



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Educar para Pensar, Decidir y Servir

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CURRÍCULOS REDIMENSIONADOS

Programa Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Programa Licenciatura en Educación Religiosa

Programa Maestría en Docencia

Bogotá, junio de 2010

© Derechos reservados Universidad de La Salle

Edición

Oficina de Publicaciones

Cra 5 N° 59A-44

Teléfono: 3 48 80 00 ext.: 1224-1225

Dirección

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla

Vicerrector Académico, Fsc

Coordinación Oficina de Currículo

María Luzdelia Castro Parra

Coordinación editorial

Sonia Montaña Bermúdez

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO	9
DEL EJERCICIO RESPONSABLE DE LA AUTONOMÍA CURRICULAR	
UNIVERSITARIA	9
De la autonomía curricular	10
Del protagonismo del Estado	11
Del ejercicio responsable de dar cuentas	12
PRESENTACIÓN	15
EL SENTIDO DE LA REDIMENSIÓN CURRICULAR EN LA	
UNIVERSIDAD DE LA SALLE	15
Concepción de currículo en la Universidad de La Salle	15
Referentes para la reflexión curricular lasallista	16
Etapas del proceso	16
Resultados obtenidos	17
AGRADECIMIENTO	19
PROGRAMA LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS	
Y FRANCÉS	21
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA	23
1. CONTEXTO	23
2. IDENTIDAD DEL PROGRAMA	27
2.1. Precisión del objeto de estudio	28
2.2. Análisis del programa en relación con otros programas	
nacionales e internacionales	45
2.3. Valor agregado del Programa	46
2.4. Coherencia del programa académico con el Proyecto	
Educativo Lasallista (PEUL)	47
3. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA	57
4. FUNDAMENTOS CURRICULARES	65
4.1. Fundamento curricular epistemológico	65

4.2. Fundamento curricular sociológico	68
II. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA	71
1. DIMENSIONES HUMANAS Y FORMACIÓN INTEGRAL	71
1.1. Perfil integral	71
1.2. Competencias integrales	72
2. ESTRUCTURA DE LA MALLA CURRICULAR	75
2.1. Ejes curriculares de Programa	75
2.2. Núcleos Curriculares	81
2.3. Áreas de conocimiento	84
2.4. Organización de las áreas del conocimiento en áreas curriculares	89
2.5. Distribución de las áreas curriculares	90
3. CRÉDITOS ACADÉMICOS	93
4. FLEXIBILIDAD	95
5. SABER DIDÁCTICO	99
6. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS	103
6.1. Evaluación del aprendizaje por competencias	104
6.2. De una evaluación formativa a una evaluación formadora	104
7. MODALIDADES DE GRADO	107
8. BIBLIOGRAFÍA	111
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA	113
I. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA	115
1. CONTEXTO	115
2. IDENTIDAD DEL PROGRAMA	121
2.1. Precisión del objeto de estudio del Programa	121
2.2. Valor agregado del Programa	122
2.3. Coherencia del Programa con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista	125
2.4. Justificación y pertinencia del Programa	126
3. FUNDAMENTOS CURRICULARES DEL PROGRAMA	131
3.1. Fundamento curricular sociológico y político	131
3.2. Fundamento curricular epistemológico	133
3.3. Fundamento curricular ético	134
3.4. Fundamento curricular pedagógico	136
II. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA	139
1. DIMENSIONES HUMANAS Y FORMACIÓN INTEGRAL	139

1.1. Perfil integral	139
1.2. Competencias integrales	141
2. ESTRUCTURA DE LA MALLA CURRICULAR	143
2.1. Ejes curriculares del programa	143
2.3. Malla curricular del programa	156
2.4. Créditos académicos	157
3. FLEXIBILIDAD CURRICULAR DEL PROGRAMA	159
3.1. Electividad y movilidad	159
3.2. Flexibilidad	160
4. SABER DIDÁCTICO	161
5. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA	163
6. MODALIDADES DE GRADO	165
PROGRAMA MAESTRÍA EN DOCENCIA	167
I. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA	169
1. CONTEXTO DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA	169
2. IDENTIDAD DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA	183
2.1. Precisión del objeto de estudio	183
2.2. Coherencia con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL, 2007)	183
2.3. Diferencia con otros programas	184
2.4. Valor agregado del programa	188
3. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA	191
4. FUNDAMENTOS CURRICULARES	193
4.1. Fundamento curricular sociológico: sociedad y persona	193
4.2. Fundamento curricular epistemológico: conocimiento	195
4.3. Fundamento curricular pedagógico	195
II. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA	197
1. DIMENSIONES HUMANAS Y FORMACIÓN INTEGRAL	197
1.1. Perfil integral	197
1.2. Competencias integrales	198
2. ESTRUCTURA DE LA MALLA CURRICULAR DEL PROGRAMA	201
2.1. Ejes curriculares del programa	201
2.2. Núcleos curriculares	210
2.3. Malla curricular del Programa	213
2.4. Créditos académicos	215
3. SABER DIDÁCTICO	215

4. FLEXIBILIDAD CURRICULAR DEL PROGRAMA	223
5. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA MAESTRÍA	225
6. MODALIDADES DE GRADO	227
7. BIBLIOGRAFÍA	231

PRÓLOGO

DEL EJERCICIO RESPONSABLE DE LA AUTONOMÍA CURRICULAR UNIVERSITARIA

La Universidad de La Salle entrega a la Comunidad Académica la presente publicación en ocho volúmenes. Ésta comprende la colección de documentos finales fruto de la redimensión curricular de sus programas de pregrado y posgrado adelantada entre 2007 y 2010. Tarea tan importante fue labor mancomunada de múltiples equipos liderados por los Comités Curriculares de cada una de las Facultades, cuyos integrantes se comprometieron con un largo y dispendioso proceso de construcción colectiva que tuvo su feliz culminación con la aprobación respectiva por parte del Consejo Académico y del Consejo Superior de la Universidad.

Es de resaltar el hecho de haberse realizado en simultáneo en todas las Facultades y en todos los Programas, pues, por una parte, esto implicó un mayor trabajo de todos los estamentos comprometidos con tal proceso, con sus avances y retrocesos, sus luces y sombras, sus momentos de alegría y sus periodos críticos; y por otra, favoreció la aparición de posibilidades que de otra manera no se hubieran dado, como, por ejemplo, el fortalecimiento de la integración y el tejido interdisciplinar tanto dentro de las Unidades Académicas como entre ellas, así como sentar las bases para avanzar hacia la internacionalización curricular de los programas y la consolidación de nuestro talante académico al calor de las discusiones y debates de toda índole a que dio lugar. En consecuencia, con nuestra experiencia podemos mostrar la posibilidad real que toda una universidad, en su conjunto, se redimensione curricularmente.

De esta manera, se ha enriquecido la tradición de actualización curricular permanente de la Universidad de La Salle, con una vivencia que desde ya se torna como referente de aprendizaje común, y que le proporciona de cara al futuro una base sólida, tanto teórica como metodológica, para ulteriores puestas al día, innovaciones o transformaciones, pues la cuestión curricular es un tema abierto y en constante cambio, según se vayan modificando los paradigmas, las realidades y la historia.

De la autonomía curricular

Al culminar esta etapa del discurrir universitario, nos detenemos para hacer meta-cognición y tomar conciencia de que, en últimas, lo que hemos logrado realizar es ejercer la autonomía curricular que siempre ha distinguido el *ethos* universitario a lo largo de todos los siglos de su historia. Entendemos por autonomía curricular la posibilidad que tiene toda universidad de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos con total libertad y sin límites de ninguna naturaleza. Y lo hace en virtud del conocimiento profundo y documentado de los problemas y necesidades del país que la acoge, de los múltiples saberes científicos que posee y domina, de las comunidades académicas que la integran y hacen correr las fronteras de las ciencias, y de la sabiduría y experticia que brotan de la conjunción de todas éstas, lo cual la hace competente para proponer soluciones de formación que se traducen, entre otros, en programas nuevos o renovados, tanto de pregrado como posgrado. La autonomía curricular surge pues de la reflexión profunda sobre la acción realizada por las comunidades de cada claustro universitario, que puede ser de índole especulativa, académica o técnica, y también de orden vital, concreto o práctico.

Al poner en acción la autonomía curricular, nuestra Universidad proclama su autodeterminación como ejercicio de libertad, pues las comunidades científicas que la conforman son autónomas en la dirección de sus destinos. Toda nueva ejecutoria en el campo curricular de nuestra institución es una consolidación de su ser libre y responsable con su misión educadora. Así podemos hablar de una tradición conquistada que el tiempo ha ido consolidando, y que la sociedad nos reconoce gracias a la calidad de nuestros procesos, productos y resultados, expresados de manera plena en la calidad de los profesionales egresados de la Universidad.

La autonomía curricular conjuga en todos sus procesos los tres ámbitos que conforman la autonomía universitaria, a saber: el ideológico y científico, el administrativo o de gobierno y el financiero:

Primero, la autonomía de carácter ideológico y científico hace referencia a la independencia universitaria para escoger su orientación y sus principios, a la diversidad como idea, al encuentro creativo entre las diferentes escuelas de pensamiento y a la concepción de múltiples formas y metodologías para el ejercicio de la docencia y la investigación. Serían propias de este tipo de autonomía, entre otros, delimitar su identidad específica, establecer los programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, y otorgar los títulos correspondientes. En esta perspectiva, la autonomía curricular se juega su ser y que-hacer esenciales, pues se trata de poner la ciencia y la técnica al servicio del país, con plena conciencia y libertad.

En cuanto a la autonomía administrativa o de gobierno, ésta comprende la posibilidad de autodeterminación con la que cuenta toda institución universitaria para organizarse y para regularse internamente. A manera de ejemplo, podríamos mencionar la libertad de establecer sus propios estatutos, definir su régimen interno, nombrar a sus autoridades y la participación estamentaria y social en los órganos de gobierno, estatuir mecanismos referentes a la elección, designación y periodo de sus directivos

y administradores, señalar las reglas sobre selección y nominación de profesores y admitir a sus alumnos, etc. En esta perspectiva, la autonomía curricular pasa del proyecto a la realidad al garantizar no sólo unos macrocurrículos, currículos y microcurrículos pertinentes, sino también las personas calificadas y competentes para llevarlos a la práctica.

El tercer ámbito es la autonomía de carácter financiero, que alude de manera fundamental a la libertad para la posesión y el adecuado manejo de los recursos físicos, técnicos y financieros. Sin ser exhaustivos, este tipo de autonomía contempla como posibilidades: aprobar y manejar su presupuesto, acrecentar su patrimonio, diseñar, construir y mantener su planta física, y organizar laboratorios y demás recursos de apoyo a la investigación y la docencia. En esta perspectiva, la autonomía curricular concreta sus sueños al disponer de los recursos físicos y monetarios necesarios para su funcionamiento y logro de sus objetivos.

En conclusión, los anteriores ámbitos de la autonomía universitaria en general que se subsumen en la autonomía curricular en particular, contribuyen en su conjunto al fortalecimiento de la cultura curricular institucional, cuestión en la cual se ha empeñado toda la Comunidad Universitaria Lasallista insistentemente durante el último lustro. Esta publicación es una muestra calificada de dicho ejercicio.

Del protagonismo del Estado

Cuando la Universidad de La Salle dio inicio a su proceso de redimensionamiento curricular en el 2007, desde hacía más de quince años todas las universidades colombianas se encontraban inmersas en la construcción de nuevas relaciones con el Estado, reconocido desde la Constitución de 1991 como un estado social de derecho. Acento sobresaliente de dichas nuevas relaciones surgidas de la remozada carta jurídico-política constituyó la garantía por parte del Estado de la autonomía universitaria (principio desarrollado por la Ley 30 de 1992 y explicitado en los años sucesivos por la jurisprudencia de la Corte Constitucional) y la facultad de éste de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación para velar por su calidad y el cumplimiento de sus fines en bien de la sociedad.

Esta nueva relación entre universidad y Estado ha sido marcada, entre otras, por la tensión autonomía-regulación, y ésta, a su vez, se ha mantenido sujeta al vaivén de los gobiernos de turno que se mueven entre un enfoque de alto grado de control y planificación centralizados, o en uno moderado de autorregulación y descentralización. En asuntos curriculares, el debate y las normatividades han girado en torno al mayor o menor grado de intervención del Estado en la regulación de los currículos por desarrollar en cada disciplina, y las correspondientes autorizaciones de funcionamiento de los programas ya existentes o de la creación de nuevas propuestas por parte de las universidades. Mecanismos de control previo, innecesarios en muchos casos, ya que dentro de las instituciones las propuestas son elaboradas por especialistas, sometidas a un análisis colectivo de funcionarios académicos y administrativos, y, finalmente, aprobadas por uno o varios consejos.

Desde nuestra experiencia como Universidad, podemos constatar tres niveles sobre los que surgen grandes interrogantes, ya que en lugar de favorecer por parte del Estado su tarea de fomento de la calidad y pertinencia curricular, lo lleva a ocuparse cada día más en una acción de supervisión, entendiéndose ésta como inspección, vigilancia y control. El primer nivel garantiza, en apariencia, la autonomía curricular; sin embargo, fija criterios y estándares de calidad comunes a todas las instituciones. El segundo nivel promueve, aparentemente, el libre diseño curricular; pero van surgiendo normatividades específicas para las distintas áreas del conocimiento, disciplinas y profesiones, las cuales limitan las posibilidades de éstos y tienden a homogeneizar y estandarizar los programas. Y el tercer nivel parece que favoreciera el que cada universidad tuviera sus propios lineamientos y modelos curriculares; no obstante, las metodologías de evaluación de los programas de pregrado y posgrado empleadas en las salas de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad (Conaces) se tornan subjetivas al momento de otorgar los respectivos conceptos.

El Estado es una construcción de la sociedad, y se constituye para regularla por medio del Gobierno y de acuerdo con la Constitución y las Leyes. Entonces, es claro que la Universidad, como institución, tiene que mantener unas relaciones precisas con éste. No obstante, esas relaciones exigen que el Estado apoye la universidad para darle oportunidades de educación de calidad a la sociedad. Las acciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) posteriores a la Constitución de 1991, y más en concreto las del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) desde su creación, en tanto se han mantenido a nivel estrictamente académico y lideradas por equipos de académicos altamente calificados, han contribuido a la transformación del sistema universitario colombiano y de los programas profesionales que ofrece. Justo es reconocerlo. Pero, cuando esas mismas acciones se han enrutado por intereses de otro orden, han ido en detrimento notorio de la autonomía universitaria y de la autonomía curricular. Esa también ha sido nuestra positiva y a la vez desalentadora experiencia en la práctica de las relaciones Universidad-Estado durante los años de trabajo en pro de la redimensión curricular permanente.

Del ejercicio responsable de dar cuentas

A mayor autonomía mayor responsabilidad. El diccionario de la Real Academia de la Lengua define la palabra 'responsabilidad' como "la capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente"; es decir, conlleva el deber de dar cuentas a terceros de nuestros emprendimientos. He aquí entonces el corolario natural de toda auténtica autonomía curricular universitaria: presentar balance de sus ejecutorias ante los estudiantes, la sociedad, la ciencia, el Estado y a sí misma.

Dar cuentas a los estudiantes universitarios de su misión educadora, en cuanto sujetos y protagonistas principales de su propia formación. Dar cuentas a la sociedad de la calidad o no de los profesionales que egresan y de su misión transformadora de la sociedad. Dar cuentas a la ciencia por el uso adecuado o no de la rigurosidad científica en pro de su misión investigadora. Dar cuentas al Estado por el servicio público

de la educación de las nuevas generaciones. Y, finalmente, dar cuentas a sí misma como corporación responsable de una tradición centenaria de civilidad y progreso para todos.

Al decidir la presente publicación se tuvieron como intencionalidades de fondo, entre otras, contar con un instrumento cuyos destinatarios primeros fueran los profesores de la Universidad, como responsables directos de llevar a las aulas mediante los *syllabus* las nuevas mallas curriculares, la traducción de la experiencia en teoría para compartirla en eventos académicos y con quienes se interesan por lo curricular a nivel universitario, y ante todo, dejar un testimonio escrito para la posteridad y la memoria histórica de nuestra Universidad. No resta sino consignar un agradecimiento inmenso a todo el *corpus* de administrativos, académicos y asesores que desde el silencio fecundo de un trabajo generoso y entregado hicieron posible lo que aquí queda reseñado y escrito.

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc
Vicerrector Académico

PRESENTACIÓN

EL SENTIDO DE LA REDIMENSIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

El vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología y el desarrollo económico del mundo imponen serios retos a las instituciones de educación, lo cual implica transformaciones en sus procesos formativos e investigativos para ser parte del progreso, y en el mejor de los casos, generarlo.

En tal sentido, la Universidad de La Salle ha venido reflexionando sobre su papel transformador en la sociedad, y en esta acción asumió el proceso de redimensión curricular como una de las estrategias del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), para develar mayores significados de sus prácticas, discursos, concepciones y cultura curricular institucional, desde las tensiones entre educación y sociedad en las que el currículo se presenta como mediador y se debate el destino de la humanidad.

Concepción de currículo en la Universidad de La Salle

Aunque las aproximaciones teóricas al currículo son diversas, en la Universidad de La Salle éste se ha asumido como una construcción cultural, participativa y colegiada, fundada en la reflexión permanente sobre las concepciones, prácticas y discursos de todos los agentes educativos, con el fin de hacer más consciente e intencionada la formación integral de los seres humanos y la generación de conocimiento. Con ello se logra mayor coherencia y pertinencia entre los programas académicos y los problemas reales del mundo, para así disminuir la marginalidad y exclusión social.

El sentido transformador del currículo lasallista radica en su construcción y realización permanente en situaciones reales de aprendizaje, en las que interactúan estudiantes, profesores y ciencia, para comprender la realidad y convertirla en oportunidad de crecimiento humano, científico y tecnológico.

Referentes para la reflexión curricular lasallista

Propiciar la reflexión curricular ha implicado retornar al contexto general e institucional para resignificar los siguientes aspectos:

- La naturaleza institucional de la Universidad de La Salle y su relación con la formación humana y cristiana de calidad.
- El papel de las políticas educativas en cuanto a calidad y su relación con la vida y circunstancias humanas.
- El campo de estudio de las profesiones y disciplinas.
- La responsabilidad social que le corresponde a la educación.
- El diálogo entre la tradición y la perspectiva de las nuevas generaciones.
- La función de la ciencia en la formación integral humana y en la solución de problemas concretos del mundo.
- La definición de perfiles humanos realizables y propositivos en coherencia con las tendencias del mundo y en el marco institucional.
- Las formas de articulación de los procesos educativos dentro y fuera de la Universidad.
- El sentido de la ínter, trans y multidisciplinariedad para el impacto social sustentable.

Con éstas y muchas otras pautas de reflexión, se ha instaurado un ambiente provocador de nuevos cuestionamientos e incertidumbres sobre el aporte de la educación –y de manera particular, la Universidad de La Salle– a los jóvenes que eligieron su Proyecto Educativo y creyeron en su comunidad académica.

Etapas del proceso

La redimensión curricular se inicia desde el reconocimiento de las tendencias del mundo, los paradigmas de las ciencias y disciplinas vinculados con las profesiones y con el sistema educativo. En esta campo la Universidad de La Salle asume una postura crítica y propositiva del currículo, para evitar ser “sólo un débil reflejo de la sociedad” (Borrero).

Esta primera aproximación curricular ocurre en la Maestría en Docencia, donde se desarrolla la investigación “El currículo como signo: algunas relaciones entre universidad y sociedad”, y, luego, con los profesores y directivos que lideran los procesos académicos, se procede al reconocimiento de la realidad curricular de los programas académicos existentes. Igualmente, se van consolidando los lineamientos curriculares institucionales inspirados en el PEUL –hoy expresados en los Librillos 22 y 23 de 2007

y 30 de 2008—. De igual manera, se realiza el Diplomado de Formación Profesor en el Campo del Currículo, en el cual se lograron mayores comprensiones sobre los factores externos, los componentes y fundamentos curriculares, y la incidencia de la ciencia y la tecnología en la educación. Esto evidenció la necesidad de redimensionar los programas para darles mayor sentido a las profesiones y a las disciplinas en las que nuestra Universidad forma.

Resultados obtenidos

- Una comunidad académica más reflexiva, consciente y propositiva en la formulación y gestión de los currículos.
- Programas académicos fundamentados y con posturas claras frente a los retos y desafíos del mundo en cualquier época.
- Articulación de los procesos educativos: formación, praxis investigativa y proyección social.
- Currículos estructurados desde las problemáticas concretas del mundo y fundamentados en la investigación.
- Mayor flexibilidad curricular –más allá de la electividad– presente en el tránsito entre niveles educativos, la doble titulación, la movilidad interna y externa, las diferentes modalidades de grado, la ampliación del tiempo para el trabajo independiente de los estudiantes y la presencia de rutas de formación por campos de profundización y desde los ritmos de aprendizaje y potencialidades de los estudiantes.
- Propuestas formativas que acogen las expectativas e intereses de los estudiantes.
- Definición de espacios académicos comunes que fomentan la ínter y transdisciplinariedad.
- Diferentes rutas de formación para acoger los intereses y expectativas de los estudiantes.
- Programas académicos con procesos formativos centrados en la persona que “aprende porque investiga”.
- Vinculación de los diferentes actores educativos en la dinámica y gestión de los currículos.
- Generación de una cultura curricular más viva, dinámica y en permanente transformación, a partir de la interacción de los sujetos con la ciencia en una situación concreta, desde la perspectiva que “el conocimiento no tiene fronteras sino que ocurre y se genera [...] permanentemente” (Librillo 22, p. 15).

Finalmente, somos conscientes de que ésta es una manera propia de asumir el currículo en coherencia con el PEUL, porque en cada institución educativa el primero se

configura atendiendo a su propia lógica y propósitos educativos, pero la realización de lo propuesto y definido en cada uno de los currículos redimensionados requiere del concierto de todos los actores, quienes, desde los diferentes niveles curriculares, lo dinamizan a través de sus prácticas, concepciones y discursos, para que la Universidad construya una sociedad más justa y habitable para todos.

María Luzdelia Castro Parra

Coordinación de Currículo
mlcastro@lasalle.edu.co

AGRADECIMIENTO

Mientras el río corra, los montes hagan sombra
y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria
del beneficio recibido en la mente del hombre agradecido

Virgilio

En la memoria de la comunidad académica de la Universidad de La Salle perdurarán las ideas esperanzadoras por un mundo mejor, configurado a través de la educación.

Por ello agradecemos:

Al Hermano Carlos Gabriel Gómez Restrepo, Rector de la Universidad de La Salle, por inspirar estas ideas y haber generado un espacio de reflexión curricular institucional para develar el sentido de la educación, ubicarla al servicio de todos y disminuir las situaciones de inequidad e injusticia social.

Al Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Vicerrector Académico, por animar y liderar la reflexión sobre el humanismo y las estrategias de acompañamiento fraterno, y por su disposición para el diálogo, discusión y análisis de las prácticas y discursos curriculares, propiciando diversas formas de apoyo a las Unidades Académicas y a todos los agentes educativos de la Universidad.

A los Decanos, Directores y Coordinadores de las Unidades Académicas, a los integrantes del Comité Central de Currículo; a los comités curriculares de facultad y departamento, y a los profesores y estudiantes, por las ideas y oportunas recomendaciones para mejorar el proceso de redimensión curricular.

A los Vicerrectores y a los diferentes actores académicos de la Universidad por expresarnos sus críticas y recomendaciones tan iluminadoras del proceso.

Al equipo de apoyo de la Coordinación de Currículo, por el puntual y permanente apoyo y por su disposición constante para acompañar a las Unidades Académicas.

Pero, sobre todo, agradecemos a Dios por iluminarnos y orientarnos en la misión de apoyo a nuestros semejantes y ayudarnos a encontrar las mejores estrategias para guiar a las nuevas generaciones; y a San Juan Bautista de La Salle, por imponernos retos con su ejemplo y carisma de educador de los más necesitados.

PROGRAMA LICENCIATURA EN
LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

1. CONTEXTO

La globalización de los mercados, las políticas y los saberes hacen parte de la dinámica mundial. Este fenómeno propone la formulación de nuevos retos, para garantizar el respeto a la diversidad y replantear las funciones fundamentales de la educación superior para el desarrollo sustentable del planeta. Lo anterior implica una nueva mirada a la universidad como lugar donde se reconstruye la experiencia del conocimiento hacia el desarrollo sociocultural y económico, para garantizar la calidad de vida y la visión de futuro de quienes habitamos el mundo.

La educación superior confronta nuevas realidades que, según el Banco Mundial y la Unesco, se centran en: expansión, diferenciación y revolución del conocimiento (BM, 2000). La “Conferencia mundial sobre educación superior en el s.XXI: visión y acción” hace un reconocimiento a desafíos y dificultades de la educación superior, que se relacionan con la financiación, la igualdad de condiciones de acceso, un mejor desarrollo personal y profesional de los docentes, una formación basada en competencias y el aseguramiento de la calidad. De la misma manera, se reconoce la importancia del acceso y del uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, para el intercambio de saberes, la construcción de redes cooperativas y el fomento de la investigación.

Según estos lineamientos, no existe duda de que las nuevas tendencias mundiales presionan un cambio profundo en las estructuras de la universidad: adaptarse y convertirse en una institución vigente, crítica, capaz de incidir, de participar, de acompañar y de liderar los cambios del entorno. Así, la educación superior deberá proponer alternativas para la humanización de la cultura, el desarrollo sostenible, sustentable y la paz.

La educación superior, centrada en el desarrollo docente, debe reconocer las necesidades del contexto y transformar la rigidez e inequidad, generados por los paradigmas sobre los cuales se propone la generación y la legitimación del conocimiento. De ahí, que un programa formador de formadores debe incorporar, la investigación como estrategia de “diálogo” interdisciplinar e intercultural hacia el desarrollo y, al mismo

tiempo, cerrar la brecha entre la educación básica y secundaria, al garantizar el acceso y la permanencia en los sistemas de formación.

