa un uso del concepto de praxis, toda vez que esta tiene por objeto el desarrollo de la autonomía.

2.5 Lectura, escritura y oralidad

Otro de los planteamientos que ha cobrado relevancia en la perspectiva pedagógica de la Universidad es que *el uso de la lectura, la escritura y la oralidad debe estar presente en todos los espacios formativos, sin limitarse a uno o a algunos pocos cursos a los que se les asigna la tarea de remediar las deficiencias con las que, habitualmente, los estudiantes arriban a la educación superior (no solo en la Universidad Central, sino en el país y en otras latitudes).*

Esta postura es consecuencia de lo dicho acerca de la experiencia y del pensamiento como objetivo principal de la educación. Las razones que sustentan esta exigencia en cuanto al quehacer académico en la Universidad Central pueden sintetizarse así:

- La posibilidad de establecer conexiones entre diversas experiencias en pro de la resolución de problemas depende directamente del lenguaje.
- El pensamiento opera a través de conceptos —estos son, por así decirlo, su “materia prima”— y estos, a su vez, se materializan mediante el lenguaje.
- Los campos de estudio de los que los estudiantes forman parten (o aspiran a hacerlo) cuando ingresan a una carrera universitaria se configuran, entre otros elementos, mediante discursos específicos o especializados

de cada uno de ellos. Por lo tanto, una condición necesaria para un desempeño competente en esos campos es el dominio del discurso.

- El ejercicio de una ciudadanía activa también se concreta mediante interacciones que se llevan a cabo a través del uso de la palabra.

Así, el diseño de experiencias formativas debe contemplar, para cada uno de los cursos que se ofrecen en la Universidad, disposiciones explícitas (en sílabos y PDC) en torno a las actividades de lectura, escritura y oralidad; la producción textual que se exigirá a los estudiantes, y los momentos y criterios de evaluación de estas habilidades.

Referencias

- Alvarado, G. (2004). *Una revisión del concepto de “proyecto” en la perspectiva de su empleo en la Universidad* [documento sin publicar]. Vicerrectoría Académica de la Universidad Central; Escuela de Pedagogía.
- Arendt, H. (2004). El pensar y las reflexiones morales (F. Birulés, trad.). *Señal que Cabalgamos*, 5(52), 35-75.
- Arendt, H. (2014). *La condición humana* (R. Gil Novales, trad.). Planeta.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo (Mario Díaz, trad.). *Revista Colombiana de Pedagogía*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad* (A. Vicens & M. A. Galmarini, trads.). Tusquets.
- Centro de Excelencia Profesorado de la Universidad Central. (2020). *Fundamentos de la perspectiva pedagógica de la Universidad Central*. Universidad Central.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* (6.ª ed., T. Kauf, trad.). Anagrama.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2004a). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* [6.a ed., L. Luzuriaga, trad.]. Ediciones Morata, S. L.
- Dewey, J. (2004b). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, trad.). Biblioteca Nueva.
- Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. (2009). *Las competencias*. Universidad Central.
- Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. (2010). *Perspectiva pedagógica del PEI (2001-2010)*. Universidad Central.
- Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. (2012, octubre). *Lineamientos para la preparación de programas*. Universidad Central.
- Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. (2016). *Lineamientos para la autoevaluación de programas*. Universidad Central.
- Ferrater, J. (2015). *Diccionario de filosofía. Tomo III (K-P)*. Nueva edición revisada, aumentada y actualizada por Josep María Terricabras. Ariel.
- Foucault, M. (2017). *Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982 / Berkeley, 1983* (H. Pons, trad.). Siglo XXI Editores.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- Serrano, J. (2018). *Notas para una perspectiva pedagógica. Documento de trabajo de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central* [documento sin publicar]. Vicerrectoría Académica de la Universidad Central; Escuela de Pedagogía.
- Universidad Central. (2001). *Proyecto Educativo Institucional (PEI): por una universidad del tercer milenio*.
- Universidad Central. (2013). *Proyecto Educativo Institucional: actualización 2013*.
- Vicerrectoría Académica de la Universidad Central. (2020). *Elementos para la construcción de los lineamientos curriculares*.