Las tendencias de la educación superior en el mundo recuerdan las necesidades más apremiantes del contexto expresadas en la declaración mundial de Bolonia.¹ Declaración que hace énfasis en la urgencia de aumentar la competitividad del sistema europeo en educación superior. Esto, a través de mecanismos como la adopción de un sistema de titulaciones, mutuamente comprensible y comparable; la capacitación para el empleo y la competitividad; la incorporación del sistema de créditos, para facilitar los procesos de movilidad y flexibilidad curricular, y la cooperación europea, para el aseguramiento de la calidad. De esta manera, los grandes desafíos para los programas de formación superior y sus currículos se relacionan con la cooperación entre instituciones, la incorporación de esquemas de movilidad e integración de la formación ciudadana y la investigación.

Tales desafíos se enmarcan en el respeto de la autonomía universitaria, y en el reconocimiento y apoyo a la diversidad cultural y lingüística de los sistemas de educación superior en los diversos países.

En este contexto, el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés enfrenta distintos desafíos: la formación de educadores idóneos y comprometidos con la transformación positiva de su realidad social, el afianzamiento de un componente humano, integral y lasallista (EFL), el compromiso con un componente investigativo, y el conocimiento, aplicación y enseñanza de la lengua castellana, el inglés y el francés, como lenguas extranjeras; todo esto, en el marco del desarrollo de las competencias profesionales y laborales requeridas para que sean competitivos en un mundo globalizado y que está en permanente cambio.

Por otra parte, en el contexto mundial, el programa asume como posibilidad y reto la demanda creciente de profesores de español en Brasil, China, Estados Unidos, Marruecos y Portugal, lo cual hace que el dominio de esta lengua, para su enseñanza, a hablantes no nativos, sea de valor estratégico para los docentes en formación. Ello, combinado con el acceso y dominio del nivel B1 –como mínimo– de otras dos lenguas, inglés y francés, amplía las posibilidades de movilidad interna y externa de nuestros estudiantes, por una parte.²

Por otra parte, se reconoce también que Colombia, consecuente con las tendencias mundiales y los nuevos retos de la educación, dirige sus esfuerzos hacia la consolidación de un sistema educativo articulado en torno al desarrollo de competencias. En concordancia con las nuevas dinámicas mundiales, Colombia pretende desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional ha formulado el “Programa nacional de bilingüismo 2004-2019” hacia la consolidación de la formación de la competencia comunicativa en idioma inglés en la búsqueda del fortalecimiento de la competitividad académica y laboral para el desarrollo personal.

¹ Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, junio 19 de 1999.

² Ver informes de la Asociación Argentina de docentes de Español 2007, Cálculos del Ministerio de Educación del Brasil, publicados en el diario de Córdoba en febrero de 2008, Informes del Instituto Cervantes de España.

Las políticas de bilingüismo se encuentran fundamentadas en tres grandes pilares: lengua, comunicación y cultura. Esto significa poder comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular para jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Disminuir el etnocentrismo y permitir a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto hacia otras culturas. El aprendizaje de una lengua extranjera fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado, y permite apoyar a los estudiantes en la práctica de la interacción social y en la negociación de significados. Asimismo, mejorar su capacidad para entablar relaciones con otras personas y para desenvolverse en situaciones nuevas” (Estándares básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: Inglés MEN, 2006).

2. IDENTIDAD DEL PROGRAMA

2.1. Precisión del objeto de estudio

El objeto de estudio es la enseñanza y aprendizaje de las lenguas –español, inglés y francés– con propósitos pedagógicos, comunicativos, sociales y culturales. En su propósito formativo propende por la construcción de la realidad y por la comprensión de los significados sociales y culturales, a partir de la interpretación del lenguaje como expresión simbólica e intersubjetiva. Orientan y guían este proceso, los postulados de la formación lasallista centrados en la relación pedagógica como mediación fundamental para la potenciación y el desarrollo humano integral, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio del pensamiento y la formación ética y de valores como propuesta de sentido (EFL).

Como ya se mencionó, el objeto de estudio del Programa es la enseñanza y aprendizaje de las lenguas –español, inglés y francés–; desde esta perspectiva, su estudio se aborda desde dos grandes áreas: el lenguaje y la pedagogía. El estudio del lenguaje se realiza desde el enfoque semiodiscursivo evidenciado en tres dimensiones; la comunicativa, la pragmática y la discursiva, las cuales atienden al uso, sentido y significación del lenguaje como constructo social y comunicativo, que hace posible el entendimiento, el reconocimiento de las diferencias y el respeto por la pluralidad cultural y de valores.

Por otra parte, la pedagogía, asumida desde un enfoque social-cognitivo, se articula con el enfoque semiodiscursivo del lenguaje, a partir de la búsqueda de la formación de la autonomía, potenciando la relación entre teorías del aprendizaje de lenguas y prácticas educativas; teorías pedagógicas y praxis social; y comunicación y lenguaje, desde su naturaleza intersubjetiva, crítica, práctica y emancipatoria.

Escuelas de pensamiento

Saber pedagógico en la enseñanza de las lenguas

El primero de estos componentes da cuenta de los saberes, creencias, prácticas e intereses del conocimiento, privilegiados en los procesos de enseñanza de una lengua, los cuales, a su vez, dan lugar a unos tipos de metodologías, didácticas, acciones y experiencias pedagógicas, en los contextos educativos.

El saber pedagógico orientado hacia la enseñanza de las lenguas emerge en 1616 con la Didáctica Magna de Comenio, quien a pesar de desarrollar sus estudios en la didáctica general y en la organización escolar, centró, en buena parte, su producción académica en el desarrollo de un método para la enseñanza de las lenguas, a partir de eventos comunicativos. Así, para Comenio, el aprendizaje de la lengua extranjera se centra en el estudio de “*las lenguas vecinas*, de manera que fuese posible comunicarse con los países limítrofes y conocer su cultura, prácticas científicas y desarrollos filosóficos” (Amós, Comenio, J., 1627). Vale la pena destacar que Comenio propuso un método, con el objeto de hacer posible el aprendizaje de diversas lenguas. Este método parte de la experiencia de la lengua materna, de forma que el aprendiz, de forma natural, tal como aprendió su primera lengua, pudiese hacer uso de frases y no de reglas memorizadas; lo que indica, siguiendo a Comenio, que: “toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de reglas” (Amós, Comenio, 1627).

Después de los siglos XVII y XVIII, cuando encontramos a los clásicos de la pedagogía (Herbart, Pestalozzi y Fröbel), quienes reconocieron el valor del aprendizaje de la lengua, ligado al concepto de humanidad, tenemos que a principios del siglo XX, las epistemologías de la pedagogía son de carácter general, y no orientadas a la enseñanza de la lengua, en particular. Así pues, la escuela de pensamiento experiencial o pragmática de Dewey propone unos fundamentos pedagógicos que valoran la experiencia.

Dewey consideraba que la experiencia aumenta el significado de la vida humana y hace posible que las acciones sean socialmente constructivas, de manera que orienten la conformación y consolidación de instituciones educativas libres y solidarias.

A pesar de los aportes de Dewey para la comprensión de la experiencia como fuente de reflexión en la educación, la industrialización y el desarrollo técnico-industrial opacaron dicho pensamiento e impusieron una epistemología de la pedagogía con enfoque técnico-instrumental, cuyos fundamentos provienen de las epistemologías de las ciencias experimentales (Carnap, Neurath y Ayer).

Esta propuesta incidió en la enseñanza de las lenguas, de manera que en 1904 apareció el método directo (Jespersen); en 1920, el enfoque oral, y, a principios de los cincuenta, el método audiolingual.

El positivismo en la enseñanza de las lenguas impone tres componentes pedagógicos: uno de ciencia básica, donde se encuentra la epistemología de la lingüística; luego, el componente aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y finalmente, un componente de habilidades profesionales.

En oposición a la anterior epistemología positivista, se posicionan en el campo de las ciencias humanas y en la pedagogía, las epistemologías de corte constructivista y hermenéutico. Estas epistemologías incidieron notablemente en la pedagogía y en la misma enseñanza de las lenguas.

La primera, en la configuración de la pedagogía constructivista y la segunda; es decir, la hermenéutica, en las teorías críticas de la educación.

Epistemología constructivista. La primera de estas epistemologías, tiene sus antecedentes en la epistemología de Kant (1724-1804) quien sustenta que los hombres sólo podemos conocer los fenómenos de las cosas. De esta manera, en términos de Kant, la pregunta por el conocimiento no se deriva del interrogante ¿qué conocemos? –pregunta por el objeto–, sino ¿cómo conocemos? –pregunta por el sujeto–.

Así, el sujeto no encuentra el objeto del conocimiento, sino que lo construye. Esta idea de construcción del conocimiento trae consigo la hipótesis de que conocemos por dos factores: razón y experiencia. Esta trilogía, construcción del conocimiento, razón y experiencia, también está presente en la epistemología de Piaget (1896-1980) quien incidirá, de manera sustancial, en la definición de la llamada pedagogía constructivista, donde encontramos una importante incidencia para la enseñanza de las lenguas, tal como se indicó anteriormente.

Aunque Piaget no desarrolló una teoría de la pedagogía, su interés en la fundamentación de las estructuras con las cuales interpretamos el mundo, permitió mostrar que *las construcciones mentales* definen nuestras formas de conocer. La definición de unos estadios del desarrollo racional o de las estructuras mentales desde niveles inferiores a etapas más complejas, creó las bases de la epistemología cognitiva orientada a explicar la manera cómo comprendemos, explicamos e interpretamos los fenómenos o representaciones del mundo, a partir de estructuras lógicas. Estas hipótesis incidieron en la génesis de la pedagogía de corte constructivista.

De esta manera, en la década de los sesenta, las hipótesis del cognitivismo inspiraron el desarrollo de una pedagogía centrada en la psicología del aprendizaje. Inicialmente, tenemos los aportes de Ausubel (1963) y de Bruner (1960), quienes se interesaron por definir el conocimiento, en general, y el aprendizaje, en particular, como construcción humana y expresión de nuestras representaciones mentales. Para Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando el sujeto relaciona los nuevos conocimientos con los que ya posee. De ahí que en oposición al aprendizaje memorístico centrado en la repetición, el aprendizaje significativo se oriente a la comprensión.

Por su parte, Bruner quien comparte la idea de que existe una estructura previa en el aprendiz, como factor esencial del aprendizaje, considera que el aprendizaje debe ser descubierto activamente por el estudiante, de forma que se logrará que éste formule y plantee conjeturas y desarrolle su capacidad crítica y, por supuesto, su aprendizaje.

Bruner indicará que la concepción del lenguaje que subyace en el constructivismo, centrada en la construcción de la realidad y del mundo, amplió sus presupuestos porque reveló que la cultura es un texto ambiguo que requiere de ser interpretado. Por lo tanto, Bruner (1989) señala que el significado de los conceptos sociales no reposa en el mismo mundo, tampoco en la cabeza de las personas, sino en la negociación interpersonal.

Esto lleva a asegurar, siguiendo a Bruner, que el aspecto más generativo del lenguaje no es la gramática, sino la “gama de usos pragmáticos posibles”.

Es importante destacar que Ausubel y Bruner, fundadores de la pedagogía constructivista poseen un concepto de aprendizaje y educación ligado al lenguaje. Para Ausubel, en el aprendizaje significativo encontramos tres componentes: significado, interacción y conocimiento. En éstos subyace el lenguaje, concebido como lo que determina el aprendizaje, porque, en gran medida, el conocimiento es lenguaje.

En el campo de la enseñanza de las lenguas, las teorías cognitivistas y el constructivismo dieron lugar a dos enfoques: el natural y el integral. En 1987, Krashen señala que el estudiante posee unas estructuras cognoscitivas que deben ser tenidas en cuenta para preparar el material de enseñanza, pero adicionándole un nivel de dificultad. Esta estrategia de enseñanza, sustentada en agregar un nuevo *input* con un grado de dificultad ligeramente superior, llevó a que este método, también fuera conocido como modelo del INPUT cuyo objetivo, finalmente, era el desarrollo de la adquisición de la lengua; es decir, de sus reglas gramaticales, de manera inconsciente.

En el método integral desarrollado por Goodman en 1989, el concepto de construcción del conocimiento prevalece, pero centrado en la enseñanza de forma natural, con sentido, relevancia y utilidad social. Asimismo, prevalece la idea de que el alumno debe elegir libremente el uso de dicho aprendizaje en situaciones específicas. Por lo tanto, se debe privilegiar una estrategia de enseñanza donde predomine el significado comunicacional de lo que aprendemos, de manera que el logro de los aprendizajes significativos está en la habilidad del aprendiz para incorporar nuevos conocimientos a sus esquemas lingüísticos previos.

Epistemología hermenéutica-crítica. A diferencia de la anterior epistemología centrada en lo cognitivo como explicación tanto del conocimiento como del aprendizaje, la hermenéutica ve en el lenguaje la fuente de construcción del mundo y del mismo conocimiento. Esta epistemología que tiene sus orígenes en el siglo V a.C. y que llega hasta nuestros días, posee desde sus inicios, diversas formas de comprensión y valoración del lenguaje.

En efecto, el sentido semántico de la hermenéutica se ubica en el mundo griego con la idea de “traer lo nuevo, la novedad del mensaje”, y se vincula con la retórica entendida como estructura activa del lenguaje. No obstante, la hermenéutica crítica reconstruye los desarrollos de esta tradición partiendo de la antigüedad griega, pasando por las tesis comprensivas del lenguaje, donde éste no sólo es visión del mundo, sino su fundamento (Schleirmacher).

Recogiendo los postulados de una nueva cosmovisión de la ciencia Dilthey y Husserl se oponen a las ciencias positivas y proponen ver el lenguaje como una nueva fuente de comprensión de las ciencias del espíritu. En tal sentido, el lenguaje es el lugar de encuentro entre el Ser y el Hombre (Heidegger). Esta propuesta dio lugar a la ontología de lo que es el ser humano a partir del lenguaje. En otras palabras, se propone una ontología de la constitución del Ser a partir del lenguaje.

Las implicaciones de esta ontología del lenguaje están presentes en las teorías pedagógicas de naturaleza crítica y en las propuestas de enseñanza de las lenguas con

enfoque comunicativo, pragmático y discursivo. Algunas de las implicaciones presentes en la adopción de esta teoría y enfoque son: a) interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos; y b) asumimos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.

Si bien, los anteriores postulados inciden en situar al lenguaje como lo que hace que los seres humanos seamos particulares, es decir como seres lingüísticos que viven en el lenguaje, la propuesta crítica de Habermas de encontrar en el lenguaje una forma de emancipación, incide, de manera directa, en la postulación de las pedagogías críticas.

Partiendo de allí, se retoman algunos postulados en la definición de nuestro objeto de estudio: a) centrar el aprendizaje en el desarrollo de la autonomía, y b) establecer una dialéctica entre teoría y praxis, es decir, entre teorías del aprendizaje de las lenguas y las prácticas educativas, y entre teorías pedagógicas y la praxis social. Esto último da lugar a definir la relación entre teoría curricular y teoría social; c) articular la comunicación y el lenguaje desde su naturaleza intersubjetiva, crítica, práctica y emancipatoria.

En la década de los setenta y ochenta, los anteriores postulados orientaron la emergencia de las pedagogías críticas, las cuales no pueden ser entendidas de forma homogénea. Por el contrario, si bien en estas pedagogías emerge la idea de la emancipación, difieren en las formas de comprensión y el acento dado al maestro, al estudiante, al currículo y a la misma sociedad. Así, la pedagogía de la resistencia (Giroux) se centra en la lucha contra el carácter tradicionalista y reproductivo de las escuelas, porque perpetúan ideologías dominantes.

La pedagogía crítica de la investigación educativa activa (Elliot) rechaza la objetividad de las ciencias positivas y plantea la investigación-acción como estrategia de transformación de las prácticas educativas.

Por su parte, la investigación-acción para la formación del profesorado (Kemmis) otorga un lugar central al lenguaje, la racionalidad, la interpretación, la crítica y la acción, con el propósito de generar comunidades escolares autoreflexivas. Finalmente, en América Latina, en Brasil, encontramos los desarrollos de la pedagogía de la liberación (Freire) y en Colombia, la investigación-acción participativa (Orlando Fals Borda). Estos dos últimos autores se diferencian de la tradición de Elliot, en la medida en que sus intereses se centran en la pedagogía popular, y de la perspectiva de Kemmis en que no adoptan epistemologías hermenéuticas, sino las teorías sociológicas de Marx y Gramsci.

Saber comunicativo, pragmático y discursivo en la enseñanza de las lenguas

La fundamentación en el componente del lenguaje de nuestro objeto de estudio, la enseñanza de las lenguas, se estructura a partir de unos presupuestos epistémicos sobre lo que entendemos por lenguaje en sus dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva. Estos presupuestos epistémicos son equivalentes para la lengua castellana, el inglés y el francés. Adicionalmente, entendemos la lengua castellana desde dos consideraciones: como lengua materna y como lengua extranjera.

Así pues, para dar cuenta de los presupuestos epistémicos del lenguaje y las escuelas de pensamiento que de ellos se derivan, se analizarán dos tipos de epistemologías, que propiciaron los giros, en el campo del lenguaje, desde comienzos del siglo XX. Nos referimos, inicialmente, a la epistemología estructural (1916) y generativista (1957), posteriormente, a la epistemología hermenéutica, cuyos fundamentos acerca de lo que entendemos por lenguaje en la filosofía, están presentes en los filósofos Husserl, Heidegger y Gadamer. Estos presupuestos inciden en el campo de la enseñanza de las lenguas y en las escuelas de pensamiento que dieron lugar al uso del enfoque semiodiscursivo, adoptado en la comprensión de nuestro objeto de estudio.

Epistemologías estructural y generativa de la lengua

La tradición de las disciplinas, cuyo objeto de estudio es el lenguaje, aunque han despertado interés desde Grecia, sólo han tomado un lugar privilegiado desde los inicios del siglo XX, gracias a su sistematización disciplinar. La evolución sistemática se puede abreviar afirmando que ha sido el estudio crono-lógico de los niveles de la lengua: desde la historia y evolución de las lenguas indoeuropeas, pasando por las unidades de análisis –fonemas, los morfemas, los lexemas, entre otras–, hasta los actos de habla, las teorías de la enunciación y las relaciones con la cultura.

El inicio de esta cadena suele comenzar aludiendo a los aportes del estructuralismo, que surge en el panorama de la lingüística a principios del siglo XX, con la publicación (en 1916) del ya célebre Curso de Lingüística General. Este nuevo paradigma, que logra apartarse del influjo perenne de la lingüística comparada, otorga a la lingüística el estatus de ciencia estructural. Saussure (1986) pretendió hacer una lingüística del lenguaje, pero centró sus estudios en una lingüística de la lengua. No obstante, hay que reconocer que fue él, el que habló del lenguaje como una facultad distinta de la lengua. Asumió ésta última junto con el habla, como las dos manifestaciones de tal facultad a partir de las cuales se podía inferir justamente su existencia (la del lenguaje).

Entre sus conocidas dicotomías, figura una mediante la cual es posible determinar la manera de encarar el objeto de estudio de la lingüística: la lengua como hecho social –la lengua como hecho individual–. Al afirmar que la lengua es un hecho social, De Saussure sostenía que la lengua no existía en el hablante.

El lingüista ginebrino procedió de acuerdo con el pensamiento empírico inductivo de su época; es decir, que a partir de la observación de los usos particulares y similares, pero también distintos de la lengua por parte de los hablantes, pudo inferir que la lengua como totalidad no existe en el individuo. Finalmente, esta dicotomía le permitió a De Saussure delimitar el objeto de estudio de la lingüística, por cuanto todo lo que cae en el plano del habla –es decir, en lo individual– resulta variable e incierto. La concepción formalista de la lengua abarcó el lapso de 1916 hasta 1957, cuando, con la publicación de *Estructuras sintácticas*, Chomsky abre otro panorama de estudio para la lingüística del siglo XX.

Si bien el estructuralismo llegó al nivel descriptivo de la lengua, el generativismo se propuso llegar al nivel explicativo de los hechos del lenguaje. Mientras los estudios saussureanos pretendieron una gramática particular que describiera una lengua,

Chomsky pretendió una gramática universal que explicara las estructuras subyacentes de los sistemas lingüísticos. Al igual que De Saussure, Chomsky plantea una dicotomía en relación con el lenguaje: Competencia y actuación. Si para De Saussure la lengua –lo social– se opone al habla –lo individual–, para Chomsky la gramática –lo social– se opone a la competencia y a la actuación –que están del lado del individuo–. Mientras que la dicotomía "saussureana" permite determinar el objeto de estudio de la lingüística, como se anotó anteriormente, la dicotomía "chomskiana" no permite hacerlo. Chomsky, al intentar delimitar el objeto de estudio de la lingüística tomando en cuenta que el plano de la actuación, que corresponde a lo individual, es azaroso, incierto, e impredecible, y algo así, con estas características, no puede ser objeto de estudio de una ciencia.

De tal modo que de su dicotomía, Chomsky decide tomar lo individual en cuanto invariable –competencia lingüística– y desechar lo individual en cuanto variable –actuación, desempeño–. También desecha lo social en el sentido de que despoja el objeto de la lingüística de todo aquello que no le aporta valor gramatical.

Sin embargo, la teoría chomskiana que magnificó la sintaxis, limitada a los estudios oracionales, ofreciendo a la lingüística un sistema explicativo de las lenguas, cedió paso al pensamiento relativista contextualista que determinó, igualmente, una nueva forma de encarar la investigación lingüística en las décadas posteriores, particularmente en la relación entre el lenguaje y la interacción social que se proyecta en la acción discursiva.

Incidencia de las epistemologías estructural y generativa en la enseñanza de las lenguas. Las propuestas estructural y generativista fundamentaron dos importantes tradiciones en la enseñanza de la lengua como son el método gramática-traducción y el método audiolingual. El primero de estos métodos se inicia en Prusia, a finales del siglo XVIII, adoptando como modelo el utilizado en la enseñanza del latín y el griego, y se prolongó hasta la segunda mitad del siglo XIX, retomando los postulados de la gramática tradicional. En este enfoque se adopta la memorización de las reglas gramaticales para acceder a la morfología y la sintaxis.

Así, la oración se constituye en la unidad central de aprendizaje y el conocimiento del vocabulario se centró en el estudio de los sinónimos y antónimos, restringiendo la concepción semántica de la lengua. En consecuencia, el aprendizaje de la lengua es deductivo y parte del conocimiento y memorización de la regla gramatical para proceder a la realización de ejercicios prácticos centrados en la traducción. Una hipótesis central de este método es que la lengua materna es el sistema de referencia para la adquisición de una segunda lengua.

En cuanto al método audiolingual, también conocido como audio-lingüístico, cuyos fundamentos se encuentran en el estructuralismo lingüístico, se basa en la idea de que hablar una lengua implica interiorizar hábitos lingüísticos y no memorizar las reglas gramaticales como lo había propuesto el método gramática-traducción. Aprender una lengua implicaba repetición sistemática de estructuras, vocabulario y pronunciación para lograr la corrección lingüística.

Adicionalmente, se propone la elaboración de materiales y textos (*course books*, 1964-1977) en los que se difundían unas etapas para el aprendizaje de las lenguas. La primera de estas etapas centrada en la escucha comprensiva y el hablar, la segunda relacionada con expresiones complejas y el acercamiento progresivo a la literatura especializada. Estas dos etapas se acompañan de una didáctica, donde a partir del estudio del sistema fonológico se pasa a la oración, hasta llegar a la interacción grupal.

La propuesta de la gramática generativa de Chomsky se introduce en el sistema educativo de la enseñanza tanto de la lengua castellana como de la lengua extranjera. Esta enseñanza se centra en el estudio de la sintaxis desde sus estructuras superficiales y profundas. Se considera, desde los postulados psicolingüísticos que dieron lugar a esta teoría, que la propuesta pedagógica debe atender al desarrollo de una competencia lingüística entendida como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de un sistema finito de reglas y producir un sistema infinito de oraciones. En consecuencia, el lenguaje es una estructura que se encuentra en la mente del individuo y para su aprendizaje no se requieren de experiencias comunicativas o culturales, sino del dominio de la estructura lingüística.

Los seguidores de la teoría de Chomsky rechazaban los postulados del método audiolingual y proponían un método centrado en la creación lingüística, entendida ésta como la capacidad de crear un sinnúmero de oraciones con un sistema finito.

- Epistemología hermenéutica

De esta propuesta se derivan tres formas de interpretación del lenguaje las cuales convergen, pero para efectos de su comprensión las diferenciamos. Estas son: comunicativa, pragmática y discursiva. Estas dimensiones del lenguaje dan lugar al enfoque semiodiscursivo de la enseñanza de las lenguas iniciado en la década de los sesenta y fortalecido en las décadas de los ochenta y noventa.

Dimensión comunicativa. Si tanto De Saussure como Chomsky rechazaron lo individual debido a su naturaleza azarosa, incierta, irregular, etc., Hymes (1974), por el contrario, propone que el habla, además de ser un hecho social, es un hecho regular. Con esta postura Hymes delimita, desde el mismo procedimiento que utilizaron De Saussure y Chomsky, el objeto de estudio para una nueva disciplina: la etnografía del habla. Hymes, en este sentido, no agrega nada a la teoría lingüística y mucho menos complementa la teoría chomskyana. La propuesta de Hymes indaga o se interesa más por las propiedades del contexto comunicativo pues el individuo aprende a vivir en sociedad lingüísticamente; es decir, al aprender una lengua se aprenden sus usos.

Dell Hymes (1974) propone el concepto de *competencia comunicativa*, entendida por él como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, lo que exige, por parte de un hablante, una comprensión de los significados en el contexto. Esta nueva concepción hace referencia tanto a los conocimientos como a los procedimientos que un hablante pone en juego para la comprensión y producción de discursos, en contextos culturalmente significativos.

El fin de la cadena –por ahora– de los enfoques que abordan la lengua como objeto de estudio, lo determina la lingüística textual o textolingüística. Hacia finales de la década del sesenta, la lingüística del texto, nacida como una prolongación-superación de la semántica generativa chomskiana, que tiene su meca en las dos Alemanias y como protagonistas a Teun van Dijk, Hanes Rieser y Janos Petöfi, principalmente, abre un panorama de amplio espectro para los estudios del lenguaje. La dicotomía propia de este enfoque: *texto-discurso*, supera con mucha ventaja los estudios oracionales. Ahora se considera como unidad de análisis el texto y éste entendido como producción intelectual del hombre. Un texto puede ser un grafiti o un ensayo y su valor radica en que forman parte de las prácticas sociales. La lingüística pragmática, del texto o del discurso asume el estudio de la lengua en uso; afianza la relación de los hablantes y oyentes reales con la lengua, y presta atención al uso oral coloquial y a los actos de habla.

Dialoga con otras disciplinas e influye en ellas a la vez –como por ejemplo, la sociología, la antropología, la filosofía, entre otras–. La lingüística del texto combina la descripción y la explicación en su aproximación a los hechos del lenguaje, especialmente al análisis del discurso y a la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes. Entre los conceptos básicos, propios de la lingüística textual, están: texto, discurso, competencia comunicativa, adecuación, coherencia, significado y sentido, actos de habla, principios de cooperación, entre otros.

Pues bien, todos los anteriores avances, han permitido edificar una ontología del ser. La apropiación de tal constructo permite comprender el universo humano de una manera particular. Uno de los principios de esta ontología concibe la realidad social como construida en gran parte por el lenguaje. Al poner éste en actividad, los intercambios comunicativos revelan que todo en la conducta humana está asociado a su uso social, ya que es a través de sus productos donde se crea, recrea y transmite todo patrón cultural de conocimiento y de acción. Así las cosas, la lengua se entiende como el espacio de los intercambios que emanan del sujeto y del Otro, como una suma de operaciones que se apoya en un material significante y en unos interlocutores, siempre productores de discursos, esto es de información codificada con ciertas funciones sociales. De esta forma, se asume –el– Ser –del hombre–, como Ser-Lenguaje, lugar ontológico que aprueba la construcción del mundo y del sujeto-hablante.

El aporte de la competencia propuesto por Hymes en la enseñanza de la lengua extranjera se sitúa en el contexto de la etnografía del habla, con la cual se intentaban definir los diversos factores de la comunicación, como la forma del mensaje, el contenido, el ámbito y la situación de los emisores y receptores del mensaje, la finalidad del mismo y su resultado. Asimismo, en las lenguas extranjeras la competencia comunicativa de Hymes se asume para diferenciar cuatro dimensiones, a saber: competencia lingüística, factibilidad, aceptabilidad o adecuación y realidad (Llobera, 1995).

Del mismo modo, la competencia comunicativa hizo posible el desarrollo de una didáctica desarrollada por Canale (1995) en la cual la competencia se divide en sub-competencias como son: competencia gramatical; competencia sociolingüística; competencia discursiva; competencia estratégica.

Dimensión pragmática. Inicialmente señalemos que toda dimensión pragmática, es al mismo tiempo comunicativa, no obstante, la diferenciaremos porque el acento de la primera se centra en cómo producimos un significado intencional y analiza cómo decimos lo que queremos decir y cómo lo comprendemos, mientras que la competencia comunicativa centra su interés, en lo referido a la enseñanza de las lenguas, en aspectos etno y sociolingüísticos.

Así, la pragmática tiene como objeto la comprensión de nuestro modo de actuar, nuestro comportamiento, a partir de actos lingüísticos interrogando acerca de lo que se dice, cómo, dónde, por qué y para qué se dice algo. Los anteriores interrogantes sitúan a la pragmática como una disciplina acerca del uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto.

Para su estudio, la pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje tales como el contexto social, cultural, étnico, entre otros. Estos factores extralingüísticos determinan la intención comunicativa de los hablantes lo que da lugar a reconocer que los enunciados no registran un estado de cosas o transmiten una información relacionada con una acción, sino que es la acción misma.

Los anteriores factores extralingüísticos, como aspectos esenciales para el significado y acción comunicativa, señalan que todo acto comunicativo está vinculado a normas y convenciones sociales; es decir, a condiciones externas a la estructura del lenguaje. En consecuencia, la pragmática se ocupará del estudio del significado y su intencionalidad comunicativa a partir del contexto de emisión reconociendo todos aquellos aspectos que están por fuera de lo convencional de las estructuras lingüísticas. Por lo tanto, los actos de comunicación lingüística se estudian atendiendo a emisor, destinatario, enunciado y contexto.

Destacamos el valor de la pragmática en la formación de las lenguas porque permite reconocer que “hablar es hacer” lo que significa el análisis de factores que determinan el uso comunicativo y de los procesos o mecanismos que propician la búsqueda de acuerdos y desacuerdos entre hablantes.

Mientras la competencia comunicativa ha sido situada en la enseñanza de las lenguas para dar cuenta de las subcompetencias –gramatical, sociolingüística, comunicativa y estratégica–, para el desarrollo de una didáctica que favorezca la adquisición de una segunda lengua y para la evaluación, la pragmática incluye la competencia ilocutiva o el conocimiento de las condiciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables y la competencia sociolingüística para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada.

La competencia ilocutiva hace referencia a la teoría de los actos de habla y se relaciona con la “fuerza” de los argumentos, los cuales pueden orientarse a una promesa, aviso o petición. Estos actos poseen una fuerza argumentativa, porque contienen tres características: a) la intencionalidad, relacionada con lo que se pretende conseguir en el acto comunicativo como ordenar, rogar, entre otros; b) la correspondencia entre lenguaje y mundo relacionado con lo que pretendemos, con lo que decimos, por lo tanto ninguna relación del lenguaje con el mundo es neutra, sino que está mediada

por relaciones de poder e ideologías; c) condiciones de sinceridad que se refieren al estado psicológico del hablante dado que se espera que sus afirmaciones correspondan a sus creencias, promesas, peticiones y deseos.

En tanto que la competencia ilocutiva permite conocer la “fuerza” argumentativa de los enunciados o del discurso, la adecuación a estos enunciados y el modo cómo se realiza de un contexto o uso lingüístico a otro, la competencia sociolingüística en la enseñanza de la segunda lengua está referida a las convenciones de la lengua según las características del contexto específico. Los investigadores y docentes en el campo de la lengua extranjera sitúan tres características de la competencia sociolingüística. La primera relacionada con la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad. Esto significa el uso de variedades diferentes del inglés o el francés, por ejemplo, según tipos de conversaciones –informales, formales, religiosas, pedagógicas, e incluso, amorosas–.

La segunda se refiere a la sensibilidad hacia las diferencias de registro, queriendo con ello dar cuenta de la variación en el uso lingüístico dentro de un dialecto lo que da lugar a diferenciar entre campo del discurso –conferencias, debates, exposiciones–, modo del discurso –oral, escrito– y estilo del discurso –conversacional, literario, testimonial–.

Finalmente, la sensibilidad a la naturalidad, entendida en la enseñanza de la lengua extranjera como el uso e interpretación de las emisiones no por razones lingüísticamente correctas sino por “el modo parecido al del nativo” (Bachman, 1995). Además de los registros señalados, la competencia sociolingüística que hace parte de la competencia pragmática hace referencia al uso e interpretación de enunciados culturales así como del lenguaje figurado o metafórico empleado en las culturas.

Dimensión discursiva. Ricoeur (1976) en su texto *Teoría de la Interpretación* señala que el discurso es un concepto moderno que no hubiese aparecido sin los progresos de la lingüística moderna. Los seguidores de la teoría del discurso (Benveniste, Ricoeur, Van Dijk, Wodak, Fairclough, entre otros), para su definición, se oponen a la dicotomía lengua y habla establecida por Saussure por considerar que pone en paréntesis al sujeto y en su lugar privilegia la estructura. A partir de esta oposición al pensamiento de Saussure, se propone comprender el discurso como práctica social para lo cual se desarrollan diversas escuelas de pensamiento, las cuales han incidido en la enseñanza de las lenguas.

En primer lugar, tenemos a Ricoeur quien nos propone que el discurso es el acontecimiento del lenguaje. Por lo tanto, su propuesta se orienta a reconocer que el discurso se realiza temporalmente y en una circunstancia sociocultural. En consecuencia, todo discurso se actualiza, se problematiza y se comprende sus sentidos y significados, en razón de su temporalidad. Así, el discurso implica una dialéctica entre acontecimiento y sentido. Esto significa que el interlocutor cuando se refiere a algo lo hace atendiendo a su propia temporalidad en la cual se inscribe el discurso y en referencia al sentido que dicha emisión tiene para él.

El acontecimiento sitúa al sujeto en la experiencia de manera individual aunque en su carácter social transfiera a otros la esfera de su vida experiencial, no obstante, dicha transferencia no es la experiencia misma, sino su significado. En consecuencia, “la

experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada pero su significación, su sentido, se hace público” (Ricoeur, 1976).

Luego, tenemos el enfoque crítico del discurso en el cual se estudia el discurso como práctica social y se analizan las relaciones de dominación, discriminación, poder y control. Su propósito es el estudio de los usos del lenguaje; es decir, el discurso, desde una perspectiva crítica y, atendiendo a las estructuras sociales que dan lugar a su producción. En este enfoque encontramos la propuesta de Fairclough centrada en proponer un marco analítico para investigar el lenguaje en relación con el poder y la ideología, y, la naturaleza discursiva en relación con cambios sociales y culturales. También encontramos la propuesta de Wodak quien desde un enfoque histórico adopta los presupuestos de la teoría crítica donde se incluyen tres postulados: a) la crítica es immanente al discurso y tiene como objetivo el descubrimiento de las contradicciones, paradojas y dilemas de las estructuras del discurso; b) la estructura discursiva implica un marco amplio de explicación y comprensión de las relaciones sociales y políticas y de los procesos y circunstancias; c) la crítica concluye en la transformación.

Finalmente, se encuentra la corriente del discurso de Teun Van Dijk (2000) centrada en los problemas sociales, en la producción y reproducción del abuso de poder o dominación. Para dar cuenta de este tipo de análisis se propende por un análisis discursivo-sociocognitivo, entendido como la cognición personal y la cognición social a partir de las cuales se construyen las creencias y representaciones o los procesos mentales que intervienen en el discurso y en la interacción.

Acerca de la lengua castellana

En el presente documento, la lengua castellana es entendida desde dos aspectos. Inicialmente, tenemos un concepto de lenguaje y, posteriormente, la formación y producción de lectores y escritores.

Concepción del lenguaje

38

Siguiendo los presupuestos de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana³, el interés se centra en la construcción de significados a través de diferentes tipos de códigos y formas de simbolización. Este proceso de construcción involucra la comprensión de escenarios históricos, políticos, sociales y culturales dentro de los cuales el sujeto se construye y re-construye en y desde el lenguaje (MEN, 1998).

En este sentido, en el lenguaje se reconocen aspectos estructurales lingüísticos que construyen y organizan las formas de enunciación a la vez que articulan aspectos socioculturales determinantes en la configuración de los actos de comunicación e interacción de los sujetos. Esta propuesta formativa más que cuestionarse por los enunciados lingüísticos indaga por los actos de habla inscritos en actos comunicativos reales que emergen en ámbitos situados de la vida social.

En su dimensión comunicativa, en la formación en lengua castellana se integran la comprensión del uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos

³ Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.

e históricamente situados lo que implica conocimiento y dominio de procedimientos y habilidades que se ponen en juego para la comprensión y producción de discursos, en contextos culturalmente significativos. Igualmente, la dimensión comunicativa permite identificar y analizar los significados que emergen en los diferentes contextos, reconociendo las circunstancias socioculturales que participan en la definición de una intención comunicativa y en la construcción de un significado personal y colectivo.

En su dimensión pragmática, en la formación en lengua castellana se parte del supuesto de que la comunicación es la función primaria del lenguaje. Hablar un lenguaje, afirma Austin, consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, entre otros; esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos.

En esta perspectiva, el lenguaje es comunicación constituida por determinadas condiciones de entendimiento que, a menos que se violente la propia lógica del argumento, se deben cumplir. Conceptos como ideología o dominación permean, no sólo la forma cómo se emiten los discursos, sino cómo son vistos por los interlocutores a los cuales se dirigen.

En su dimensión discursiva, la formación en lengua castellana, está referida al reconocimiento del discurso, siguiendo a Ricoeur, como un acontecimiento del lenguaje en el cual se enmarcan las relaciones entre unos criterios temporales de origen y unos sentidos o significados específicos. Siguiendo esta perspectiva, el lenguaje, en especial las formas discursivas, no sólo están delimitadas por un conjunto de prácticas, unos estilos y unas formas de enunciación, sino que están influenciadas por miles de voces que configuran el sentido del texto, característica que se asemeja a lo que Bajtin denomina, para el discurso literario, *Polifonía*.

En esta propuesta de formación, el estudio de la lengua se ubica en un sistema semiótico-pragmático. Semiótico en tanto que el énfasis está en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que en la explicación del funcionamiento del sistema, ya que en estos procesos de formación, la verdadera razón de ser de la teoría lingüística en el campo pedagógico, está en función del uso social del lenguaje. En este orden de ideas, la perspectiva semiótica del significado es el resultado de un complejo proceso social. Para Conesa Francisco y Nubiola Jaime (1998) el significado “es una unidad cultural cuya representación puede ser sólo entendida a través de otras unidades culturales ulteriores”.

De otro lado, la propuesta formativa en lengua castellana está encaminada hacia la formación de lectores y escritores. Esta dimensión implica la comprensión de la lectura y la escritura como procesos significativos, semiótico-pragmáticos, situados cultural e históricamente y por ende, cumplen con una función social.

La formación de lectores y escritores se relaciona, además, con unas formas y prácticas acerca de cómo comprendemos el mundo a partir del lenguaje. Así, la primera parte del área de lengua castellana, relacionada con una visión de lenguaje desde el desarrollo de procesos en las dimensiones comunicativas, pragmáticas y discursivas, permite orientar y guiar las estrategias y habilidades que se esperan que el estudiante desarrolle en los ámbitos de producción textual y de formación lectora.

Asimismo, en la formación de lectores y escritores se debe tener en cuenta el desarrollo de unas competencias básicas, entre las cuales tenemos la competencia textual, como parte integrante de la competencia discursiva, donde la primera no se refiere sólo a la capacidad de producir textos, sino también a comprender textos, de ahí que sea necesario, en situaciones de aprendizaje, comprender las estrategias que habitualmente un lector experto pone en juego. Estas estrategias indican la interacción que se produce entre procesos cognitivos del lector con las claves lingüísticas y simbólicas –íconos, gráficas e imágenes del texto–.

En esta propuesta formativa, la formación de lectores y escritores involucra, también, unas formas precisas de reconocer la lectura y la escritura desde diversos desarrollos teóricos. Es así como en la década del setenta encontramos la lingüística, la filosofía, la psicología cognitiva, la semiótica y la retórica, que se orientaron al estudio de los fenómenos de la lectura y la escritura.

La lingüística cognitiva concibe la lectura como una actividad que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir del texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga. Esta actividad cognitiva, requiere de unos procesos mentales, de acuerdo con Van Dijk (1983), que el hablante lleva a cabo en el momento de comprender y producir un texto. Los procesos que se desarrollan en la práctica: Estos son:

- a) *Segmentación*: consiste en aislar unidades discretas del “flujo” (fonético) continuo de la lengua, es decir, separar las letras y las palabras unas de otras en forma de unidades.
- b) *Categorización*: Para comprender las señales es necesario hacer una abstracción: si bien, un sonido se pronuncia o se oye fonéticamente de distintas maneras, el sonido siempre puede interpretarse como la misma forma de sonido. Esto significa que los fonemas, grafemas, morfemas que aparecen serán siempre comparados y enunciados con una forma abstracta ya conocida de acuerdo con su categoría gramatical; por ejemplo, de un “a” o una “o”. Esta actividad mental conlleva a un tercer principio: la *combinación*, que consiste en combinar las unidades y yuxtaponerlas para que el enunciado sea aceptable.
- c) *Interpretación*: se refiere a la asignación de un significado convencionalmente establecido a partes de oraciones en las formas de palabras. Esto quiere decir que cuando un hablante entiende una palabra no sólo extrae de su memoria la forma de la palabra correspondiente –ámbito de conocimiento lingüístico–, sino a la vez el significado posible o actual que va acoplado a la forma de la palabra.

Así, la comprensión de lectura es un proceso complejo que implica en el lector actividades de micro y macroprocesamientos relativamente automáticos.

En los años setenta, la gramática del texto o lingüística del texto se propuso encontrar los principios generales de organización textual y describirlos sistemáticamente. En los ochenta se continuó con este tipo de reflexión y se profundizó en los enfoques avanzando, progresivamente hacia sistemas de clasificación complejos y más flexibles. Se abordaron tipos textuales sobre la base de rasgos lingüísticos (Biber, 1985),

según criterios de clasificación múltiples (Brinker, 1988) y según textos de la comunicación cotidiana (Werlich, 1975).

Por otra parte, en la escritura se ponen en juego una amplia gama de conocimientos que la lingüística proporciona como la organización del texto, de párrafos, de oraciones, la utilización del léxico apropiado, el uso de marcadores textuales, entre otros. Este tipo de conocimientos hacen que la escritura tenga un carácter comunicativo, intelectual, cognitivo y procesual, de carácter significativo en los procesos de formación.

En este sentido, la enseñanza de las lenguas debe proporcionar un aprendizaje significativo de la gramática, en función de mejorar los desempeños comunicativos escritos, buscando las herramientas lingüísticas que se puedan aplicar a fines didácticos particulares como la enseñanza de la lectura y la escritura para formar lectores y escritores.

Finalmente, sobre la base del dominio conceptual, teórico, pedagógico y didáctico de estas dos dimensiones –el estudio de la lengua y la formación de lectores y escritores– es que el docente ha de optar por la selección de las categorías más relevantes en el ejercicio de su actividad. Lo que se espera de la enseñanza de la lengua castellana desde lo institucional, es que los aprendizajes “sean socialmente relevantes”; es decir, que permitan comprender los discursos sociales y responder adecuadamente a ellos.

Acerca de la lengua extranjera

El área de lengua extranjera, en esta propuesta curricular, integra dos aspectos fundamentales, al igual que el área de lengua castellana. Inicialmente, la concepción del lenguaje anteriormente desarrollada. Posteriormente, el desarrollo de competencias para comprender otros contextos culturales de manera significativa.

Es preciso aclarar, tal como se enunció, que en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, la lengua castellana se concibe como lengua materna y como lengua extranjera. En tal sentido, los estudiantes se forman en la comprensión y análisis de la lengua castellana en sus dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva. Este conocimiento les permite acceder a la enseñanza de la lengua castellana como lengua extranjera. No obstante, esta formación se complementa con conocimientos en didáctica y enseñanza en lengua extranjera con intenciones comunicativas, discursivas y pragmáticas.

En los procesos de enseñanza de una lengua extranjera están presentes las siguientes competencias:

- a) *La competencia ilocutiva*, relacionada con lo que hacemos con el lenguaje como expresar pensamientos, emociones o sentimientos –función ideacional–. En otras palabras, se trata de “hacer cosas con el lenguaje” (MEN, 1998).
- b) *La competencia pragmática*, referida al uso funcional del lenguaje y al conocimiento apropiado de dicho uso según el contexto en el cual se desarrolla. Asimismo, la competencia pragmática expresa el uso de la lengua y los elementos paralingüísticos de manera apropiada al contexto en que se desarrolla el acto comunicativo. Significa propender por la relevancia de lo que decimos según el tópico (MEN, 1998).

- c) La *competencia sociolingüística*. Esta competencia al igual que la competencia ilocutiva hace parte de la competencia pragmática y tiene en cuenta los aspectos referidos a los tipos de registros o dialectos, así como a los aspectos relacionados con los rasgos característicos de la lengua y con la comprensión de los diferentes sistemas y referentes simbólicos y culturales. Esta competencia, busca, además, de permitir al estudiante usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos, propender por una comunicación con sentido y significado. Esto lleva a que los propósitos de enseñanza de la lengua extranjera no se centren en la construcción de estructuras gramaticales perfectamente correctas o en la producción fonética perfecta. En su lugar, se busca el uso de la lengua con propósitos comunicativos, sociales y culturales.

Las anteriores competencias sitúan al sujeto en diferentes acciones comunicativas, sociales y culturales que fomentan el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias. Este reconocimiento de la diferencia por razones culturales, presente en el desarrollo de las competencias, con propósitos de enseñanza de la lengua extranjera ha dado lugar a la definición de una competencia de naturaleza ética y política relacionada con lo intercultural, que implica la construcción de una conciencia cultural. Esta competencia ha sido denominada en lengua extranjera como *competencia intercultural*.

El concepto de interculturalidad tiene gran importancia para el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, pues se parte del principio de que el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera implica en el estudiante la potenciación de una competencia de tipo sociocultural que se logra a través de la interacción entre la lengua y la cultura que ésta representa.

Como la interculturalidad significa culturas en constante diálogo de saberes, se hace imprescindible la comprensión de las mismas, lo cual se logra a través del conocimiento y comprensión de la lengua. De esta manera, en la enseñanza de las lenguas extranjeras se le da relevancia al establecimiento de relaciones entre lenguaje y saberes; lenguaje y comprensión de la realidad; lenguaje y sentimientos morales.

Por último, es necesario recordar que la enseñanza de lenguas extranjeras basada en la competencia intercultural busca el respeto a la diferencia y el reconocimiento de los modos de razonamiento y de sensibilidad moral en los grupos étnicos y culturales.

Acerca de la enseñanza del inglés

La denominación del inglés como lengua franca en el mundo, tal como lo concluye Graddol (2006), impone unas nuevas dinámicas no sólo comunicativas, interculturales, sociales sino además económicas y políticas. La expansión de esta lengua al mismo tiempo ha generado un impacto en los sistemas educativos del mundo ya que se hace necesaria su inclusión en los currículos como una manera de generar aperturas hacia la globalización y el crecimiento económico, político y sociocultural de las naciones que la adoptan como lengua extranjera o segunda lengua. Es en este contexto que la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés sitúa a los estudiantes que buscan la formación en la docencia de la lengua extranjera.

Se es consciente de que la demanda de aprendizaje y enseñanza del inglés, requiere de la formación de un sujeto pedagógico que, además de su conocimiento técnico e instrumental del idioma, esté comprometido con la visión lasallista y humanista. En este sentido, el licenciado más allá de enseñar una lengua de tanto impacto como el inglés, demuestra un compromiso social, político y ético con aquellos que a través de la enseñanza del inglés, se involucran en los procesos interculturales e históricos de la época que acaece.

Para poder estar a tono con las dinámicas e implicaciones de la formación de pedagogos del inglés, la licenciatura asume una óptica desde la pedagogía, con enfoque crítico, donde los estudiantes, como sujetos históricos, tienen las herramientas epistemológicas, didácticas, investigativas y disciplinares para alcanzar las competencias necesarias y ejercer la pedagogía de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Tanto la pedagogía, como la didáctica se constituyen en fuentes de reflexión pedagógica y de construcción de conocimiento, en el marco de una universidad que “aprende investigando”.

Como ya se ha enunciado, en lo disciplinar la apuesta se hace por un licenciado que conozca, investigue y construya conocimiento sobre el lenguaje y la lengua, en cuanto sistema y dispositivo de comunicación. Aquí el concepto de competencia comunicativa toma importancia, ya que es el que permitirá al licenciado fortalecerse como analista, pero a la vez como usuario que aprende, enseña e indaga los procesos comunicativos inherentes al inglés, en la escuela y en la sociedad intercultural.

De la misma forma, como usuario se busca que el estudiante comprenda la manera de significar y crear sentido, desde la pragmática de las interacciones, en la lengua inglesa. Es aquí donde se hace necesaria la comprensión de la lengua como un dispositivo para expresar la experiencia –competencia ilocutiva–; elaborar y negociar significados y sentidos que se traducen en intenciones comunicativas e interaccionales –competencia pragmática–, y comprender y actuar con base en los contextos sociales, registros, dialectos y otros elementos contextuales referidos a la cultura –competencia sociolingüística–.

Finalmente, la opción del Programa se orienta hacia la constitución de un estudiante pedagogo y parlante de la lengua inglesa que trascienda, desde lo descriptivo hacia lo hermenéutico crítico, dimensión donde las materializaciones del lenguaje se estudian desde la perspectiva del discurso. Esta perspectiva busca generar la comprensión y sensibilidad de los procesos y las problemáticas sociales e interculturales, relacionadas con el posicionamiento del inglés en el mundo y con su impacto en los currículos, su enseñanza y aprendizaje.

Para concluir, la enseñanza del inglés, como se acoge en la Licenciatura, demuestra un alto contenido de integración, articulación y diálogo con todos los elementos que la componen: lo pedagógico, lo epistemológico, investigativo, lo didáctico, en el marco del humanismo propio de la misión y visión lasallista y del compromiso con el desarrollo humano sustentable. La opción por el lenguaje, la comunicación y la interculturalidad, como formas de encontrar el entendimiento en las relaciones humanas, se constituyen en una manera más de pensar en el futuro de las nuevas generaciones de ciudadanos.

- Acerca de la enseñanza del francés

La finalidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras es lograr mayores intercambios en un mundo globalizado e internacionalizado. En el siglo XXI, la enseñanza del francés como lengua extranjera permite el acceso a una lengua internacional y en especial, al mundo de habla francófona, caracterizado por un componente cultural de alta tradición científica y artística.

Actualmente es hablada por más de 200 millones de personas y tiene un estatus de lengua internacional, es una de las lenguas oficiales de 27 países en los cinco continentes, así como en organizaciones internacionales tales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Consejo de Europa y la Cruz Roja. La enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa resulta pertinente para responder a las demandas nacionales e internacionales, donde el plurilingüismo se ha convertido en una perspectiva a la que las naciones le apuestan cada vez más.

Hoy, en el ámbito nacional existe un programa de cooperación cultural y educativo, liderado por el Ministerio de Educación Nacional y la Embajada de Francia, cuya finalidad es restablecer la enseñanza del francés en el sistema escolar público de educación secundaria en el país. El francés, que se había enseñado hasta 1994 en los planteles educativos, fue completamente suplantado por el inglés. En el 2009, se apuesta por el plurilingüismo en Colombia y se abre una nueva perspectiva para la enseñanza de la lengua francesa.

De igual manera, varias universidades de la capital colombiana lanzaron este año las “secciones francófonas” –que consisten esencialmente en introducir el francés en disciplinas no lingüistas como la ingeniería, las bellas artes, el derecho y la administración–, con el objetivo de establecer doble titulación con universidades francesas; a este proyecto se han ido sumando otras universidades en el país. Como resultado de estas nuevas dinámicas socioculturales y educativas, se hace imperativo formar profesionales competentes en la enseñanza de la lengua francesa que puedan responder a las necesidades del mundo actual.

El objetivo de la enseñanza de las lenguas, y en este caso del francés, se orienta hacia el desarrollo armonioso de la personalidad del estudiante y de su identidad, en respuesta a la experiencia de la alteridad en materia de lengua y de cultura. La comunicación pone en juego al ser humano de manera integral. Es así como gracias a su formación, pedagógica y didáctica en francés, a las competencias que desarrolla –dimensión comunicativa, pragmática y discursivas–, y a su responsabilidad social, podrá orientar sus saberes y constituirse como un sujeto que construye conocimiento en su quehacer docente.

La enseñanza del francés en la licenciatura, integra los componentes lingüístico, pedagógico, epistemológico, investigativo y didáctico dentro de la misión y visión lasallista, asumidos como responsabilidad social y compromiso con el desarrollo humano sustentable gracias a una reflexión crítica a través de la lengua y de una competencia sociocultural que le permitan al estudiante posicionarse en el mundo como individuo, aprendiz, pedagogo e investigador.

2.2. Análisis del Programa en relación con otros programas nacionales e internacionales

Los programas de formación de docentes responden a unos lineamientos curriculares que entran en diálogo con el entorno y se incorporan en las tendencias pedagógicas contemporáneas. Con el objeto de establecer un marco de interpretación de nuestro programa en relación con otros del ámbito nacional e internacional, se procedió a realizar una revisión y análisis comparativo desde las mallas curriculares. A nivel nacional se analizaron los siguientes programas:

- Universidad Libre de Colombia, sede Bogotá, Licenciatura en Humanidades e Idiomas.
- Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Universidad de Nariño, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

En el ámbito internacional se estudiaron:

- Universidad Autónoma de Santo Domingo, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Universidad Autónoma de Baja California, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Convergencias. Los programas analizados tienen como núcleo común la formación de licenciados en lenguas extranjeras con el objeto de incorporarse en un contexto globalizado e internacionalizado. Por otra parte, reconocen la importancia de la formación pedagógica de los futuros profesionales dando lugar a incorporar dentro de sus propuestas curriculares asignaturas relacionadas con el saber pedagógico, la didáctica y la investigación educativa.

Otro aspecto común entre los currículos analizados es la propensión por el desarrollo de habilidades comunicativas como hablar, escuchar, leer y escribir, las cuales se constituyen en aspectos fundamentales no sólo para el uso adecuado de la lengua materna, sino como una necesidad primordial para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua. En este sentido, se proponen áreas relacionadas con aspectos lingüísticos, como fonética, pragmática, sintaxis, psicolingüística y sociolingüística, entre otros, tanto de la lengua materna, como de las lenguas extranjeras.

Aunque las prácticas no aparecen en el mismo nivel de formación –algunas inician al IV semestre y otras en el VIII–, siempre se establecen espacios académicos para la realización de la praxis pedagógica, en este aspecto cabe destacar que las prácticas pedagógicas son asumidas como eje de formación primordial para el docente en tanto permiten la contextualización, aplicación y evaluación de los saberes, estrategias y procesos desarrollados a nivel teórico.

Por otra parte, en especial en la Universidad de La Salle la práctica pedagógica está unida a la formación en investigación y al desarrollo de proyectos de investigación educativa, que posibiliten al estudiante interrelacionar la práctica con problemáticas

sociales y educativas presentes en los sitios donde desarrollan su práctica; esto permite no sólo hacer visibles los postulados de la investigación formativa, sino comprometer al estudiante con las comunidades en donde desarrolla su práctica y sensibilizarlo frente a la responsabilidad de la educación con el desarrollo social.

Cabe destacar que los énfasis curriculares dependen de las intencionalidades formativas de las instituciones, por eso encontramos que aunque el común denominador es la formación de licenciados en lenguas, en algunos de los programas analizados se hace mayor énfasis en la formación de traductores, gestores o administradores escolares y profesores de otras áreas del saber en instituciones bilingües. No obstante, el interés por la formación de los estudiantes para el ejercicio pedagógico prevalece, tal como se indicó, en las diferentes propuestas curriculares.

Los enfoques epistémicos que sustentan la oferta educativa de los programas comparados muestran una gama de perspectivas que van desde una mirada estructuralista para el aprendizaje y la enseñanza tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo, el semiótico-discursivo, el enfoque intercultural hasta una mirada estética de la lengua.

En todos los programas está presente la asunción de una perspectiva particular que se hace evidente en el diseño de los planes de estudio y en las actividades que las instituciones oferentes realizan para consolidar el perfil de formación de sus egresados; así tenemos programas para los cuales es fundamental incluir lingüística aplicada, literaturas, asignaturas de composición oral y escrita o recorridos por diferentes teorías de la administración educativa y técnicas para la traducción de textos o comunicaciones.

2.3. Valor agregado del Programa

Analizado el espectro de los programas afines a la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés ofrecido por la Universidad de La Salle se puede establecer no sólo las características que le son particulares, sino cuáles son sus valores agregados respecto a otras ofertas.

Está sobre la base de su propia nominalización: Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés; ya que en Colombia sólo existe, además de la Universidad de La Salle, otro programa de educación superior que ofrece la enseñanza simultánea en estas tres lenguas –inglés, francés y español–.

En primera instancia, el primer valor agregado está sobre la base de su propia denominación: Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés; no sólo porque en Colombia únicamente existe, además de la Universidad de La Salle, otro programa de educación superior que ofrece la enseñanza simultánea en estas tres lenguas –castellana, inglés y francés–, sino por la posibilidad que tiene el egresado de adquirir los saberes, habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse como usuario y pedagogo de las tres lenguas.

En segunda instancia, el contexto en donde se ofrece esta licenciatura se caracteriza por unas particularidades bien definidas orientadas por la misión y visión lasalliana. Así mismo, en su enfoque formativo lasallista (EFL) privilegia didácticas que fomentan las habilidades comunicativas; es decir, procedimientos relacionados con la lectura –leer–, la escritura –escribir– y la expresión oral –hablar y escuchar–. En este sentido, el programa hace énfasis en el conocimiento de la lectura y la escritura de la lengua castellana, el inglés y el francés como espacios de significación que permitan encontrar el sentido cultural y social a las prácticas de comunicación.

En un tercer momento el programa, desde el pensamiento lasallista, propende por la formación de un docente innovador que en su interlocución permita la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador, así como de “Agentes formativos: educador y educando, a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento, y el compromiso decisivo con la transformación de la realidad” (EFL).

Igualmente, desde las políticas públicas promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional, el programa se incorpora a las demandas de formación bilingüe en el contexto nacional no sólo desde el aprendizaje de lengua inglesa sino desde la oferta de formación en otras lenguas extranjeras como alternativa de diversidad lingüística, interculturalidad y movilidad, propias de un mundo globalizado.

Finalmente, este programa está fundamentado sobre las bases pedagógicas y didácticas que privilegia la Universidad, en tanto toda práctica pedagógica que se considere formativa en el contexto de la comunidad educativa de la Salle, se erige sobre aspectos como la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuesta de sentido, y el diálogo con las pedagogías contemporáneas, entre otros.

2.4. Coherencia del programa académico con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)

El objetivo educativo de la Universidad de La Salle tiene un carácter eminentemente social y de servicio a los más necesitados, dado que las Escuelas Cristianas se fundamentan en una pedagogía inspirada en la vida y obra de su fundador, San Juan Bautista de La Salle. Las repercusiones y la trascendencia de este proyecto pedagógico y educativo, transformador y revolucionario, se perpetúan hoy en la adopción meditada de una visión crítica de la pedagogía que empodera a los más pobres hacia la transformación de sus vidas y de la sociedad, de la misma manera que “De La Salle descubre que lo mejor que puede hacer por un niño o joven pobre es poner en sus manos algo que jamás le arrebatarán: el conocimiento”.

La visión de la Universidad de La Salle, indica que será reconocida por: “La formación de profesionales con sensibilidad y responsabilidad social, el aporte al desarrollo humano integral y sustentable, el compromiso con la democratización del conocimiento,

y la generación de conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad colombiana” (PEUL).

La Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés apoya el logro de esta visión, asumiéndola como función social que se traduce en la formación de un educador competente, capaz de integrar prácticas pedagógicas y procesos investigativos para desarrollar proyectos en la comunicación y el lenguaje que posibiliten la transformación y el mejoramiento del ambiente cultural y social; lo anterior nace del convencimiento de que sólo a través del lenguaje se ejercen los derechos civiles, ya que sin su manejo adecuado el ciudadano estará siempre sometido a la exclusión.

En relación con los horizontes de sentido propuestos por la Universidad en su Proyecto Educativo: el pensamiento social de la iglesia, la reflexión sobre la universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología, la reflexión educativa lasallista, el desarrollo humano integral y sustentable, la democratización del conocimiento y la normatividad y las políticas públicas; el programa cumple funciones sociales a través de las actividades de extensión, asesorías y consultorías a instituciones públicas y privadas, que desarrollan procesos educativos. Asimismo, el programa se vincula con diferentes contextos socioculturales del país, en la medida en que profesores y estudiantes promueven actividades educativas para atender problemas concretos de la educación, la pedagogía del lenguaje y las lenguas extranjeras, como una manera de contribuir y potenciar el cambio social. En consecuencia, los horizontes de sentido propuestos orientan la presencia social de la Licenciatura en los contextos donde se inserta.

De acuerdo con los resultados de la autoevaluación, con fines de acreditación, el proyecto educativo del programa (PEP) responde a los preceptos enunciados en el PEUL. El desarrollo del programa está comprometido con la formación en valores de fe, fraternidad, compromiso, justicia y servicio; fomenta la formación integral y profesional del estudiante Lasallista y busca mantener una oferta académica actualizada. El currículo se preocupa por enfatizar la dimensión ética, la dignidad humana y la calidad de vida.

El Programa realiza una *docencia con pertinencia* mediante el ejercicio reflexivo del pensamiento colectivo docente en los seminarios de formación para maestros, en los comités de participación y en el apoyo al proyecto de vida académica del docente. La propuesta de una práctica pedagógico investigativa y la consolidación de los grupos de investigación –conformados por docentes y estudiantes– permiten al programa realizar *investigación e Innovación con impacto social*. La *gestión dinámica del conocimiento*, al interior del programa se caracteriza por trabajar la transdisciplinariedad como fundamento de toda la dinámica curricular, de tal modo que, tanto los proyectos transversales, como las áreas curriculares y los comités, se cuestionan permanentemente acerca de conocimientos y objetos de transformación pertinentes social y académicamente.

En la medida en que el programa asume la propuesta de la Facultad por una pedagogía con enfoque crítico, la *formación integral para el desarrollo humano*, se constituye en orientador de la praxis tanto para el desarrollo de los espacios académicos como para la toma de decisiones y el diseño de evaluaciones formativas y formadoras. Un enfoque crítico que no interroga las expresiones históricas contemporáneas de la de-

mocracia y de la justicia, no podría estar *comprometido con una sociedad más democrática y justa*. Para la Licenciatura este compromiso se expresa en la generación de espacios curriculares y no curriculares para la reflexión, el análisis, la creación y puesta en marcha de alternativas de transformación que, desde lo micro, establezcan y viabilicen opciones de cambios cualitativos.

El proyecto educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle señala explícitamente su interés en “formar educadores y educadoras que, conscientes de su papel como sujetos históricos, contribuyan constructiva y creativamente a la transformación social y cultural del país, a través de una práctica pedagógica comprometida, fundada en la investigación, el pensamiento crítico y argumentativo, la innovación, y la reflexión permanente sobre la realidad educativa y la identidad docente. En este sentido, desde la apuesta social, política y cultural de este proyecto, se concibe la formación de educadores y educadoras como una tarea creadora, a través de la cual se construyen y desarrollan permanentemente las potencialidades humanas que hagan posible la trascendencia de las condiciones naturales con el fin de encontrarle sentido al mundo contemporáneo, para poder transformarlo desde una práctica pedagógica agenciada por sujetos conscientes, actuantes y pensantes (Zemelman, 2001)”.⁴

La relación pedagógica como mediación fundamental, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuestas de sentido y el diálogo con las pedagogías contemporáneas, en tanto bases pedagógicas del Enfoque Formativo Lasallista (EFL), permean la praxis educativa de la Licenciatura como “pilares teórico-prácticos a partir de los cuales las acciones y dinámicas propias del campo formativo (lenguas en el caso que nos ocupa), adquieren un sentido en cuanto buscan el desarrollo humano integral de sus agentes” (PEUL).

En consecuencia, se evidencia la coherencia que existe entre el Proyecto Educativo de la Universidad (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y el Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, desde la asunción del compromiso con la construcción de la sociedad, la transformación social, la búsqueda constante de la construcción de conocimiento, el dominio disciplinar y el sentido de pertenencia.

Coherencia del programa en lo disciplinar y su relación con el PEUL

El Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) está estructurado teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la identidad, la misión, la visión, horizontes de sentido, procesos articuladores de la praxis universitaria y estrategias para la implementación.

Ahora bien, la visibilización del PEUL en el programa y particularmente en el área de lengua castellana, se explicita en función de la pedagogía lasallista que tiene en cuenta la formación integral –respeto y defensa de la dignidad–, la enseñanza de los valores cristianos –sensibilidad y autonomía– y el acompañamiento. En este sentido, el campo

⁴

Ver: El currículo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Capítulo 2. Proyecto Educativo. Bogotá. 2007.

de formación del programa y de lengua castellana en particular promueve el aprendizaje autogestionado; es decir, procedimientos que estimulen y acompañen el trabajo independiente del estudiante para que garanticen la comunicación interpersonal y la producción intelectual correspondiente. Lo importante aquí es la relación pedagógica que se establece entre el profesor y el estudiante para que a través de la adquisición de los conocimientos disciplinares y las habilidades correspondientes, se confronten las ideas y se adquiera el compromiso con la transformación de la sociedad.

En el marco de estas orientaciones planteadas en el PEUL, los estudiantes en el programa deben conocer los sistemas de significación; es decir, el conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso en general que son construidos por los sujetos en procesos de interacción social; ya que lo que se espera de la enseñanza de la lengua desde lo institucional, es que los aprendizajes “sean socialmente relevantes”; lo que significa, que permitan comprender los discursos sociales y responder adecuadamente a ellos.

Coherencia del programa desde la pedagogía, la lengua castellana y la lengua extranjera y su relación con el PEUL

Dado que uno de los principios fundamentales del PEUL se orienta a la formación integral del individuo y que ello implica que desarrolle sensibilización social, reflexión crítica, habilidades dialógicas y por ende, se apoye en una apuesta ética y valores que formen su horizonte de sentido, la formación en pedagogía, la lengua castellana y la lengua extranjera debe mantener estos componentes. Así pues, esos principios se vuelven transversales a las áreas disciplinares mencionadas anteriormente y conforman la base directriz para todo ejercicio pedagógico de los docentes y docentes en formación de la licenciatura. Adicionalmente, conceptos como interculturalidad y autonomía complementan el ejercicio y las prácticas profesionales. En el caso de la pedagogía se propende por habilitar al estudiante en un proceso de reflexión continua que involucre una proyección social, toma de consciencia de realidades concretas y espíritu de transformación en el quehacer pedagógico.

50

En este sentido, el ejercicio docente se fundamenta en una pedagogía con enfoque crítico que desde nuestra conceptualización se ocupa no sólo de aprender formulas de éxito sino de adquirir la fundamentación necesaria a través del análisis de las experiencias cotidianas en el aula. Por lo tanto, el sujeto puede construir y de-construir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Es también preocupación pedagógica, permitir que se formulen y ejecuten acciones a favor de la democracia y la participación, que les den a los estudiantes la posibilidad de mantener relaciones dialógicas con sus maestros y con el conocimiento en sí. Es en el accionar en el aula donde todos elementos se conjugan y llevan al individuo a concebir una cultura de valores que contribuya a su formación integral.

En el caso de lengua castellana, los principios del PEUL se dimensionan en el fortalecimiento de la identidad cultural por medio de la valoración que hace del lenguaje, el reconocimiento de los factores históricos que intervienen en el código lingüístico, la identificación del código en sí, como producto de una evolución cultural y de entender el poder natural que emerge de su conocimiento y manejo en la vida real. Es mediante

la reflexión sobre la lengua castellana en conjunción con las otras lenguas que se hace más visible el hablar de interculturalidad, de proyección social y de sentido crítico, ya que sólo a través del lenguaje el ejercicio del pensamiento cobra fortaleza. Por medio de habilidades comunicativas, discursivas y pragmáticas que son el fundamento de formación de la licenciatura, se logra un verdadero sentido crítico, de exposición de ideas, de expresión de visión de mundo y por lo tanto de su comprensión.

En el caso de las lenguas extranjeras, la interculturalidad es uno de los principales derroteros a alcanzar y este será la fuente que vislumbre la sensibilidad social. En este caso, hace referencia al reconocimiento no sólo de la cultura propia sino de otras culturas a que el individuo se acerca mediante el aprendizaje de sus lenguas, específicamente culturas angloparlantes y francófonas. No obstante, es relevante hacer énfasis en que las experiencias comunicativas son el medio para poder acceder no solo a esas culturas sino a otras que existen en el mundo y que el manejo de la lengua entendiéndola como construcción de significados nos permite conocer, interpretar ampliar y crear nuevos significados.

La perspectiva crítica de los educandos apuntaría ya sea en lengua materna o lengua extranjera a ser capaz de reconocer las diferencias culturales y de esa manera tomar decisiones autónomas sobre modos de vivir y de comportarse en contribución al bienestar de la sociedad de la que forma parte. En otras palabras, a desarrollar su integralidad con respecto a decisiones informadas que se desprendan de los valores que ha construido y que acogido para su propio ser, siendo digno representante de la identidad lasallista.

Coherencia del programa en lo cultural y su relación con el PEUL

De acuerdo con lo propuesto por el PEUL y el Enfoque Formativo Lasallista EFL “se concibe la formación integral como un proceso de construcción de sí mismo, que por medio de la intersubjetividad se orienta a desplegar las potencialidades de sus agentes formativos –educador y educando–, a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso decisivo con la transformación de la realidad” (EFL) desde esta perspectiva la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, desde un enfoque comunicativo, asume el aprendizaje de las lenguas desde una perspectiva cultural que le permite al estudiante comprender la lengua no como un código meramente lingüístico sino como un canal a través del cual se construye y se apprehende la cultura.

Esta comprensión se convierte para el estudiante en un mecanismo que le provee de herramientas de interpretación y transformación simbólica que le permite asumirse como un ser cultural, estético y ético tanto en su contexto social-cultural más cercano como en aquellos conocidos y apropiados a través del aprendizaje de otras lenguas.

Entenderse como ser comunicante y comunicado hace que el estudiante participe de manera activa en las dinámicas y transformaciones sociales en tanto se sabe gestor tanto de su realidad como de otras realidades circundantes.

Por su parte, el Programa reconoce la importancia que ocupa lo cultural e intercultural en el desarrollo integral de la persona, y parte del principio de que toda lengua transmite una manera singular de percibir el mundo, de interpretarlo, de organizarlo y de asumir las prácticas sociales, es decir, favorece la comprensión y el acceso a una determinada cultura.

Se contemplan además dos aspectos importantes en relación con la propuesta del PEUL con el fomento de la cultura: el primero de ellos es que el aprendizaje de una lengua extranjera implica obligatoriamente la adaptación y familiarización con su cultura, teniendo en cuenta que la lengua no se define únicamente por su carácter lingüístico y formal, sino que además se enmarca obligatoriamente dentro de unos modelos de comportamiento, de saber compartido, de referentes comunes, de estructuras y de relaciones sociales; es decir, dentro de un contexto específico cultural.

El segundo aspecto que reconoce el Programa al respecto es que a través de la aproximación a los aspectos culturales de una lengua se consigue su aprendizaje efectivo y completo.

El enfoque comunicativo desde la perspectiva accional, adoptada por el Programa, considera al estudiante como actor social cuyas tareas a realizar no son exclusivamente lingüísticas sino que también están enmarcadas en diferentes contextos culturales y sociales a través del desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas.

En este sentido, el estudiante de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés cuenta con un espacio privilegiado, pues por las características propias del Programa, puede entrar fácilmente en contacto con diferentes culturas y fortalecer así su relación entre lo propio y lo extranjero.

Con respecto a los valores que propone el PEUL, el Programa no sólo reconoce el aprendizaje de la lengua extranjera como un medio para acceder al conocimiento e interpretación de culturas diferentes a la propia, sino que además propicia la reflexión sobre otros modos de expresión para desarrollar en los estudiantes actitudes de comprensión y respeto hacia las otras convenciones culturales.

Coherencia del Programa en lo profesional y su relación con el PEUL

El PEUL asume en su misión lo establecido en La Ley 115 de 1994 desde donde se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Tal educación requiere un educador que se caracterice por su integridad, idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.

Por otra parte, desde el Artículo 4º de la Ley 30 de 1992 se establece: “La educación superior sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la

universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en el marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra".

En este mismo marco, el Artículo 2 de la resolución 1036 de 2004, señala que sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en educación se organizarán a partir de cuatro núcleos del saber pedagógico básicos y comunes: la educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales⁵.

De la misma forma, en la misión de la Universidad de La Salle se hace explícito el compromiso institucional con la calidad y con los referentes universales de la educación superior⁶ lo que se evidencia en las tres condiciones sustantivas que la soportan: como universidad en la búsqueda, la conservación, la transmisión y el desarrollo del saber humano, científico y tecnológico; como católica en tanto se inspira en los principios del evangelio y en el magisterio de la iglesia católica, se compromete con la conservación, profundización y transmisión de la doctrina cristiana; y como lasallista en la conservación de las tradiciones pedagógicas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en virtud de su misión educadora.

En igual sentido, La Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés, como programa académico de carácter interdisciplinario, apuesta por formar profesionales con alta calidad académica, con responsabilidad social y perspectiva integral capaces de generar conocimiento que transforme y resuelva problemas propios del contexto en que se desempeña.

Todo lo anterior, implica la formación de profesionales capaces de integrar el conocimiento científico, las habilidades y capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión de manera contextualizada y comprometida con la transformación de su entorno vital y laboral, esto requiere que el estudiante no sólo cuente con la formación disciplinar necesaria para el ejercicio de su profesión sino que esté en capacidad de transferir sus conocimientos y prácticas a las actividades cotidianas de manera pertinente y contextualizada.

En consecuencia, la formación ofrecida por la universidad y específicamente por la licenciatura busca el desarrollo de las competencias que se desprenden de las dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva, lo que significa reconocimiento de los sistemas simbólicos de significado, significación y construcción de sentido con los cuales construimos el mundo de la vida cotidiano, pero también de los escenarios propios de la escuela y de la misma sociedad.

El profesional de la educación de la universidad de La Salle se caracteriza por su compromiso con la construcción de la sociedad, la transformación social, la búsqueda

⁵ República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 1036 del 22 de abril de 2004, por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación.

⁶ La existencia y difusión de la misión institucional se expresa en: PEUL, 2007, Reglamento Estudiantil. Universidad de La Salle, p. 16.

constante de la construcción de conocimiento, el dominio disciplinar y el sentido de pertenencia con su comunidad y con su país.

La Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, propende por una reflexión-transformación de lo educativo desde el reconocimiento de los marcos antropológicos, filosóficos, sociológicos e históricos que lo sustentan. La comprensión histórica de los procesos orienta y guía, en gran medida, las circunstancias pedagógicas que subyacen a la enseñanza de lengua castellana y de lengua extranjera hoy.

El Programa presenta un ciclo común de formación lasallista, que articula los objetivos del PEUL y el EFL con los objetivos de la formación pedagógica. Si bien, los otros programas hacen un recorrido por la ética profesional y por la formación política, los estudiantes de la Universidad de la Salle se caracterizan por una formación propia en los principios de acompañamiento y transformación de la sociedad de Juan Bautista de la Salle. La integración lasallista es un eje que moviliza los programas, lo cual hace de las licenciaturas un espacio de reflexión del entorno y de transformación de los escenarios educativos y sociales.

El trabajo investigativo y el pedagógico son un proyecto transversal a todo el Programa de la licenciatura. Dado que el Enfoque de Formación Lasallista es la pedagogía con enfoque crítico, el programa apunta a la renovación de los procesos pedagógicos desde una perspectiva de reflexión y autocomprensión de la realidad.

La Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, tal como se enunció anteriormente, se estructura a partir de las tres dimensiones: comunicativa, pragmática y discursiva. Estas tres dimensiones que orientan el currículo y, por lo tanto, la formación de los jóvenes, orienta y articula no sólo la formación en lenguas –lengua castellana, inglés y francés–, sino que también guarda coherencia con la formación complementaria, donde se incluye la formación lasallista y al aprendizaje ético y político lo que le da sustento teórico y práctico al tema de la interculturalidad, esencial en el programa. Asimismo, estas dimensiones (lengua castellana, inglés y francés), son coherentes con los núcleos problemáticos que orientan la praxis profesional. Es preciso indicar que son estas dimensiones las que guían epistemológica y metodológicamente las líneas de investigación centradas en los siguientes problemas: aprendizaje y didáctica de las disciplinas, educación ciudadana, ética y política, educación, cultura y nuevas sensibilidades, representaciones y prácticas de lectura y escritura, estudios del lenguaje y enseñanza de las lenguas, formación del espíritu científico, filosofía de la educación –hermenéutica y pedagogía–, políticas educativas, gestión y desarrollo, formación docente.

Además de los temas de investigación señalados, es preciso indicar que en la Licenciatura de La Universidad de la Salle, al mismo tiempo que se hace una apuesta por la investigación, se hace especial énfasis en las prácticas pedagógicas. Dicha práctica está en estrecha relación con las problemáticas sociales, la investigación y las líneas de investigación. Los estudiantes no sólo viven la experiencia docente, sino que vinculan su práctica a un interés de investigación que se desarrolla desde una perspectiva crítica. Aunque todas las universidades contemplan la realización de prácticas en algún momento de la formación, el programa de licenciatura ofrecido por la universidad

se caracteriza por integrar praxis e investigación en una sola línea, no son sólo asignaturas separadas sino que comparten un vínculo dentro de las didácticas. Esta línea se inicia en V semestre mientras que en los demás programas analizados aparece hasta VIII, lo cual se convierte para el docente en formación en una gran oportunidad de vivenciar, desde la práctica, tanto su proceso de formación como las problemáticas propias del acto educativo en contexto.

3. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA

La estructura y visión del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés se inscribe en el panorama de las necesidades culturales sociales, políticas y económicas globales y particulares de nuestro país. Como ya se ha enunciado, el inglés se ha convertido en la lengua franca mundial, mientras el francés y el español continúan teniendo auge y aumentando su popularidad. Debido a la expansión, necesidad en la comunicación y movilidad internacional en el ámbito laboral y educativo, se han generado problemáticas como la falta de comunicación y entendimiento intercultural, la reducida movilidad de profesionales y estudiantes con propósitos académicos o laborales y la baja proyección de nuestro país en el exterior. Es por esto que en Colombia, y particularmente, la propuesta curricular de la Licenciatura busca abordar las problemáticas enunciadas, mediante la labor sobre el estudio, la reflexión y la construcción teórico-práctica del campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas.

El auge de las lenguas extranjeras y las características de las nuevas generaciones de aprendices y docentes han generado nuevas problemáticas en la pedagogía y la didáctica. La proliferación de los programas en lenguas extranjeras, entre ellas el inglés, el francés y el español, en los múltiples contextos y poblaciones actuales, implica la necesidad de pensar en la concordancia y pertinencia de los procesos pedagógicos y didácticos que se encuentran en boga en las prácticas educativas en el mundo y en especial en nuestro país. Esta necesidad se constituye en una apertura para el trabajo de investigación que propone la Licenciatura en aras de construir conocimiento sobre la pedagogía y la didáctica de las lenguas.

En este sentido, el programa contribuye a afianzar los procesos comunicativos y la comprensión de lo global, no sólo por la naturaleza del programa y las competencias que se desarrollan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino en tanto el individuo aumenta su conciencia sobre lo que aprende, desarrolla mayor conciencia lingüística, lo que se traduce en un proceso de monitoreo de la lengua que está aprendiendo, de los hablantes de ese idioma y de la cultura de donde provienen. En consecuencia, acentúa también la conciencia social que se refleja en la lengua.

Aprender otra lengua favorece el desarrollo de un mayor grado de conciencia meta-lingüística, y aumenta la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

Ahora bien, para una Licenciatura que ha optado por la diversidad de lenguas, insertarse en las políticas nacionales y en las demandas internacionales implica: a) reconocer que las competencias a desarrollar superan las relaciones exclusivas con el mundo laboral, para promover el saber más allá del hacer y, en ese sentido, desarrollar conciencia histórica, ética, política y cultural; b) comprender la insuficiencia contemporánea, el surgimiento histórico y los intereses políticos que sustentan el concepto de desarrollo como progreso, para transcender hacia la comprensión de la sostenibilidad y comprometerse con un desarrollo humano sostenible; c) una sólida formación intelectual que ubique el conocimiento proficiente de las lenguas como soporte necesario, pero no suficiente, para un intelectual de la educación que reflexiona, con sentido, los alcances, los límites y las vinculaciones del fenómeno educativo, institucionalizado o no institucionalizado, con la configuración de los colectivos, sus identidades y las regulaciones de poder; d) leer los contextos desde el establecimiento de relaciones entre datos, informaciones, diagnósticos y caracterizaciones, que faciliten la comprensión de la configuración histórica de los conceptos, de los colectivos y de los tiempos.

En consecuencia, la Licenciatura, en tanto territorio que emerge de la cultura, de su historia y de sus condiciones de sentido sociopolítico, encuentra hoy pertinencia universal: formar docentes de lengua materna y de dos lenguas extranjeras como agentes para la comunicación intercultural desde donde el rol que juega un docente de lengua es primordial para comprender significados y posibilitar el acceso a los textos que la cultura propone. De la misma manera, propende por el fortalecimiento de la comunicación para la construcción de espacios sociales que dignifiquen las condiciones de vida de las personas y posibiliten su desarrollo.

En Colombia, la Ley 30 de 1992, que regula la Educación Superior, en su artículo 25 indica que los programas de pregrado en educación ofrecerán énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal. La Ley General de Educación, (ley 115 de 1994), que configura y regula la lectura conceptual y normativa de la Educación básica y media, en su artículo 23 enuncia las áreas obligatorias y fundamentales para la estructuración de los planes de estudio en este nivel, las cuales refrenda en el artículo 31, al referirse a la educación media, indicando el obligatorio cumplimiento de las mismas áreas con niveles de profundidad más avanzados. En la actualidad, la resolución 1036 retoma, en su artículo 1, los señalamientos de la Ley 30 y señala en los numerales b) y c) que los programas dirigidos a la formación de educadores para los niveles de básica y media, deben orientarse por los artículos 24 a 33 de la Ley 115.

Derivado de lo anterior, puede afirmarse que el Programa se inscribe en el área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros y su denominación particular es única en el ámbito estudiado. En consecuencia, con dicha denominación se da especificidad a la naturaleza del Programa, por lo menos, en dos aspectos: primero, precisión en relación con las lenguas estudiadas –la lengua castellana, el inglés y el francés–; segundo, precisión frente a las opciones de formación en coherencia con la opción política institucional de ampliar el espectro de alternativas académicas y laborales del egresado.

Antecedentes institucionales del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés

En 1969, surgió el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de la Salle como una sección de la Facultad de Filosofía y Letras mediante el Acuerdo nro. 004 del 06 de febrero.

El Acuerdo nro. 02 de enero de 1970, emanado del Honorable Consejo Directivo abre las puertas del Departamento a todos los estudiantes de la Universidad que deseen tomar cursos de idiomas, sean o no requisitos académicos

El 1 de octubre de 1971, el Honorable Consejo Directivo lo anexó a la Facultad de Ciencias de la Educación. A partir de este momento y hasta 1999, el Departamento toma una nueva orientación con una preparación tendiente primordialmente a preparar docentes de lengua materna y lenguas extranjeras, inglés y francés.

Cabe destacar que desde el primer ciclo de 1984, el plan de estudios de todas las carreras de la Universidad incluye la asignatura “Integración Lasallista” que fue creada por el Acuerdo del Consejo Directivo nro. 005 del 29 de septiembre de 1983, con el fin de afianzar la identidad de nuestros estudiantes con la filosofía institucional.

Desde 1975 hasta el 1999, el Departamento de Lenguas Modernas formó 815 estudiantes lasallistas, quienes se desempeñan primordialmente como docentes, tanto en establecimientos públicos como privados con gran vocación de servicio, idoneidad profesional y espíritu lasallista.

En 1990, se creó el Centro de Lenguas, para ofrecer a la comunidad educativa cursos de lengua extranjera y de apoyo curricular. En 1993, el Departamento se vinculó al proyecto COFE (Colombian Framework for English). La Universidad de Thames Valley de Londres otorgó una beca al profesor del Departamento.

En 1994, la Comisión Fulbright otorgó una pasantía para investigación a uno de los profesores del Departamento en la Universidad de Columbia, Carolina del Sur.

En 1999, se presentaron los documentos para la acreditación previa de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, tanto para la jornada diurna como para la nocturna. Estos documentos se realizaron conforme con el Decreto 272 de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de pregrado y postgrado de la Facultad de Educación, ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias. El documento de acreditación previa, presentado por la Licenciatura de Español y Lenguas extranjeras se realizó de acuerdo con los requisitos expedidos por el Consejo Nacional de Acreditación, en relación con las condiciones de verificación mínima de los programas académicos.

El documento de acreditación previa del Programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras (1999) desarrolló 26 requisitos solicitados por el Consejo Nacional de Acreditación y se realiza con el fin de promover una reforma en los programas tanto en su jornada diurna como nocturna. Los requisitos desarrollados en el documento responden a procesos académicos, perfiles del estudiante, vinculación docente,

investigación –dentro de la cual se recogen las líneas de investigación que en ese momento trabajaba la Facultad de Ciencias de la Educación–, malla curricular del programa propuesto, entre otros aspectos.

La reforma a los Programas de Español y Lenguas Extranjeras se aprueba bajo el Acuerdo nro. 04 del 12 de agosto de 1999, emanado del Consejo Directivo de la Universidad de la Salle. La reforma mencionada contempla la creación del Programa académico en educación Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés en su jornada diurna, aprobada en el acuerdo citado anteriormente.

El nuevo programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés recibe la acreditación previa, para la jornada diurna y la nocturna, bajo la Resolución 1986 del 11 de julio del 2000, emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Seguidamente, en Acuerdos nro. 09 y 10 del 7 de septiembre del 2000 emanados del Consejo Directivo de la Universidad, se autoriza el funcionamiento de los programas acreditados.

En el año 2000, el departamento inicia la modalidad de diplomados, con el “Diplomado en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Asimismo, en este año con Resolución 1988 del 11 de julio del 2000 emanada del Ministerio de Educación Nacional.

En el 2001, por Acuerdo nro. 030 de diciembre 12, el Consejo Directivo de la Universidad, con base en la Ley 30 de 1992 y el decreto 837 de 1994, renueva la aprobación y autoriza la continuidad académica del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, Español-Inglés hasta el 31 de diciembre de 2005. De esta forma, se autoriza al rector para la expedición del título y la gestión de los trámites para el registro en el Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES). Así, el programa se desarrolló de V a IX semestre, debido a la progresiva sustitución por los nuevos programas de licenciatura.

Fortaleza del Programa

De acuerdo con el Informe de Autoevaluación de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, entregada en diciembre del 2008, las fortalezas en lo referente a procesos académicos del programa son:

- Políticas institucionales en materia de formación integral. El currículo es coherente con los objetivos de la formación integral desde una postura de pedagogía con enfoque crítico y una comprensión de la lengua como constructora de realidades.
- Diversidad de actividades tendientes a favorecer postura y posicionamiento en las dimensiones ética, estética, económica, política y social de problemas relacionados con el saber particular.
- Elección y aplicación de diversidad de estrategias pedagógicas que se fortalecen y revisan constantemente, y reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o de estudios realizados en otras instituciones.

- Espacios integrados por equipos multidisciplinares que favorecen el abordaje inter y transdisciplinar de los problemas.
- Revisión y reflexión constante de los syllabus y de las áreas con el fin de mantener y fortalecer la coherencia entre el plan de estudios y las metodologías de enseñanza.
- El proyecto pedagógico formaliza las miradas y revisiones constantes de la propuesta educativa para sintonizarla con los contextos nacional e internacional sin subordinarse a ellos.
- Mecanismos de evaluación y autorregulación en el uso de fuentes directas a través de los comités y las comisiones, así como indagaciones sobre los resultados parciales y finales de la evaluación de docentes y estudiantes.
- Diversos espacios académicos que favorecen aproximaciones críticas a los estados del arte y de las prácticas en relación con la educación, la pedagogía y las lenguas.
- Grupos de investigación visibles, registrados y algunos reconocidos en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología como mecanismos de construcción progresiva de comunidad académica.
- Cantidad de material bibliográfico de calidad y actualizado, necesario para el desarrollo de sus actividades académicas. Asimismo, se promueve la consulta y el uso de materiales bibliográficos de diversos tipos en el desarrollo de su actividad académica constante.
- Centro de recursos que ha venido dotándose progresivamente de forma adecuada a los requerimientos teóricos y metodológicos del programa.
- Campos de práctica que ofrecen opciones acordes con los contextos donde se desarrollan y medios audiovisuales suficientes y disponibles para el desarrollo de la actividad docente.

La Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés ofrecida por la Universidad afina su proceso formativo en el desarrollo integral y sustentable lo cual ofrece a sus estudiantes la oportunidad de potenciar todas sus capacidades, asumir un compromiso real con sus comunidades y desarrollarse como un docente comprometido con la transformación de las comunidades en que desarrolla su ejercicio profesional.

Por otra parte, la apuesta por una pedagogía con enfoque crítico permite que las prácticas de aula propendan por la formación de una conciencia crítica que le permite al profesional en formación asumirse como un sujeto situado e historizado, capaz de asumir una posición activa frente a las situaciones de su contexto vital, experiencial y social.

El hecho de articular la práctica pedagógica con los procesos investigativos permite al docente en formación asumir el contexto educativo como escenario de investigación desde donde se construyen significados, se delimitan problemáticas y se aporta a la cualificación de los procesos formativos, en esta medida tanto el saber pedagógico como el saber investigativo ofrecido al estudiante se pone en escena y se convierte en

vida al momento de desarrollar prácticas de aula situadas y contextualizadas, desde donde se toma conciencia tanto del papel del docente en la transformación social como de la responsabilidad de investigar en y con las comunidades.

En lo que respecta a la formación disciplinar, es importante resaltar el enfoque comunicativo e intercultural del programa que permite al estudiante dimensionarse como un ser simbólico, ético, estético, político y social.

Oportunidades de mejoramiento del programa

De acuerdo con el Informe de Autoevaluación del Programa, entregado en diciembre del 2008, las debilidades que se presentan en lo referente a procesos académicos, tenemos:

- Incrementar los índices y los proyectos de integralidad curricular. Incrementar los índices de flexibilidad al interior del programa.
- Fortalecer los espacios para la discusión interdisciplinar de problemas educativos y fortalecer las relaciones interinstitucionales en materia de investigación Universidad.
- Incrementar los índices y desarrollos de las relaciones nacionales e internacionales del programa.
- Finalizar y apropiar la investigación que indaga sobre modelos didácticos en la Facultad y fortalecimiento de las estrategias previstas en los proyectos transversales para consolidar su presencia articuladora.
- Fortalecer la guía de evaluación como documentos de construcción permanente, en el cual participen de manera incremental y constante los estudiantes de la Facultad.
- Consolidar de un sistema de socialización y reconocimiento de los trabajos de los estudiantes y selección de los mejores para la participación en encuentros académicos dentro y fuera de la Universidad, así como para publicación en revistas institucionales.
- Consolidar el sistema de evaluación y autorregulación del Programa.
- Consolidar mecanismos de apoyo para la publicación de las producciones de los estudiantes Consolidar los grupos de investigación existentes e incrementar la participación de estudiantes en ellos.
- Revisar permanentemente los equipos de prácticas para realizar procesos de reflexión-acción-transformación.
- Mantener la actualización de material bibliográfico general y de textos específicos.
- Consolidar un sistema de registro y monitoreo del uso de los recursos informáticos disponibles en el programa.

- Mantener actualizados los recursos de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

El redimensionamiento curricular de la Licenciatura, en el contexto de la *lectura externa*,⁷ reconoce como oportunidad para el posicionamiento del programa la demanda creciente de profesores de español en Brasil, China, Estados Unidos, Marruecos y Portugal, los cuales hacen que el dominio de esta lengua para su enseñanza a hablantes no nativos, sea de valor estratégico para los docentes en formación. Ello combinado con el acceso y dominio del nivel B1 –como mínimo– de otras dos lenguas, inglés y francés, amplía las posibilidad de movilidad interna y externa de nuestros estudiantes, por una parte.⁸ (R.C)

Por otra parte, reconoce también que Colombia, consecuente con las tendencias actuales y los nuevos retos de la educación, dirige sus esfuerzos hacia la consolidación de un sistema educativo articulado en torno al desarrollo de competencias. En concordancia con las nuevas dinámicas mundiales, Colombia pretende desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional ha formulado el “Programa Nacional De Bilingüismo 2004-2019”, que propende por la consolidación de la formación de la competencia comunicativa en idioma inglés, en la búsqueda del fortalecimiento de la competitividad académica, laboral y la movilidad, para el desarrollo personal, económico y cultural del país.

Las políticas de bilingüismo se encuentran fundamentadas en tres grandes pilares: lengua, comunicación y cultura. Esto significa poder comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, para jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. De esta manera, y de acuerdo con los lineamientos del programa nacional de bilingüismo, se presentan algunas ideas que pretenden delimitar la necesidad del programa en la formación básica y profesional de los colombianos: Serie Guías nro. 22, Estándares básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: Inglés MEN, 2006).

Disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto a otras culturas. El aprendizaje de una lengua extranjera fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado. En conclusión, permite el desarrollo de la competencia intercultural, la cual implica la construcción de conciencia cultural.

Apoyo a los estudiantes en la práctica de la interacción social y en la negociación de significados. Así mismo, mejora su capacidad para entablar relaciones con otras personas y para desenvolverse en situaciones nuevas.

Dada la naturaleza de las diferentes competencias que se desarrollan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el individuo aumenta su conciencia sobre lo que aprende.

⁷ En relación con la Universidad.

⁸ Ver informes de la Asociación Argentina de Docentes de Español 2007, Cálculos del Ministerio de Educación del Brasil, publicados en el diario de Córdoba en febrero de 2008, Informes del Instituto Cervantes de España.

El individuo desarrolla mayor conciencia lingüística, lo que se traduce en un proceso de monitoreo de la lengua que está aprendiendo, de los hablantes de ese idioma y de la cultura de donde provienen. En consecuencia, acentúa también la conciencia social que se refleja en la lengua.

Aprender otra lengua favorece el desarrollo de un mayor grado de conciencia meta-lingüística y aumenta la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

La Licenciatura, en tanto territorio que emerge de la cultura, de su historia y de sus condiciones de sentido sociopolítico, encuentra hoy pertinencia universal: formar docentes de lengua materna y de dos lenguas extranjeras como agentes para la comunicación intercultural. Si la lengua es vehículo, y a la vez, síntoma de la cultura, entonces, el rol que juega un docente de lengua es primordial para generar significados y posibilitar el acceso a los textos que la cultura propone. De la misma manera, posibilita el fortalecimiento de la comunicación para la construcción de espacios sociales que dignifiquen las condiciones de vida de las personas y posibiliten su desarrollo.

En consecuencia, asume las siguientes determinaciones:

- Fortalecer la presencia de la pedagogía como disciplina fundante para que se refleje, tanto en espacios académicos del área como en la formación disciplinar.
- Alcanzar en los tres primeros semestres (ciclo básico) un nivel de proficiencia (A2) y en los tres siguientes semestres (ciclo profesionalización) un nivel de proficiencia B1 en las lenguas extranjeras.
- Alcanzar una mayor proficiencia en una de las lenguas extranjera (inglés o francés) (C1) al finalizar durante el ciclo de profundización.
- Enfatizar, en la electividad libre y no disciplinar, temas como la literatura y la lectura y la escritura en vinculación con otras facultades –Filosofía y Letras y Sistemas de Información–.
- Orientar el ciclo de profundización y sus espacios académicos hacia la movilidad en instituciones nacionales o internacionales con el fin de cursar semestres o cursos a través de créditos y no de homologaciones.
- Reducir el número de prerrequisitos para generar mayor flexibilidad y permitir mayor movilidad.
- Favorecer y promover la doble titulación en sentido bidireccional mediante opciones y mecanismos propicios.

4. FUNDAMENTOS CURRICULARES

4.1. Fundamento curricular epistemológico

Ya que la perspectiva epistemológica de la Universidad parte primordialmente de unos principios como universidad católica, lo cual conforma el eje integrador de las acciones de reflexión e innovación (EFL), el Programa de Lengua Castellana, Inglés y Francés busca articular cualquier proceso de producción de conocimiento con estos valores. En este sentido, postulados como dejar de ser una Universidad que enseña, para convertirse en una Universidad que aprende por medio de la investigación y producción del conocimiento, planteados desde el SIUL y el PEUL, se ven plasmados en la preocupación de fortalecer la investigación formativa, tanto en docentes como en estudiantes y de así, fortalecer su autonomía como productores de conocimiento.

Las acciones dirigidas a contribuir en este proceso con los estudiantes se manifiestan en la preocupación por generar ambientes de indagación, promoción del pensamiento crítico, y la búsqueda de la verdad a través de la praxis pedagógica.

En el caso de los maestros, se organizan estrategias de crecimiento profesional mediante comités, grupos de investigación y alianzas interinstitucionales. Tanto profesores como estudiantes tienen la oportunidad de hacer intercambios de tipo intelectual, profesional y principalmente humano en dichos espacios. Esto implica cultura de producción intelectual y científica en las áreas que le competen al programa.

Específicamente en el área de la enseñanza de las lenguas la generación de conocimiento tiene que ver con la resolución de problemas sociales relacionados con la comunicación. Entre ellos, la escuela como institución, procesos pedagógicos y problemas con el lenguaje y la cultura como tal. Por tanto, se espera que la interacción que se da entre los participantes de este proceso educativo, fortalezca las competencias comunicativas e investigativas con el fin de dar apertura a una gama infinita de posibilidades, no sólo de visibilizar a nuestro país ante el mundo globalizado, sino también de encontrar respuestas en relación con el impacto social que trae el aprendizaje de nuevos códigos lingüísticos a nuestra sociedad y el acercamiento a nuevas culturas.

En el marco de la globalización, el programa procura dirigir su mirada hacia el fortalecimiento de valores como el respeto, la heterogeneidad, la responsabilidad social

y a entender cómo la subjetividad interviene en la generación de conocimiento. La interculturalidad que nace en la adquisición de nuevos lenguajes permite nuevas formas de comunicación y a su vez, a través de la creatividad y el talento, permite la democratización del conocimiento cuando nuestros valores culturales se divulgan en la interacción y socialización de saberes con otras culturas. De tal manera, el impacto económico, social y político de nuestra sociedad se ve beneficiado en la medida en que hay mayores oportunidades de difusión y construcción social del conocimiento y respeto por la ciencia en beneficio de las mayorías y de los menos favorecidos.

En este contexto y dentro de los enfoques de las ciencias del lenguaje en los últimos lustros, en el ambiente académico colombiano⁹ ha habido un esfuerzo por promover otros marcos teóricos coherentes con la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva de la construcción de sentido.

En este marco, las lenguas, terreno privilegiado donde el lenguaje se hace producto dócil, ya no son vistas como monádicos sistemas gramaticales¹⁰, sino como aparatos mediadores que permiten configurar los modos de decir y enriquecer los niveles de representación de las significaciones compartidas, circulando como discursos bajo formas como las analogías, las identificaciones, las semejanzas, las generalizaciones, etc. Esto obliga a atender y aprehender en las lenguas una triple arquitectura, que suscita su estudio así:

- Como un órgano constituido de niveles o lugar de construcción del discurso, que manifiesta valores y actitudes evidentes en arreglos prosódicos, morfosintácticos, lexicales y semánticos, que se evidencian en el uso concreto de indicios contextuales, inscripciones de las personas gramaticales o la autopresentación, la modalización de los actos locutivos, la atribución de conocimientos, creencias y valores, etc., y que, en conjunto, le permiten al sujeto comunicante dar al enunciador y destinatarios el rol que cumplirán en el acto de comunicación (García-Dussán, 2008).
- Como lugar de las condiciones de producción, donde reposan todas aquellas prácticas que gestan y organizan los discursos, y además crean representaciones por medio de las cuales se establecen como constructos socioculturales.
- Como lugar de la interpretación, que es el momento final de la co-construcción del sentido, oscilado por las condiciones pragmáticas y de uso.
- A partir de esta forma de concebir el lenguaje, es posible anclar las bases de una pedagogía del discurso –y no de las lenguas–, pues es en éste donde convergen

⁹ Baste recordar, por ejemplo, los intentos de enfoques como el semántico-comunicativo, de L. Á. Baena –sin mucho desarrollo y rápidamente abandonado– o los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), con una dirección semiótica, pero sin claras propuestas pedagógicas frente al aprendizaje de las humanidades y del lenguaje.

¹⁰ Al respecto Bourdieu afirma: “[...] Tanto por Saussure como por la tradición hermenéutica, el lenguaje es concebido como letra muerta (escrita y ajena, en opinión de Bajtín), como un sistema autosuficiente totalmente separado de sus usos reales, y despojado de sus funciones prácticas y políticas. La ilusión de la autonomía del orden puramente lingüístico, a expensas de las condiciones sociales y de los correlatos de su uso social, allana el camino a todas aquellas teorías que asumen que el dominio teórico del código basta para conferir un dominio práctico de los usos socialmente apropiados” (1995: 102).

comprensión y acción –procesos de *conocimiento* y de *comportamiento*–, dentro de marcos históricos.

En esa medida, este enfoque, en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y cuyo fundamento incuestionable es el fortalecimiento de conocimientos meta-cognitivos de la lengua materna, hace que el maestro sea un contribuyente al proceso integral del estudiante, ayudándolo a la instalación de formas de control sobre las destrezas discursivas, lo que “[...] exige de cada sujeto que se comunica e interpreta que esté en capacidad de manipular-reconocer las estrategias de puesta en escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional. Las mismas son de tres tipos: enunciativo, enunciatorio y semántico” (Charaudeau, 2002)¹¹.

Fundamentos pedagógicos

Cuando se retoman los principios del PEUL, se hace evidente que la investigación con pertinencia social, la promoción de la dignidad, los valores inculcados desde el cristianismo, el fomento de la cultura y búsqueda de la verdad marcan el derrotero de la acción pedagógica. De allí que todo ejercicio de enseñanza y aprendizaje enaltezca el trabajo que se realiza desde procesos de diálogo entre la fe, la ciencia y la cultura y consecuentemente, involucre la comunicación permanente entre los participantes –docentes y estudiantes– en el marco del desarrollo humano integral.

En el programa de lenguas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se inscribe en el diálogo como espacio que permite el intercambio cultural y el desarrollo de habilidades comunicativas. Esto implica la comprensión de las dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva como ejes de indagación de los fenómenos pedagógicos y de los contextos socioculturales. Dichas dimensiones posibilitan el entendimiento de las representaciones culturales que denotan diversas visiones de mundo y por lo tanto, nuevas formas de comprenderlo.

Esta visión de diálogo pretende ofrecer los elementos necesarios para que el estudiante afiance su sentido de pertenencia con su país y su institución; por otra parte, el respeto entre agentes participantes del proceso favorece el espíritu indagador de los educandos y se vierte en un campo más abierto donde la trasdisciplinariedad entra en juego. Asimismo, tener acceso a nuevas culturas favorece el entendimiento de la propia cultura, desde esquemas educativos que permiten el desarrollo del sentido crítico de sus educandos.

La pedagogía que promueve nuestro programa, acorde con las ideas expuestas en el EFL, busca adicionalmente el desarrollo de potencialidades individuales por medio de estrategias que conduzcan a la orientación, más que a la repetición, a la reflexión sobre la realidad actual y a hacer propuestas innovadoras en el campo de la pedagogía. Así,

¹¹ Lo enunciativo se refiere a actitudes de construcción del Yo frente a sí y frente a un Tú, a través del juego de la modalización y de la construcción de roles enunciativos. Lo enunciatorio, se refiere a los modos de organización del discurso: descriptivo, narrativo o argumentativo. Finalmente, lo semántico se refiere a los saberes compartidos.

los individuos no sólo se limitan a la ejecución de tareas sino a enriquecer proyectos propios de vida que a la vez sean productivos en su entorno.

Desde esta perspectiva, los fundamentos pedagógicos de la Licenciatura se sustentan en dos aspectos: una concepción de la formación en lenguas en consonancia con los presupuestos del Enfoque Formativo Lasallista (EFL), y unas formas disciplinares que organizan la didáctica del área de lengua castellana y lengua extranjera. Así, las dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva orientan el trabajo pedagógico que se pone de relieve en nuestro programa curricular.

En primer lugar, se reconoce la formación como un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales, en donde maestro y alumno conversan alrededor de las formas pedagógicas pertinentes para el desarrollo de dichas capacidades.

El proceso educativo, siguiendo los postulados del Enfoque Lasallista, se relaciona con el concepto de *desarrollo humano sustentable*. Así, la formación integral se concibe como un proceso de construcción de sí mismo, de desarrollo de las potencialidades y de interacción armónica con el entorno que se potencia en la relación pedagógica entendida como un ejercicio de mediación entre los agentes involucrados en el proceso (EFL, 2008: 14).

El ejercicio formativo consiste entonces en un acompañamiento fraterno entre el educador y el educando, así como entre éstos y la comunidad lasallista en general. En consecuencia, la relación pedagógica no se entiende en su aspecto funcional, sino más bien, como una práctica comunicativa que propende por la interrelación entre agentes, contextos culturales, formas discursivas y creencias. Siguiendo las bases pedagógicas del Enfoque Formativo Lasallista, el proceso de enseñanza.-aprendizaje integra además de las dimensiones epistémicas y cognitivas, unas dinámicas personales y existenciales que posibilitan la formación integral del sujeto.

Las apuestas metodológicas y didácticas en la formación en lenguas están enfocadas hacia el *ejercicio reflexivo sobre el conocimiento*, inscrito en una *pedagogía con enfoque crítico*, que pone en evidencia la necesidad de pensar el diseño de ambientes para el aprendizaje significativo, así como la generación de estrategias docentes y metodologías activas focalizadas en el desarrollo intencionado de competencias y aprendizajes en contexto.

4.2. Fundamento curricular sociológico

Los principios del EFL y el PEUL enuncian la solidaridad, fraternidad, honestidad, responsabilidad social, el respeto, la tolerancia, la esperanza y la fe en el sentido social. Desde el enfoque sociológico, el programa relaciona estos principios con la preocupación por el Otro, que se materializan en la interculturalidad. Se busca que los participantes de la comunidad se sensibilicen ante las problemáticas ecológicas, socioculturales y la justicia favoreciendo a los empobrecidos y todos los que viven en

la frontera de la deshumanización. De allí que la interculturalidad sea el motor de las acciones que ejecutan los miembros que hacen parte de este programa.

La interculturalidad por medio de la comunicación promueve la construcción y reconstrucción democrática y ética del tejido social. En este sentido, implica la interacción, el intercambio, la eliminación de barreras, la reciprocidad y la solidaridad, y a su vez el reconocimiento de valores, modelos de vida y representaciones simbólicas propias del ser humano como individuo perteneciente a una sociedad.

La intersubjetividad, la interdisciplinariedad, la interculturalidad son elementos vitales en las relaciones sociales de los sujetos (Moran, 2001) y por tanto, cualquier interacción parte de la conexión de saberes entre los interactuantes y su consciencia de mismidad y otredad (Mato, 2008, Byram, 2000). En aras de redundar por un enfoque sociológico más analítico, la propuesta del programa se orienta hacia la articulación de un modelo humanista, de una visión problemática del conocimiento en la sociedad y de una preocupación por la investigación con proyección social.

De manera específica, el concepto de interculturalidad tiene gran importancia pues se parte del principio de que el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera involucra la potenciación de una competencia de tipo socio-cultural que se logra a través de la interacción entre la lengua y la cultura que ésta representa.

La propuesta formativa del programa busca reconocer relaciones y acciones sociales que involucren a los individuos y la sociedad y se interesa por las interacciones que allí surgen, en busca de la transformación social.

Así pues, en consonancia con los principios del PEUL que describen a los estudiantes como; seres responsables, con sentido crítico, que tienen actitud de búsqueda, que construyen su personalidad contextualizada en la interacción grupal, comunitaria y social; que desarrollan el conocimiento por medio de la intersubjetividad, seres que cultivan la sensibilidad social, ajenos a la discriminación o exclusión, que activan voces en relación a sus diferencias individuales, que mantienen una tolerancia constructiva y permiten el crecimiento mutuo; la propuesta del programa redundante en fomentar la actitud crítica en los participantes de procesos educativos, llevándolos a la continua reflexión sobre su realidad y las formas como pueden volverse agentes transformadores de las mismas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta del programa es mucho más antropológica, pues no sólo se centra en el estudio de las estructuras, interacciones y acciones sociales, sino que trata de inspeccionar al hombre, su sentido y significado. Es decir, las estructuras sociales tienen que ver en primera instancia, con una naturaleza del hombre, de su cognición, y cómo esa cognición al interactuar con otros individuos se vuelve colectiva, marca unos estilos de vida que se convierten en particulares a un grupo (Geertz, 1973). Los estudiantes del programa se conciben entonces como seres conscientes de una realidad a la cual pertenecen y de su rol como agentes dialógicos en su proceso de transformación.

II. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA

1. DIMENSIONES HUMANAS Y FORMACIÓN INTEGRAL

1.1. Perfil integral

Perfiles generales

El licenciado de la Universidad de la Salle se caracteriza por su perfil humanista y el compromiso con la construcción y transformación social y cultural del mundo, del país y de sus propios territorios a través de una práctica pedagógica fundada en la investigación, el pensamiento crítico y argumentativo, la innovación y la reflexión permanente sobre la realidad educativa. Asimismo, lidera propuestas educativas contextualizadas y pertinentes para la formación de seres humanos comprometidos con el desarrollo humano sustentable.

Perfiles institucionales

El licenciado de lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle, privilegia el interés comunitario antes que el interés particular, lo público frente a lo privado, la solidaridad antes que la competencia. (PEUL). Está comprometido con los sectores socialmente empobrecidos. Es solidario, fraterno, honesto, con conciencia social, respeto y tolerancia por todos los seres humanos. Construye tejido social de la humanidad desde la promoción del desarrollo humano sustentable a partir de prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes a las diferentes poblaciones y entornos sociales.

Perfiles profesionales

El licenciado en lengua castellana inglés y francés posee una sólida formación académica e investigativa, con dominio de las lenguas de su formación en las dimen-

siones comunicativa, pragmática y discursiva. Con base en la articulación de estas tres dimensiones, el docente desarrolla una competencia de tipo intercultural, donde la relación entre lenguas, sociedades y culturas le permiten asumir la interacción de manera responsable, con sentido crítico, actitud de búsqueda de construcción de su personalidad, fundamentada en la interacción grupal, comunitaria y social.

Un licenciado reflexivo que aplica, construye y desarrolla metodologías, didácticas, acciones y experiencias pedagógicas, gracias a las cuales puede encontrar soluciones a las problemáticas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, es un docente que sitúa la pedagogía y la didáctica como un hecho social, histórico y subjetivo, producto de la interacción de los sujetos en contextos educativos.

1.2. Competencias integrales

Generales

- Aplica sus conocimientos con un sentido social y fomenta el desarrollo humano integral.
- Desarrolla su quehacer profesional con sentido de pertinencia y responsabilidad social.
- Conoce y aplica el saber pedagógico y disciplinar de sus áreas de formación.
- Reflexiona críticamente sobre su pasado para poder comprender su presente y proyectar su futuro, desde prácticas pedagógicas e investigativas.

Institucionales

- Genera estrategias para relacionar al estudiante con la realidad social y trabajar sobre las problemáticas de dicha realidad, con el fin de contribuir a su transformación.
- Estructura y desarrolla sus prácticas pedagógicas como resultado de procesos investigativos contextualizados y comprometidos con sectores socialmente empobrecidos.
- Domina la lengua materna y las lenguas extranjeras con una formación académica, que le permite ejercer su rol de maestro desde los postulados lasallistas.
- Aporta a la construcción de tejido social y cultural, a partir de procesos comunicativos e interculturales, que permitan la representación y significación de la realidad.

Profesionales

- Conoce, comprende y aplica las estructuras y funciones que le permiten el dominio de su lengua materna y de las lenguas extranjeras.
- Aplica, construye y desarrolla metodologías didácticas, gracias a las cuales puede dar solución a problemáticas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas.
- Es usuario y analista de la lengua materna y las lenguas extranjeras, a partir del desarrollo de las dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva.
- Describe, analiza y reflexiona, de manera crítica, acerca de la lengua y sus formas de realización en los contextos sociales, culturales e interculturales.
- Posee conocimientos específicos en las áreas de su formación disciplinar, fundamentados en prácticas lingüísticas, pedagógicas e investigativas, que faciliten el aprendizaje de los estudiantes a quienes forma.
- Sabe desenvolverse en las diversas situaciones desde su quehacer docente para responder a necesidades y problemáticas específicas.
- Posee valores cristianos que le permiten contribuir al desarrollo humano integral sustentable.

2. ESTRUCTURA DE LA MALLA CURRICULAR

2.1. Ejes curriculares de Programa

El programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés se estructura a partir de tres ejes, que se articulan entre sí, con el objetivo de abordar la enseñanza de las lenguas, con propósitos pedagógicos, comunicativos, sociales y culturales. Los ejes fundamentan el objeto de estudio en lo referido a los problemas de la sociedad y la cultura, relacionados con la propuesta del programa, en lo investigativo y en lo disciplinar. De esta manera, los ejes son:

- Eje de prácticas y problemas.
- Eje de investigación.
- Eje de ciencias y disciplinas.

Dentro de los ejes formativos, para ser específicos encontramos los núcleos y las áreas curriculares.

Eje de prácticas y problemas

El eje de prácticas y problemas del programa se centra en las problemáticas que conectan la lengua y el lenguaje con la sociedad, la pedagogía y el quehacer docente. Las conexiones que se establecen buscan alcanzar comprensión sobre las formas de comunicación, la construcción de sentido en las sociedades interculturales en relación con la escuela y los actores pedagógicos. En consecuencia, se enuncian los siguientes:

Las formas de comunicación en la sociedad

Este eje estudia el fenómeno de la comunicación y los componentes que estructuran la competencia comunicativa. Lo cual le permite a los usuarios comunicarse en diver-

tos contextos sociales. Describe el panorama del desarrollo del lenguaje y la lingüística, para focalizarse en el componente estructural de la lengua y su papel en la competencia comunicativa. De la misma manera, estudia los procesos comunicacionales y sus problemas en las nuevas formas de comunicación social, donde la competencia comunicativa encuentra nuevas aplicaciones y comprensiones.

La pedagogía de las lenguas

Los problemas que aborda este eje se relacionan con la pedagogía de las lenguas y su desarrollo epistemológico. Se busca problematizar las maneras cómo las diferentes teorías lingüísticas y sus perspectivas epistemológicas se han relacionado con la pedagogía de las lenguas. De igual forma, se abordan las problemáticas de investigación, que surgen como desarrollo de las ciencias del lenguaje, y en especial, de la lengua materna y extranjeras.

La construcción de significados y sentidos en las interacciones sociales mediadas por las lenguas

Este eje estudia los problemas conectados con la construcción de significados y sentidos en las interacciones comunicativas, la intencionalidad del hablante, y la manera cómo se estructuran los actos locutivos, ilocutivos y performativos en el accionar lingüístico. Se propone hacer una mirada sobre cómo estos elementos de la pragmática se materializan, tanto en la lengua materna como en las extranjeras, verbigracia en el inglés y el francés. Indaga sobre los elementos que hacen de la pragmática de las lenguas algo indispensable para los procesos de entendimiento y construcción de significado en la comunicación intercultural.

La comprensión de los significados y sentidos en la praxis educativa

Dentro de las problemáticas planteadas en este eje, se encuentra establecer los puentes para que el estudiante adquiera la comprensión de la aplicabilidad y necesidad de desarrollar la competencia pragmática, como una herramienta para la formación de mejores usuarios de la lengua. Pero además de esto, se abordan las maneras como el estudiante integra los elementos de la comunicación y la construcción de significados en su labor docente. En lo didáctico, se indaga sobre los problemas que enfrentan los estudiantes en su práctica pedagógica y cómo éstos generan sentidos y construyen significados al reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera. Serán problemas a investigar las formas de interacción en la escuela como espacio de socialización en el que entran en interacción principalmente los estudiantes, y docentes, además de otros miembros de la comunidad académica.

El análisis y la comprensión de los discursos en las sociedades interculturales

Este eje toma como centro de indagación el discurso y las problemáticas que de éste emergen al estudiar la sociedad y el lenguaje dentro de sus estructuras profundas. El

contexto de globalización ha generado nuevas formas de interculturalidad que a su vez estructuran, perpetúan o reestructuran discursos de la sociedad y la cultura. El lenguaje y las lenguas, y aún más las extranjeras, son dispositivos para la generación pero a la vez para la descripción y comprensión de estos discursos. El estudiar el entramado de los elementos que actúan en la construcción de los discursos se constituye en el principal problema. Así se indagan problemáticas tales como construcción de identidades en la era de la globalización y la interculturalidad; la relación de las lenguas y su rol en las sociedades interculturales; y el papel de la lengua en el desarrollo de las sociedades, los mercados, las economías y las dinámicas del mundo actual.

Los discursos en la escuela y la interculturalidad en contextos de globalización

Los discursos de la globalización y la interculturalidad han impactado la institución escolar. Este eje curricular estudia los discursos que se erigen como horizontes de comprensión acerca de lo que es la escuela contemporáneamente, tanto para quienes la administran, realizan los roles pedagógicos y quienes se consideran la población objeto: los estudiantes. En particular desde la enseñanza de las lenguas, se investigan los impactos y dinámicas que genera la inclusión de lenguas como el inglés y francés en el marco de un programa bilingüe, como el caso de Colombia. Igualmente, se presentan como ejes curriculares la relación de las lenguas extranjeras con la lengua materna en el contexto escolar. Por otro lado, más allá de la escuela, se explora el papel de las lenguas extranjeras en el currículo y la institución escolar en todos sus niveles, en las sociedades y las culturas de países desarrollados y en proceso de desarrollo.

Este eje también se pregunta por el papel de la Universidad en los procesos educativos, específicamente, se plantea la problemática sobre cómo, mediante la formación de un licenciado en lengua materna y extranjeras, se puede impactar la sociedad Colombiana. Igualmente, en el marco de la Universidad de la Salle, se examina cómo los licenciados del programa posicionan los principios lasallistas sobre la opción por el desfavorecido, el compromiso social y el desarrollo humano sustentable.

Eje de investigación

De acuerdo con lo establecido en la Ley 281 de Ciencia y Tecnología (Artículo 1), la Universidad asume su papel como agente de cambio social desde la generación de conocimiento pertinente y contextualizado a las necesidades de desarrollo y calidad de vida de las diferentes comunidades; en este sentido el programa de licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés se articula con el Centro de Investigación en Educación y pedagogía desde la consolidación de líneas de investigación que atienden a lo social, lo educativo y lo disciplinar desde procesos de investigación científica y formativa.

El programa asume la investigación como un espacio de formación que contribuye a la generación de conocimiento para el campo disciplinar y de la educación. Dentro de este marco se concibe al docente como motor de cambio, regido por una visión que

trasciende en el futuro, la cual promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades investigativas que le permiten hacer uso de su disciplina en diferentes contextos.

Desde la perspectiva de integrar los saberes, los núcleos y las macrocompetencias, el programa ha estructurado la malla curricular en torno a tres dimensiones: lo comunicativo, lo pragmático y lo discursivo, desde donde se articulan los núcleos y las macrocompetencias.

En el caso de la primera dimensión, referente a lo comunicativo, desde el área de fundamentación se ofrece al estudiante los saberes y herramientas necesarias para abordar el núcleo denominado “El saber pedagógico de las lenguas y la comunicación en la sociedad” el cual adquiere sentido en el desarrollo de la macrocompetencia formulada para hacer posible que el estudiante comprenda los fundamentos epistemológicos e investigativos de la pedagogía de las lenguas y desarrolle su competencia comunicativa mediante el uso y análisis de la lengua materna y extranjeras; por otra parte y desde lo investigativo se ofrecen a los estudiantes tres espacios académicos; Fundamentos Investigativos, Herramientas y Estrategias para la Investigación y Desarrollo de Habilidades Investigativas, mediante los cuales se pretende que el alumno adquiera los fundamentos conceptuales necesarios para desarrollar su actitud investigativa.

Con respecto a la segunda dimensión, relacionada con lo pragmático, se pretende que el estudiante, desde la perspectiva del núcleo “Significados y Sentidos de la Comunicación y Praxis en la Escuela”, analice e interprete los procesos comunicativos desde los significados y sentidos del lenguaje y construya conocimiento a partir del análisis y reflexión en torno a la praxis pedagógica y didáctica de la lengua materna y extranjeras. Los espacios académicos que dan soporte a esta interrelación son Análisis e interpretación de la realidad educativa, Investigación y Contexto Educativo, Problematicación y Contexto Educativo y Trabajo de Grado I.

Por último, la tercera dimensión, asociada con lo discursivo, da sentido al núcleo “Discurso, Interculturalidad y Escuela” desde la aplicación del saber discursivo al análisis y comprensión del lenguaje, la lengua, y el contexto educativo, proponiendo alternativas de transformación social. Los espacios académicos que permiten este abordaje son: Trabajo de Grado II, III y IV.

La Facultad de Ciencias de la Educación ha establecido unos horizontes investigativos que se materializan en las diferentes líneas y sublíneas de investigación. El Programa de Licenciatura en Lenguas ha adoptado, basándose en los núcleos, macrocompetencias y espacios académicos, unas líneas o sublíneas, que se presentan en seguida:

- a. *Didáctica, pedagogía y formación docente:* Esta línea profundiza la relación entre desarrollo cognitivo, contexto y didáctica. Los temas que trabaja tienen que ver con la enseñanza mediante la resolución de problemas, las didácticas específicas de las ciencias y su relación con el aprendizaje, así como los temas de la metacognición y el desarrollo de la inteligencia.

Dentro de esta línea, el programa adopta las siguientes sublíneas:

- *Representaciones y prácticas de lectura y escritura:* Enfocada principalmente en las prácticas de escritura y lectura universitarias. Trabaja temas relacionados con la producción y estética de los textos, y la formación de competencias para la escritura de textos científicos, artísticos, literarios entre otros, y el fomento de la lectura como estrategia de formación permanente.
 - *Enseñanza de las lenguas:* se centra en la reflexión sobre cómo se enseñan las lenguas y los procesos inherentes a tal fenómeno, desde la perspectiva didáctica. Esta sublínea busca explorar las nuevas formas de didácticas que emergen de las nuevas tecnologías y su incursión en la educación actual en todos los niveles.
- b. *Hermenéutica y pedagogía:* Pertenece a la línea de investigación: Filosofía, praxis y ciencias de la educación. Recoge la tradición filosófica que permite pensar la pedagogía como un saber en clara articulación con el contexto en el que se ejercita. Trabaja en la comprensión de la pedagogía como un saber práctico, en la fundamentación epistemológica de su saber y en la relación entre la enseñanza, la cultura, los contextos locales y la formación docente.
- c. *Educación ciudadana, ética y política:* Esta sublínea que también pertenece a la línea Filosofía, praxis y ciencias de la educación, condensa el trabajo adelantado por la Facultad en torno a la formación en valores, y articula este acumulado con la reflexión teórica y práctica sobre la formación ciudadana dándole una dimensión ética y política mucho más profunda y sólida a la formación de docentes. Los temas que trabaja tienen que ver con las justificaciones morales de los jóvenes, los ejercicios de formación ciudadana dentro de las prácticas pedagógicas y las distintas perspectivas que permiten hoy entender el trabajo de la escuela como un trabajo político y social de primer orden.
- d. *Políticas públicas, gestión y desarrollo:* Esta sublínea pertenece a la línea de investigación: Políticas públicas, gestión educativa y desarrollo sostenible. Centra su producción en la relación entre política y desarrollo y articula esta reflexión a la posibilidad de comprender la gestión educativa, como parte de las soluciones y aportes que desde la educación se pueden ofrecer a la construcción de una mejor sociedad.
- e. *Educación, interculturalidad y estudios del lenguaje.* Esta línea permite establecer la conexión entre los procesos formativos y el lenguaje como una facultad que posibilita la representación simbólica y la significación de la realidad. En este sentido, el estudio de las lenguas como expresiones particulares del lenguaje permite no sólo establecer las forma en que los seres humanos aprehenden nuevos códigos lingüísticos, sino entender el fenómeno de la comunicación como un espacio de convergencia entre lo cultural, lo social, lo educativo y lo vital.

Dentro de esta línea el programa adopta las siguientes sublíneas:

- *Estudios del lenguaje y las lenguas:* esta sublínea permite abordar problemáticas actuales de la comunicación y sus nuevas formas y estilos, en diferentes contextos tanto de lengua materna como extranjera.

- *Comunicación cultura y nuevas sensibilidades:* La cultura no es sólo un asunto de letrados, lo oral y lo audiovisual son también saberes y sensibilidades claramente significativas. Esta sub-línea busca explorar otros tipos de textos que provienen de formas inusitadas de sentir y de nuevas sensibilidades y que permiten la comunicación y nuevas formas de interacciones en diversos espacios de la cultura.

Eje de ciencias y disciplinas

Este eje se estructura con base en las áreas de conocimiento y las disciplinas que las alimentan. Los ejes son:

- *Ciencias del lenguaje para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*

La formación para el ejercicio docente en la lengua materna y extranjera justifica la elección de estas ciencias desde las cuales se articulan disciplinas encargadas de estudiar el lenguaje y las lenguas. La formación disciplinar del licenciado se propone desde lo comunicativo, lo pragmático y lo discursivo, dimensiones que se fundamentan desde la ciencia lingüística y disciplinas tales como la pragmática, sociolingüística, la semántica y la semiótica, entre otras. Los elementos teóricos que brindan estas disciplinas se constituyen en el insumo para el desarrollo de la competencia semiodiscursiva que permite abordar los problemas de la comunicación y la investigación en las lenguas.

- *Saber pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*

Como licenciado en lenguas, el estudiante requiere el conocimiento pedagógico que propicia la enseñanza de las lenguas. Éste se hace fundamental en la medida en que permite abordar los componentes filosófico, histórico y los enfoques que subyacen al saber pedagógico en la lengua materna y extranjera.

- *Saber didáctico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*

La didáctica ofrece las herramientas para entender y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Este componente enriquece y dota al licenciado de los elementos teóricos y prácticos del quehacer docente, del desarrollo de la didáctica de las lenguas y sus principios epistemológicos. Genera la reflexión sobre los métodos, enfoques, técnicas, procedimientos, teorías de aprendizaje, procesos de evaluación de las principales corrientes y modelos didácticos que se han desarrollado desde el nacimiento de la didáctica de las lenguas extranjeras. En el marco de una licenciatura, este componente es relevante ya que le permite al estudiante llevar los conocimientos prácticos de las lenguas desde un nivel pedagógico-didáctico a un nivel de reflexión sobre cómo se enseña y cómo se aprende.

- *Humanismo y lasallismo*

Más allá de la formación disciplinar, investigativa y didáctica, el licenciado lasallista es un profesional comprometido con la transformación y enriquecimiento de los contex-

tos socioculturales donde desempeña su labor docente. La visión del humanismo y el lasallismo adquiere relevancia, ya que demuestra no solamente el compromiso con el profesional de la educación sino además con la sociedad en la cual este se va a desempeñar. Desde esta perspectiva, se opta por el más necesitado, el compromiso social y el desarrollo humano sustentable y, en esa medida, campos de conocimiento como la filosofía, la moral y la ética se erigen como las fuentes para este eje. Los procesos educativos deben estar orientados por una visión ética y moral de los procesos políticos, económicos, culturales y sociales.

2.2. Núcleos Curriculares

Los núcleos curriculares toman en consideración las dinámicas sociales, interculturales, epistemológicas, investigativas y educativas que sitúan a los sujetos en la actualidad. La Licenciatura comprende al sujeto en el marco de estas dinámicas en los contextos, tanto locales como globales, desde sus necesidades, sus experiencias y su visión del futuro. De manera que se busca formar profesionales competentes en la enseñanza de las lenguas, acordes con las necesidades que exigen las sociedades actuales; pero además, corresponder a los intereses y perspectivas de quienes ingresan a la licenciatura.

Desde un sentido histórico-hermenéutico, los núcleos buscan la comprensión de los procesos que permiten a un licenciado en lenguas extranjeras abordar problemas pedagógicos, didácticos, epistemológicos sobre la constitución del lenguaje y sus potencialidades pedagógicas en interacción constante texto-contexto; es decir, la conexión lenguaje-lengua, sociedad, cultura y sujeto.

Los tres núcleos curriculares, aunque se estructuran de manera progresiva y lineal, deben verse como un continuo en la construcción de un sujeto pedagogo e investigador de las lenguas. Estos núcleos se alinean con la perspectiva “habermasiana”, en cuanto a que el primero: El saber pedagógico de las lenguas y la comunicación en la sociedad –desde primer hasta tercer semestre– se encargará de sentar las bases epistemológicas, disciplinares y pedagógicas; es decir, se instalará dentro del marco del interés técnico-instrumental. El segundo: Significados y sentidos de la comunicación y praxis en la escuela, entre los semestres cuarto y octavo, corresponde al interés histórico-hermenéutico, que busca realizar una reflexión más centrada en la pragmática de las lenguas y praxis pedagógica-investigativa. Finalmente, el núcleo: Discurso, interculturalidad y escuela, en los semestres noveno y décimo, plantea la lectura de las realidades educativas y de la enseñanza de las lenguas en relación con la sociedad y la cultura, desde una perspectiva discursiva. El encuentro entre lo discursivo y la opción por un enfoque de la pedagogía crítica de la licenciatura, explicita así el interés emancipatorio que subyace a este último núcleo.

En consecuencia, los núcleos propuestos para el programa son:

El saber pedagógico de las lenguas y la comunicación en la sociedad

Este núcleo curricular comprende el ciclo de formación de primer a tercer semestre; se entiende como la dimensión de la enseñanza de las lenguas. Éste le permite al licenciado indagar y constituir una comprensión sobre las maneras de abordar los fundamentos de los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y extranjera, desde una perspectiva epistemológica y pedagógica. Dentro de estos procesos se privilegiará la relación de la lengua y el lenguaje y su realización comunicativa en la sociedad, por esta razón, este núcleo propenderá por el desarrollo de la competencia comunicativa, que permite la formación de un usuario y analista de las lenguas.

Partiendo de la interdisciplinariedad que implica el concepto de *lenguaje y la lengua* como construcción social de la realidad y de las múltiples dimensiones de la comunicación, con las cuales éstos se relacionan, se busca indagar sobre tres aspectos inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa: el estructural –¿cómo es el sistema?–, el funcional: –¿para qué sirve?– y el conductual –¿cómo se usa?–. En suma, este núcleo problémico le permitirá al estudiante un acercamiento a los fundamentos epistemológicos e investigativos de la pedagogía de las lenguas, además del conocimiento sobre el sistema lingüístico desde lo comunicativo, en cuanto sistema que tiene funciones y usos, los cuales se materializan en conductas interaccionales, en cualquier contexto social e intercultural.

En el contexto educativo es primordial que el futuro docente conozca, identifique y encuentre la comprensión de las dinámicas sociales y culturales, derivadas de interacciones comunicativas. Para lograr esto, se hace necesario que la formación inicial sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas esté cimentada en la comprensión de los desarrollos epistemológicos, investigativos desde una óptica interdisciplinaria, diacrónica y sincrónica, y desde su historicidad.

Además de la comprensión de los fundamentos de la constitución del conocimiento en la pedagogía, y específicamente, en la enseñanza de las lenguas, este núcleo busca focalizar dicha comprensión hacia la indagación, el análisis y el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo anterior, se hace necesario que el estudiante, al final de este ciclo –en tercer semestre– comprenda y haga uso de los diversos aspectos sistémicos del lenguaje verbal relacionados con las dimensiones socioculturales, y que demuestre competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en la extranjera.

En suma, los dos ejes curriculares de este ciclo se centrarán, en primer lugar, en indagar cuáles son las dinámicas del devenir epistemológico en la pedagogía, y de ésta en relación con el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la cultura y la sociedad; y en segundo lugar, se pretende estudiar cuáles y cómo se materializan los procesos comunicativos en las sociedades interculturales actuales, teniendo en cuenta que el ejercicio fundamental de un futuro docente en su quehacer será otorgar oportunidades, que permitan la construcción de mundo a sus estudiantes, a través de la comunicación en contextos sociales y culturales.

Significados y sentidos de la comunicación y praxis en la escuela

Este núcleo, que va desde cuarto hasta octavo semestre está centrado en los significados y sentidos del lenguaje. Se enuncia como la dimensión de la interpretación que le permitirá a los estudiantes de la Licenciatura, el conocimiento y la capacidad para comprender las convenciones, los modos de actuar, los comportamientos y las intenciones de los interlocutores en los procesos de comunicación; es decir, los componentes pragmatolingüístico y sociopragmático –en relación con lo que se dice, cómo, dónde, por qué y para qué se dice–, tanto en la lengua materna como en la extranjera.

En la misma dirección, este núcleo busca reflexionar e indagar sobre la praxis, en otras palabras, sobre los significados y los sentidos que emergen de la práctica pedagógica y la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, tanto materna como extranjera, en contextos escolares.

Más allá del conocimiento formal de la lengua, es necesaria una perspectiva pragmática de las lenguas, donde el estudio de la significación y el sentido, permita al licenciado examinar cómo interactúan las intersubjetividades en la construcción de las intencionalidades comunicativas. Pero además de hacer posible la comprensión de los contextos de enunciación específicos, la importancia de este núcleo radica también en que los estudiantes lasallistas cuenten con las herramientas necesarias para desentrañar los significados y sentidos, provenientes del entrecruzamiento de múltiples factores: histórico, económico, político, social y cultural, desde una óptica interdisciplinaria, donde se conjugan el pasado con el “ahora” histórico.

Este segundo núcleo comprende un ciclo de formación –cuarto-octavo semestre– donde los estudiantes abordan más directamente los procesos de construcción de conocimiento sobre la didáctica de las lenguas, e inician la práctica pedagógica-investigativa in situ. Es por esto que este núcleo se enfoca hacia el significado y el sentido, debido a la necesidad de que los licenciados demuestren el conocimiento formal y pragmático de la lengua, pero además puedan comprender y aprender de los significados y sentidos que emanan de la intersección entre lo social, cultural, histórico e intersubjetivo cuando se reflexiona sobre la praxis educativa en la enseñanza de las lenguas.

Discurso, interculturalidad y escuela

Este núcleo busca investigar las construcciones sociales, la interculturalidad y su relación con la escuela desde una perspectiva discursiva. Bajo esta premisa, las producciones discursivas son el reflejo de las coordenadas históricas, sociales e ideológicas de las comunidades, entonces, en sus texturas discursivas se encuentra el agregado necesario para comprender el mundo de la vida, del colectivo y las culturas. La perspectiva discursiva del lenguaje y de la lengua y su materialización en el mundo en cualquier producto simbólico, estético, que se acoge en la licenciatura, se alimenta de los acercamientos hermenéuticos y críticos que establecen horizontes de sentido a la polifonía de voces que estructuran los discursos, sociales, culturales e individuales.

Este núcleo curricular, al abordar el estudio de las lenguas desde su dimensión discursiva, busca que los últimos semestres de la formación del licenciado se vuelquen sobre la cuestión de la interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y su conexión con la escuela. Al hablar de interculturalidad y escuela se engloban las dimensiones sociales, económicas, políticas, entre otras que conforman el andamiaje de un mundo globalizado. Dadas las complejidades de los procesos que se quieren abordar en este ciclo de formación, se hace necesario asumir una perspectiva discursiva, la cual se fundamenta en los principios de la hermenéutica desde una visión crítica. En esta medida, se intenta llevar al estudiante a un nivel donde se realicen procesos deconstructivos, entendidos como dispositivos configuradores de pensamiento crítico-creativo, reflexivo, argumentativo en la lectura e interpretación de las sociedades en relación con sus procesos educativos, los cuales en la era de la globalización están cimentados en la interculturalidad y mediados por los diferentes lenguajes.

Sumado a esto, desde la formación y el ejercicio docente en la lengua materna y las lenguas extranjeras, el problema principal donde se centra este núcleo es analizar y buscar la comprensión de los discursos, que se materializan en la escuela y que se relacionan, articulan y gestan en el seno de las sociedades interculturales, en el marco de las interacciones de los sujetos tanto en el ámbito local como global. Pero además de hacer un ejercicio crítico-hermenéutico y de reflexión sobre estos discursos, este núcleo se plantea la búsqueda de posibles soluciones que, en el marco de la misión humanista de la Universidad, propugna por el impacto en la transformación de la sociedad desde el accionar del licenciado lasallista.

2.3. Áreas de conocimiento

Justificación de las áreas del conocimiento en el Programa

84

Mediante las áreas de conocimiento que fundan el programa, los licenciados deberán poseer la formación, competencia, actitud y responsabilidad social que demandan las nuevas dinámicas socioculturales y educativas, donde las lenguas, su aprendizaje y enseñanza, representan elementos nucleares del desarrollo humano. En esta medida, las áreas de conocimiento que se proponen para el programa son: la pedagogía, las ciencias del lenguaje, la didáctica de las lenguas, la epistemología y el humanismo-lasallismo.

Cuadro 1. Áreas de conocimiento

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Epistemología	<p>Se concibe como área del saber que indaga sobre el conocimiento y su construcción, desde la relación establecida entre ciencia y saber pedagógico.</p> <p>La epistemología al preguntarse cómo conocemos el mundo, tiene gran incidencia en la profesión docente, ya que a través de ésta y su reflexión se puede llegar a establecer las relaciones, que se articulan con la manera cómo se aprende y las decisiones que se toman en las dimensiones pedagógica, didáctica e investigativa. La apropiación de esta área de conocimiento se justifica entonces, por su importancia para el desarrollo profesional de los licenciados. Mediante ésta podrán acercarse y comprender la realidad, a sí mismos y a los otros.</p>
Pedagogía	<p>La pedagogía, como área de conocimiento de la licenciatura se enfoca en la indagación sobre el docente y su quehacer pedagógico en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es relevante que un docente de lenguas esté dotado de los elementos que le permitan comprender el desarrollo de la pedagogía como un área paralela a todas las ciencias de la educación, pero además debe profundizar en lo específico de su formación disciplinar en este caso, las lenguas extranjeras.</p>
	<p>Esta área permite además comprender lo pedagógico desde una visión crítica que facilita el desarrollo de competencias, procedimientos y herramientas reflexivo-argumentativas para la interpretación creativa del mundo, de las relaciones cotidianas y de los elementos que ellas comprenden en los ámbitos escolares y no escolares.</p> <p>La perspectiva pedagógica de la licenciatura se ancla en el enfoque crítico, desde el cual el docente como sujeto histórico e "historizante", propende por la comprensión, el desarrollo y la transformación del Otro y de sí mismo, desde su quehacer pedagógico, en el marco de la enseñanza de las lenguas y situado en el contexto de una sociedad y una cultura.</p>
Didáctica de las lenguas	<p>Esta área aborda los saberes, creencias, prácticas e intereses del conocimiento privilegiados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua, los cuales, a su vez, dan lugar en los contextos educativos a unos tipos de metodologías, didácticas, acciones y experiencias pedagógicas.</p> <p>La didáctica, mediante la reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, es generadora de conocimiento, lo cual contribuye a entablar vínculos con las teorías y producir conocimiento proveniente del aula y de las experiencias de los docentes. De manera que la perspectiva de la didáctica que se asume en la licenciatura entra en concordancia con el enfoque de la pedagogía crítica, en cuanto los procesos educativos no son estáticos.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Comunicación y lenguaje	<p>Se conciben como saberes orientados a la construcción de significados a través de diferentes tipos de códigos y formas de simbolización. Estos saberes se estructuran a partir de unos presupuestos epistémicos sobre lo que entendemos por lenguaje referido a sus dimensiones comunicativa, pragmática y discursiva. Mediante estos presupuestos esta área de conocimiento se enfoca en el estudio y reflexión del lenguaje en contextos culturales, estructurando así una visión semiótica discursiva. Como estudiantes de licenciatura en lenguas, esta área de conocimiento es fundamental puesto que constituye uno de los centros del saber disciplinar. A través del lenguaje el hombre ha podido comprender, crear y desarrollar los sistemas simbólicos que constituyen su realidad. Las lenguas se constituyen en uno, si no el más importante, dentro de esos sistemas; es así como el conocimiento profundo de las lenguas y las ciencias que las han estudiado, abre las puertas al mundo de la cultura, el entendimiento social, el desarrollo tecnológico, político y económico del hombre.</p> <p>En concordancia con lo anterior, se propone el estudio del lenguaje y las lenguas desde tres dimensiones.</p> <p>Dimensión comunicativa</p> <p>Se basa en el concepto de competencia comunicativa, la cual permite al usuario analizar e interactuar de acuerdo con las propiedades del contexto comunicativo, como la forma del mensaje, el contenido, el ámbito y la situación de los locutores en la negociación y construcción de significados. En suma, esta dimensión involucra el conocimiento estructural y, en general, el conocimiento de los niveles de la lengua como fundamentos esenciales para un buen desempeño lingüístico y comunicativo.</p>
	<p>Dimensión pragmática</p> <p>Enfatiza el carácter intencional de la producción comunicativa y analiza cómo decimos lo que queremos decir, qué efectos produce y cómo lo comprendemos. Para lograr este nivel analítico, la pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos, que determinan el uso del lenguaje tales como el contexto social, lo cultural, lo étnico, entre otros. En la enseñanza de lenguas extranjeras del Programa, se favorece el desarrollo de sub-competencias como la pragmática, la sociolingüística, y la intercultural que permiten la comprensión del contexto comunicativo como un todo.</p> <p>Dimensión discursiva</p> <p>En esta dimensión el discurso se concibe como un acontecimiento del lenguaje, donde se enmarcan las relaciones entre unos criterios temporales de origen y unos sentidos o significados específicos. Los discursos están estructurados por la polifonía de voces de otros discursos provenientes de la sociedad y la cultura, que articulan la producción discursiva de los sujetos locutores.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Lasallismo	Esta área de conocimiento permite fortalecer los valores promovidos por la Universidad hacia la formación de profesionales identificados con su realidad y comprometidos con ella. Así, promueve el desarrollo humano sostenible como matriz básica de cualquier acción educativa. Esta visión de la educación y la pedagogía de las lenguas, busca convertir los ámbitos académicos en espacios para la defensa de la dignidad humana. Por medio de la reflexión crítica mediada por el lenguaje, se busca establecer relaciones interculturales que tengan en cuenta la diversidad, el respeto y la tolerancia. Este es el mayor aporte del humanismo y Lasallismo a la enseñanza de las lenguas en nuestro programa.

Selección de las áreas del conocimiento

A continuación, se presentan las áreas del conocimiento y los contenidos asociados que luego conforman los espacios académicos.

Cuadro 2. Áreas del conocimiento del programa y contenidos asociados

Área del conocimiento	Asignatura	Créditos
Epistemología	Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia	2
	Fundamentos investigativos	2
	Herramientas y estrategias para la investigación	2
	Desarrollo de habilidades investigativas	2
	Análisis e interpretación de la realidad educativa	2
	Investigación y contexto educativo	2
	problematicación y contexto educativo	2
	Trabajo de grado I	2
	Trabajo de grado II	2
	Trabajo de grado III	2
	Trabajo de grado IV	4
Pedagogía	Modelos pedagógicos y formación docente	2
	Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje	2
	Curriculo y gestión educativa	2
	Práctica pedagógica I	4
	Práctica pedagógica II	4
	Práctica pedagógica III	4
Didáctica	Didáctica del español como lengua extranjera	3
	Didáctica de las lenguas extranjeras	4

Área del conocimiento	Asignatura	Créditos
Comunicación y lenguaje	Lenguaje y lenguas: fundamentos y perspectivas	2
	Lectura y comprensión de textos	2
	Sociolingüística	2
	Perspectivas y niveles de análisis del discurso	2
	Semiótica	2
	Introducción al inglés	5
	Introducción al francés	5
	Lengua y comunicación inglesa I	5
	Lengua y comunicación francesa I	5
	Fonética y fonología española	2
	Lengua y comunicación inglesa II	4
	Lengua y comunicación francesa II	4
	Fonética y fonología inglesa	Dos no 2
	Fonética y fonología francesa	2
	Niveles de análisis de la lengua	5
	Interacción y sociedad anglófona I	5
	Interacción y sociedad francófona I	4
	Interacción y sociedad anglófona II	4
	Interacción y sociedad francófona II	2
	Pragmática de las lenguas	4
	Interacción y sociedad anglófona III	4
	Interacción y sociedad francófona III	8 y no
	Énfasis en inglés I	8
	Énfasis en francés I	6
	Énfasis en inglés II	6
	Énfasis en francés II	3
	Electiva disciplinar I	3
	Electiva disciplinar II	6
	Énfasis en inglés III	6
	Énfasis en francés III	6
	Énfasis en inglés IV	6
	Énfasis en francés IV	6
Lasallismo	Cátedra Lasallista	2
	Humanidades I	2
	Humanidades II	2
	Cultura religiosa I	2
	Cultura religiosa II	2
	Cultura religiosa III	2
	Ética general	2
	Ética en las profesiones	2
	Electiva de facultad I	3
	Electiva facultad II	3
	Electiva interdisciplinar	3

2.4. Organización de las áreas del conocimiento en áreas curriculares

Las prácticas y los contenidos seleccionados se organizan en tres áreas curriculares: Área fundamentadora –donde se agrupan las básicas que le dan soporte teórico fundamental al programa académico–. Área profesional, profundización o aplicada –aquellas que le dan sentido a la profesión o al nivel de profundización del programa académico–. Esta área curricular será de carácter más práctico y de aplicación, en relación con los problemas y prácticas de la profesión y con la praxis investigativa. Área complementaria –corresponde a los contenidos y prácticas fundamentales necesarias para el desarrollo de competencias integrales para la interacción social nacional y universal. Aquí se incluye el componente institucional propio de la Universidad de La Salle–.

Cuadro 3. Áreas curriculares del programa y contenidos asociados

Fundamentadora	Profesional	Investigación	Complementaria
Lenguaje y lenguas: fundamentos y perspectivas	Introducción al inglés	Fundamentos investigativos	Cátedra Lasallista
Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia	Introducción al francés	Herramientas y estrategias para la investigación	Humanidades I
Lectura y comprensión de textos	Lengua y comunicación inglesa I	Desarrollo de habilidades investigativas, análisis e Interpretación de la realidad educativa	Humanidades II
Sociolingüística	Lengua y comunicación francesa I	Investigación y contexto educativo	Cultura religiosa I
Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje	Fonética y fonología española	Problematización y contexto educativo Trabajo de grado I	Cultura religiosa II
Modelos pedagógicos y formación docente	Lengua y comunicación inglesa II	Trabajo de grado II	Cultura religiosa III
Semiótica	Lengua y comunicación francesa II	Trabajo de grado III	Ética general
Perspectivas y niveles de análisis del discurso	Fonética y fonología inglesa	Trabajo de grado IV	Ética profesional
Currículo y gestión educativa	Fonética y fonología francesa		Electiva de facultad I
	Niveles de análisis de la lengua		Electiva
	Interacción y sociedad anglófona I		Facultad II
	Interacción y sociedad francófona I		Electiva interdisciplinar
	Interacción y sociedad anglófona II		
	Interacción y sociedad francófona II		
	Pragmática de las lenguas		

Fundamentadora	Profesional	Investigación	Complementaria
	Didáctica del español como lengua extranjera Interacción y sociedad anglófona III Interacción y sociedad francófona III Didáctica de las lenguas extranjeras Énfasis en inglés I Énfasis en francés I Práctica pedagógica I Énfasis en inglés II Énfasis en francés II Práctica pedagógica II Énfasis en inglés III Énfasis en francés III Electiva disciplinar II Electiva disciplinar I Práctica pedagógica III Énfasis en inglés IV Énfasis en francés IV Electiva disciplinar II		

2.5. Distribución de las áreas curriculares

En la malla curricular del programa se considera el saber pedagógico de las lenguas y la comunicación en la sociedad; los significados y sentidos de la comunicación y praxis en la escuela; y el discurso, la interculturalidad y la escuela como núcleos centrales que permiten el análisis de problemáticas educativas relacionadas con el lenguaje y la pedagogía a través de la investigación, a la luz de los principios Lasallistas. A su vez, estos núcleos contribuyen con la formación y el desarrollo de las competencias de un Licenciado en lengua castellana, inglés y francés.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE MALLA CURRICULAR REDIMENSIONADA -LIC. EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS - SEPT. 11 DE 2009

DESARROLLO HUMANO INTEGRAL		Macrocompetencia: Comprende los fundamentos epistemológicos e investigativos de la pedagogía de las lenguas y desarrolla su competencia comunicativa mediante el uso y análisis de la lengua materna y extranjeras.										Macrocompetencia: Analiza e interpreta los procesos comunicativos desde los significados y sentidos del lenguaje y construye conocimiento a partir del análisis y reflexión entorno a la praxis pedagógica y didáctica de la lengua materna y extranjeras										Macrocompetencia: Aplica su saber al análisis y comprensión de la perspectiva discursiva del lenguaje, de la lengua, y del contexto educativo, proponiendo alternativas de transformación social.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
CIENCIAS Y DISCIPLINAS		Lenguaje y lenguas: fundamentos y perspectivas		Lectura y comprensión de textos		Lengua y comunicación inglesa I		Lengua y comunicación inglesa II		Interacción y sociedad anglófona I		Interacción y sociedad anglófona II		Interacción y sociedad anglófona III		Énfasis en inglés o francés I		Énfasis en inglés o francés II		Énfasis en inglés o francés III		Énfasis en inglés o francés IV																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
FUNDAMENTADORA (%)		2	4	2	2	4	2	5	10	5	4	8	4	5	10	5	4	8	4	6	12	6	6	12	6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
		Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia						Lengua y comunicación francesa I		Interacción y sociedad francófona I		Interacción y sociedad francófona II		Interacción y sociedad francófona III						Electiva Disciplinar I																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
		2	4	2				5	10	5	4	8	4	5	10	5	4	8	4			3	6	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
PROFESIONAL (%)		Fonética y fonología española		Fonética y fonología española		Fonética y fonología inglesa		Fonética y fonología francesa		Pragmática de las lenguas										Electiva Disciplinar II																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
		2	4	2				2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2			3	6	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
COMPLEMENTARIA (%)		Cátedra Lasallita		Humanidades I		Humanidades II				Cultura religiosa I		Cultura religiosa II		Cultura religiosa III		Ética general		Ética en las profesiones				Electiva Interdisciplinar																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
		2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	3	6	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
INVESTIGACIÓN		Fundamentos Investigativos		Herramientas y estrategias para la investigación		Desarrollo de habilidades investigativas		Análisis e interpretación de la realidad educativa		Investigación y contexto educativo		Problemática y contexto educativo		Trabajo de grado I		Trabajo de grado II		Trabajo de grado III		Trabajo de grado IV																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
		2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	4	8	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
LÍNEAS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN		SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACIÓN Y PRAXIS EN LA ESCUELA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
PERIODO ACADÉMICO TOTALES		DISCURSO, INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
		Estudio de casos, Resolución de Problemas y Seminarios.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
		Centros de Investigación: CIEP-CTAD /Grupos de Investigación/ Líneas y sub-líneas de Investigación: Didáctica, Pedagogía y Formación Docente. Enseñanza de las lenguas. Representaciones y prácticas de lectura y escritura. Hermenéutica y pedagogía. Educación, ciudadanía, ética y política. Políticas públicas, gestión y desarrollo. Educación, interculturalidad y estudios del lenguaje. Estudios del lenguaje y las lenguas. Comunicación, cultura y nuevas sensibilidades.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
PERIODO ACADÉMICO TOTALES		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP

3. CRÉDITOS ACADÉMICOS

De acuerdo con lo establecido en el marco de la ley y de los lineamientos institucionales para la asignación de créditos académicos, la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés tiene un total de 180 créditos, distribuidos de la siguiente manera:

Área fundamentadora: 18 créditos (10%)

Área profesional: 115 créditos (64%)

Área de investigación: 22 créditos (12%)

Área complementaria: 25 créditos (14%)

La asignación del número de créditos corresponde a la intención de fortalecer una sólida formación tanto, en lo pedagógico como en las áreas disciplinares que conforman el programa, con el fin de potenciar las competencias profesionales, disciplinares, institucionales, personales y de contexto que le permitan al futuro licenciado desempeñarse exitosamente en su profesión y aportar a la transformación social con compromiso y conciencia.

4. FLEXIBILIDAD

En el marco del programa, los conceptos de flexibilidad y movilidad se asumen desde las siguientes perspectivas:

Ofrecer al estudiante la posibilidad de elegir los espacios académicos de acuerdo con sus expectativas; por lo cual, se ha dejado un número mínimo de éstos que implican prerrequisitos y corresponden a los fundamentos estructurales indispensables para acceder a la formación en lenguas extranjeras.

Los espacios académicos correspondientes a los créditos electivos se programarán periódica e interdisciplinariamente, con el fin de propiciar al estudiante espacios de profundización, complementariedad e interrelación entre los saberes disciplinares, profesionales y culturales que aporten a su formación integral y a la construcción de horizontes de sentido.

El estudiante podrá optar por diferentes modalidades de investigación que, desde la práctica, aporten al desarrollo de competencias investigativas necesarias para el ejercicio de su profesión. Estos espacios se propician a través de los centros de investigación, las líneas, los grupos y los semilleros que dinamizan el proceso formativo del estudiante y la profundización en temas de interés relacionados con sus áreas de formación disciplinar y profesional.

El programa presenta un alto grado de flexibilidad, lo cual se evidencia en la oferta de espacios académicos comunes a los demás programas de la Facultad, como: lenguaje y lenguas: fundamentos y perspectivas, lectura y comprensión de textos, sociolingüística, literatura de la lengua castellana, semiótica y perspectivas y niveles de análisis del discurso, que pertenecen al eje de Fundamentación del currículo. De la misma, manera se proponen dos electivas comunes a toda la Facultad, ubicadas en el eje investigativo y en el fundamental.

La estructura de la malla permite que un licenciado opte por un ciclo de énfasis donde algunos espacios académicos se puedan cursar en instituciones nacionales o internacionales, mediante el sistema de créditos.

Las líneas de investigación, así como los grupos de investigación, se constituyen al igual en elementos articulantes entre el programa de pregrado y postgrado, puesto

que la propuesta de líneas y sublíneas de investigación y sus grupos son comunes a toda la Facultad.

Movilidad y electividad

La movilidad en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés se hace posible desde tres perspectivas:

La primera, desde la eliminación de un alto porcentaje de prerequisites –conservando sólo los correspondientes a lenguas extranjeras en la dimensión comunicativa que comprende de primero a tercer semestre–, lo cual permite que el estudiante desarrolle su plan de estudios de acuerdo con sus intereses y necesidades inmediatas.

La segunda, desde la inclusión en la malla curricular de espacios académicos comunes a todos los programas de pregrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, incluidos en las áreas curriculares de fundamentación y praxis investigativa, como se observa en la siguiente tabla.

Área curricular	Espacios académicos
Fundamentadora	1. Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia. 2. Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje. 3. Modelos pedagógicos y formación docente. 4. Currículo y gestión educativa.
Praxis investigativa	1. Fundamentos investigativos. 2. Herramientas y estrategias para la investigación. 3. Desarrollo de habilidades investigativas.

La tercera, mediante la inclusión de electivas disciplinares, de facultad e interdisciplinares que no sólo responden a intereses específicos, sino que permiten la articulación con otros programas ofrecidos por la universidad, la facultad y el propio programa, estos espacios académicos son:

Programa que lo ofrece	Espacios académicos	Programa que lo ofrece
De Facultad	1. Escuela, diversidad e inclusión 2. Desarrollo humano y educación 3. Educación y nuevas tecnologías	Maestría en Docencia
Disciplinares electivas	1. La didáctica del inglés y nuevas formas de alfabetización 2. Lengua e interculturalidad	Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés
Interdisciplinares	1. Literatura e interculturalidad 2. Lectura y escritura	Licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés Maestría en docencia

La electiva de Facultad hace una apuesta por una escuela que se repiensa, a partir de las marcadas diferencias entre los diversos colectivos de ciudadanos, los cuales no sólo estarán cohesionados por un marco normativo común: la Constitución Colombiana, sino también referenciados por una etnia, o por una orientación sexual, por una condición de género, o por una condición de discapacidad. Son todos ellos grupos humanos que desbordan las comprensiones homogeneizantes de la escuela y reclaman nuevas formas de interacción y comprensión de la diversidad y la diferencia. De allí, que el objetivo sea la creación de escenarios educativos incluyentes, plurales y respetuosos de la diversidad y la diferencia, así como de referentes morales y políticos de dignidad humana, justicia y reconocimiento, que orientan el quehacer educativo a la configuración de una escuela como un escenario democrático y con posibilidades reales de interacción con todas las expresiones de las libertades humanas; y como escenario de referencia y autoafirmación de las identidades más que desprecio y rechazo por lo que no se conoce.

La electivas disciplinares le permiten al estudiante profundizar en temas de interés para su formación profesional desde las perspectiva de los nuevos movimientos y tendencias sociales, culturales y tecnológicos. Esta propuesta invita a la reflexión sobre los movimientos o teorías que describen, explican, conducen y permiten la comprensión de la didáctica y las nuevas tendencias a la luz de las nuevas formas de alfabetización, en general relacionada con las nuevas tecnologías. Por otra parte, se aborda el estudio de la lengua en relación con los fenómenos interculturales .como espacios para la construcción de nuevas significaciones y sentidos.

Las electivas interdisciplinares son espacios académicos que permiten la participación de estudiantes de diferentes programas, en este sentido los temas que se abordan tienen como punto de convergencia la lengua desde el desarrollo de competencias propias de la lectura y la escritura y la mirada estética desde la literatura como espacio intercultural.

Por otra parte, la movilidad prevista al interior de la licenciatura se materializa en el transito del pregrado al postgrado desde la articulación de espacios académicos de las áreas fundamntadora y profesional compartidos con la Maestría en Docencia que ofrece la Facultad de Educación: Modelos Pedagógicos y formación docente, Currículo y Gestión Educativa, y Desarrollo Cognitivo y Estilos de Aprendizaje. La inclusión de estos espacios académicos en el currículo del pregrado establece un puente conceptual para la formación y profundización posterior, que se llevará a cabo en el marco de la maestría antes mencionada.

A nivel nacional e internacional el programa ofrece posibilidades de movilidad en escenarios, tanto para docentes como para estudiantes. Los convenios, realizados desde la Oficina de Relaciones Interinstitucionales, se encaminan hacia la movilidad de docentes y estudiantes como investigadores o profesores visitantes; a adelantar estudios postgraduales, realizar prácticas pedagógicas o laborales o buscar doble titulación.

5. SABER DIDÁCTICO

En el marco del Proyecto Educativo Universitario Lasallitas (PEUL, 2007), se recupera la necesidad de educar integralmente, para promover la generación de conocimiento que ayude a la transformación social. Este desafío implica un ejercicio sostenido de reflexión para la acción sobre la fe, la cultura, la ciencia, la tecnología y la política en la comunidad académica. Por esta razón, la pregunta por la formación integral se plantea desde el reconocimiento de la dimensión personal y social del individuo a través de una relación pedagógica inspirada en el Enfoque Formativo Lasallista (EFL).

A través de la educación universitaria, el EFL genera espacios para la comunicación y el intercambio de saberes hacia el interior de la comunidad académica, y hacia afuera con comunidades diversas que se retroalimentan constantemente. Esa posibilidad de comunicación e intercambio, es posible a partir de la creación de ambientes que propicien el respeto a la dignidad de cada quien, a los itinerarios y a las creencias particulares hacia el fortalecimiento de una convivencia construida conjuntamente. En este sentido, el EFL asume una concepción pedagógica y curricular basada en la formación y potenciación de sus agentes y, por tanto, reconoce la autonomía y capacidad de desarrollo que éstos poseen y pueden llegar a desplegar.

En este orden de ideas, la Universidad de la Salle privilegia didácticas que le permitan a la persona formarse para pensar con rigurosidad, sentido crítico y creatividad. Estos presupuestos permiten concebir las prácticas educativas como lugares que median el desarrollo de la persona, para que encuentre los elementos y estrategias que le permitan, tanto recomprender su realidad social, como re-construir su conciencia. En esa medida, el espacio escolar se convierte en un nicho de posibilidades para (auto)-constitución de sí mismo.

En coherencia con el EFL, el programa asume como estrategia curricular de orden transversal los siguientes proyectos: Proyecto de Alfabetización Cultural (PAC), Proyecto de Autonomía y Autoacceso (PAA), acompañamientos individuales o en pequeños grupos (tutorías y consejerías) y estrategias específicas vinculadas con los saberes de las áreas fundadora, profesional y complementaria.

Es así como la Universidad de La Salle no sólo ofrece apoyo teórico, metodológico y procedimental para el fortalecimiento de unas competencias generales y específicas

disciplinarios, sino que apunta a la formación de personas que, además de ser profesionales capaces, sean sujetos auténticos, críticos, vistos a sí mismos como valiosos y únicos.

Proyecto de Alfabetización Cultural y plan lector (PAC)

El Proyecto de Alfabetización Cultural (PAC) fortalece las estrategias de comprensión de todos los sistemas simbólicos que constituyen el mundo social. Se trata, entonces, de que el estudiante no sólo lea la palabra, sino el mundo de la vida que habita y usa.

Si se comprende la alfabetización desde esta perspectiva, se promueve un giro conceptual y procedimental que pretende suscitar en el educando habilidades para la comprensión de la cultura propia y foránea a través de un fortalecimiento de la *competencia intercultural*, aquella vigorización del conjunto de aptitudes para el desarrollo de tareas y funciones sociales en contextos profesionales multiculturales.

Como se evidencia, el PAC se adhiere, así, a un enfoque semio-discursivo para asumir el entendimiento de 'la cultura', concebida como las formas de vida que abarcan ideas, actitudes, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder, sumado a una amplia gama de prácticas, como formas artísticas, textos, cánones, arquitectura y mercancías producidas masivamente. Más simplemente, la cultura es el conjunto dinámico de *maneras de hacer, de pensar y de decir* de un grupo humano en unas coordenadas espacio-temporales, lo que se puede resumir como el conjunto de estilos sociales que asume ese grupo social.

A partir de esta comprensión de cultura, en el PAC se privilegian cuatro campos o dominios de investigación que actúan como caminos de pensamiento que dan cuenta a los futuros docentes de la Licenciatura de las relaciones entre cultura-texto-pedagogía. Estos dominios son: patrimonios lingüístico y cultural; sistemas culturales y claves de conocimiento cultural; alfabetización cultural y pedagogía con enfoque crítico; y cultura y tecnologías de la información y la comunicación.

Estrategias y actividades del PAC

Dentro de este marco de comprensión, el Proyecto Educativo del Programa considera necesario estimular actividades estratégicas de reflexión-acción, dentro de las cuales se socializan las diversas formas cómo se producen, circulan, comprenden y dotan de sentido las prácticas de interacción social.

Como se lee, dentro de este panorama aparece como estrategia privilegiada del PAC el llamado *Plan lector*. Su justificación, en la licenciatura, está enmarcada en la comprensión de la *cultura como texto*, lo que implica ahondar en la relación de la triada: lenguaje, cultura y texto.

Proyecto de autonomía y auto-acceso (PAA)

El enfoque adoptado por la Facultad en relación con la pedagogía, permite comprender que una de las apuestas más sustanciales es la formación de docentes con pensamiento reflexivo y crítico. Derivado de ello, no puede olvidarse que ejercer la reflexión implica interpretar el quehacer pedagógico desde el ejercicio concreto de la docencia y, desde allí, re-significar las prácticas alojadas en la tradición de la educación de un grupo social amplio.

Esas re-significaciones tienen una función emancipadora porque el interés por la liberación origina una acción autónoma, responsable; cuyas decisiones se basan en un tipo de saber crítico que se preocupa por la potenciación de los individuos y los colectivos para tomar las riendas de su propia vida. En otros términos, se trata de leer contextualmente (lo social, lo cultural, lo político y lo económico) el acontecimiento de la educabilidad para transformarla en su praxis a partir de los resultados investigativos de sus propios agentes, con lo cual se gana autonomía.

En esta línea, entendemos como autoacceso la posibilidad que tiene un estudiante de acceder autónomamente a centros de documentación o a redes de conocimiento, que le permitan dinamizar su proceso de aprendizaje haciendo uso de las últimas tecnologías de recolección y análisis de información. En la Facultad, las salas de informática existentes son el escenario para la práctica y la concepción de auto acceso muy ligada a la idea de autonomía.

Es necesario que el estudiante comprenda y genere para sí, el hábito de controlar el tiempo por cuenta propia, que desarrolle autodisciplina para el logro de sus objetivos académicos a corto plazo. Este control y autodisciplina fortalece su formación superior y su perfil como futuro educador, como docente autónomo, libre pensador, en actitud de interrogación y transformación, frente a todo aquello que conoce de su mundo social. Para tal fin, se programan actividades donde el estudiante es responsable de la complementariedad de sus propios procesos educativos, apoyado por un seguimiento de sus tutores, responsables de los espacios académicos que éste adelanta, y que se pueden revisar con el ánimo de hacerle un seguimiento a su trabajo autónomo desde la estrategia del acceso personal de información.

Al nivel de la *autonomía* se espera que un licenciado en lenguas sea capaz de tomar decisiones justificadas –racionales y razonables– y asumir las consecuencias de las mismas, en particular, con su propio proceso de formación integral y como licenciado.

Lo anterior, se concreta finalmente en la necesidad de que el estudiante construya su propio proyecto de vida como profesional lasallista y, a lo largo de su proceso de formación, fortalezca: el desarrollo de la autonomía intelectual, de la conciencia moral –fundada en la defensa y promoción de la dignidad humana– y del compromiso ético –para obrar en consecuencia–.

En lo relacionado con el autoacceso, se espera que un licenciado en lenguas sea capaz de autogestionar su propio acceso al conocimiento mediado por el uso pedagógico de las NTIC's, en función de apropiarse y cualificar su propio proceso de formación humana y profesional.

Las estrategias de acompañamiento en el PAA

La enseñanza tutorial se reconoce como una modalidad de instrucción donde un maestro (tutor) proporciona educación personalizada a un estudiante o a un grupo pequeño de personas. El profesor tutor tiene por función el proceso enseñanza aprendizaje, mediante una relación psicopedagógica que puede ser individual o colectiva, pues pretende acompañar al estudiante tanto en la mejora de sus capacidades críticas e innovadoras como en el aprovechamiento académico y en el aspecto humano. El papel del tutor consiste, entonces, en asistir al estudiante en la construcción de su propio conocimiento al guiarlo para que esa experiencia sea fructífera. En otras palabras, el tutor es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos.

- La tutoría

Como modalidad de la práctica docente no sule a la docencia en grupo; la complementa y la enriquece. La tutoría, como instrumento de cambio, refuerza los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académico, cultural y de desarrollo humano, en la realización de atención individualizada del estudiante en su proceso formativo.

Se entiende la tutoría como una parte de la responsabilidad docente en la cual se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante. Relación que pretende guiar el aprendizaje del estudiante de acuerdo con sus condiciones individuales y su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible.

- Consejerías

El programa de consejerías implementado en la Licenciatura tiene como objetivo formar y orientar al estudiante en el proceso de toma de decisiones, respecto a los énfasis al interior del programa, su desempeño académico, reconocimiento de habilidades y calificación en el ámbito profesional.

Este proceso de acompañamiento está mediado por encuentros acordados entre estudiantes y docentes consejeros, quienes durante cuarto, quinto y sexto semestres, realizan análisis, revisión y reconocimiento del perfil actitudinal y académico de cada estudiante para una acertada elección de su énfasis formativo en séptimo semestre.

6. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA DE LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

La evaluación, como proceso implica un ejercicio de reflexión y reconstrucción constante e interdisciplinar en la búsqueda de un mejoramiento continuo; por esta razón, se ha avanzado en la construcción de unos criterios compartidos por la comunidad académica de la Facultad de Ciencias de La Educación. Como primera medida y a la luz del proyecto educativo institucional, PEUL, y específicamente en el PEP de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, se recogen tres aspectos para pensar sobre la evaluación:

- *Modelo pedagógico* asumido por el programa, se inspira en los elementos fundantes de la pedagogía lasallista y la pedagogía con enfoque crítico desde donde se asume la evaluación como una actividad que permea la enseñanza y el aprendizaje, y debe apuntar a unas prácticas abiertas y democráticas en donde los sujetos –maestro-estudiante– participen en la evaluación como recurso didáctico consciente y constante.

Este carácter formativo de la evaluación hace posible el aprendizaje reflexivo argumentativo de los actores: maestros y estudiantes encargados de gestionar el proceso educativo así,

La evaluación dentro del enfoque asumido por la Facultad se comprende como proceso dialógico/constructivo del saber que se encuentra mediado por relaciones pedagógicas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en general el docente y el estudiante en forma particular. Desde esta mirada, la evaluación es un entrecruzamiento de lo epistemológico donde se construye el pensamiento crítico; es un ejercicio político porque subyacen los discursos, las experiencias, las intencionalidades y sus participaciones; y es una reflexión ética donde se expresan las comprensiones del pensarse a sí mismo y del pensar en el otro; en síntesis, es un ejercicio meta-ético donde se reflexiona como persona intelectual y transformador de lo cultural (Modelo Pedagógico, 2008).

El resultado de este proceso ha permitido asumir la evaluación de las competencias como una actividad integral que implica, no solamente valorar el aprendizaje en sus resultados, sino entender su desarrollo y evolución como oportunidad para aprender a lo largo de la vida y participar con autonomía y criterio en la sociedad.

6.1. Evaluación del aprendizaje por competencias

En el programa se entiende que la formación por competencias y el desarrollo de la autonomía requiere un acompañamiento permanente por parte de los docentes en lo que se refiere a tutoría, docencia y apoyos extracurriculares fundamentados en el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante ser consciente de la forma en que aprende y cuáles son las mejores alternativas para alcanzar sus metas; en este escenario, la evaluación por competencias implica también un cambio metodológico que requiere:

- Evaluar procesos –no está centrado en contenidos–
- Contextualizar las tareas.
- Relacionar datos, formular hipótesis
- Emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre y por qué con el fin de materializar los propósitos de integración de los elementos del modelo pedagógico: el estilo pedagógico lasallista, la pedagogía con enfoque crítico y el desarrollo de las competencias delimitadas en el perfil de formación de sus futuros egresados.

Se propone entonces que estudiantes y profesores participen activa, consciente y críticamente en los procesos de evaluación, incluyendo elementos cualitativos y cuantitativos que ofrezcan información significativa con respecto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

6.2. De una evaluación formativa a una evaluación formadora

Una evaluación formadora implica el reconocimiento de quien aprende como un agente activo en el proceso evaluativo y con múltiples cualidades para el autoaprendizaje. Desde esta perspectiva, se requiere tener en cuenta un proceso inicial, un proceso formativo, y un proceso sumativo, que den cuenta tanto del avance formativo del estudiante en la potenciación de sus saberes, habilidades y actitudes, como de los resultados propuestos para cada una de las actividades académicas y didácticas.

Conscientes de la importancia de la evaluación como eje articulador de las prácticas académico-pedagógicas y como espacio de valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el programa ha decidido fomentar el estudio y la capacitación permanente en relación con el tema, para lo cual se desarrollan comités permanentes,

proyectos de investigación y capacitación en el diseño de estrategias pedagógicas que hagan posible el propósito fundamental de formar para la vida.

Así pues, las prácticas de evaluación como apuesta didáctica, elegidas con el fin de activar los procesos formativos han de caracterizarse de acuerdo con el Modelo Pedagógico (2008), como:

- Constructivas, dinámicas, participativas y altamente reflexivas.
- Pertinentes en cuanto al estado actual de los saberes que 'pedagogiza', y en cuanto a las problemáticas que tienen lugar en los escenarios reales de la vida social y educativa.
- Generadoras de aprendizajes significativos y autónomos que desembocan en la activación de las competencias básicas de formación, las competencias específicas disciplinares, las competencias investigativas, y las competencias propias del saber pedagógico.
- Propositivas, en cuanto derivan en el orden del pensamiento crítico posibles soluciones a las problemáticas que subyacen a los saberes y a los escenarios educativos cotidianos.
- Éticas en todo sentido, al promover la vivencia de los valores humanos, la responsabilidad social, política y cultural inherente a la acción pedagógica misma, y el compromiso activo por una transformación humana basada en el respeto y el reconocimiento del otro como sujeto.

7. MODALIDADES DE GRADO

Con el fin de nutrir y consolidar las líneas de investigación de la Facultad, fomentar el espíritu investigativo de docentes y estudiantes y ofrecer alternativas de articulación de la investigación profesional y la investigación formativa, se han organizado modalidades de desarrollo del trabajo de grado, que articulan la práctica pedagógica de los estudiantes y los proyectos de investigación; entendemos por modalidad las diversas posibilidades investigativas a las que puede acceder el estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación para estructurar su pensamiento, actitud reflexiva, crítica y argumentativa, desde un proceso de formación conducente al desarrollo de proyectos de investigación y la realización de su trabajo de grado.

Se han establecido cinco modalidades a las que los estudiantes se pueden inscribir dentro de su proceso de trabajo de grado: Desarrollo de proyecto investigativo con impacto social, participación en proyectos de investigación disciplinar o interdisciplinar, tesis de grado, práctica laboral y pasantía. La estructura de la malla curricular permite que durante los primeros seis semestres los estudiantes, mediante diversos espacios académicos e investigativos, desarrollen las habilidades y conceptos necesarios para desempeñarse en cada una de estas modalidades, las cuales evidencian en el desarrollo del trabajo de grado que se inicia a partir de séptimo semestre.

Durante los tres primeros semestres, en los cuales se ubica el núcleo problémico: El saber pedagógico de las lenguas y la comunicación en la sociedad; los estudiantes además de acceder a espacios académicos dentro de los ejes fundamentadores y profesionales, inician un proceso en lo investigativo, mediante el cual se busca la adquisición de los conocimientos inherentes a los paradigmas, métodos y técnicas de investigación y la consolidación de una actitud investigativa en torno a las problemáticas relacionadas con el lenguaje y la comunicación en la educación y la sociedad.

Esta intencionalidad formativa dentro de la investigación se refleja en la malla a través espacios académicos como fundamentos investigativos, herramientas y estrategias para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas.

Posterior a esta primera etapa, y en concordancia con el segundo núcleo problémico: Significados y sentidos de la comunicación y praxis en la escuela; se busca que el licenciado identifique problemáticas y reflexione en torno a las situaciones pedagógi-

cas de la escuela. Este lugar para la construcción tendrá lugar durante los semestres cuarto a sexto, mediante los espacios académicos: Análisis e interpretación de la realidad educativa, Investigación y contexto educativo, Problematicación y contexto educativo y Trabajo de grado I.

Desde séptimo hasta décimo semestre se desarrollan las diversas modalidades de trabajo de grado, en este período los estudiantes realizan variadas aplicaciones pedagógicas, investigativas en diferentes ambientes educativos. En este estadio del desarrollo del trabajo de grado, se busca la integración de las líneas de investigación de la Facultad con los núcleos problémicos del programa: “Significados y sentidos de la comunicación y praxis en la escuela” y “Discurso, interculturalidad y escuela” en la medida en que se abordarán tanto problemas teóricos como prácticas de la comunicación y la pedagogía de las lenguas extranjeras, en contextos locales y de globalización. Además de los fundamentos provenientes de asignaturas como las Didácticas de las Lenguas y los Énfasis que se proponen en la malla, las modalidades de trabajo grado tendrán seguimiento y orientación a través de los espacios académicos: trabajo de grado II, III y IV.

Después de describir las generalidades sobre la estructura y el desarrollo de las modalidades de grado, a continuación se definen cada una de ellas.

Trabajo de grado articulado a los proyectos de investigación de la facultad

Esta modalidad se centra en el desarrollo de un proyecto de investigación en los espacios de práctica pedagógica del Programa. Tiene como finalidad la cualificación de las prácticas pedagógicas del docente, el aprendizaje como construcción de conocimiento por parte del estudiante y la proyección social de la Facultad de Ciencias de la Educación en los sitios de práctica y comunidades, que sean beneficiarios directos de las investigaciones realizadas. En su ejercicio pedagógico-investigativo, el estudiante debe construir conocimiento a partir de la constante interacción entre los campos didáctico, epistemológico e investigativo, que confluyen en el mundo de la vida escolar y de los procesos de formación.

El proceso operativo de esta modalidad se inicia con la formulación de un proyecto de investigación-acción-educativa, por un grupo de mínimo tres estudiantes, quienes direccionan la formulación de un proyecto de investigación y su desarrollo. Por otra parte, desde el espacio académico de trabajo de grado se acompaña todo el proceso con el fin de asegurar al estudiante la orientación y acompañamiento permanente desde el marco de la investigación formativa. Los proyectos formulados y desarrollados deben articularse con las líneas de investigación de la Facultad y fomentar la consolidación de semilleros.

El resultado de esta modalidad ha de plasmarse en un informe de investigación realizado por los estudiantes, de acuerdo con las actividades investigativas propuestas

por el docente de práctica pedagógica y los criterios de evaluación establecidos por el programa.

Como conclusión se presenta la estructura general de la práctica pedagógica en la siguiente tabla:

Tabla: Estructura de la práctica pedagógica

Práctica pedagógica	Objetivo general	Ejes	Contenidos
Semestre VII 1. Práctica y formulación de problemas	Comprender problemas de investigación educativa y de la enseñanza en contextos específicos de la práctica pedagógica	Investigativo	La investigación de la enseñanza (teorías, métodos, técnicas). Ejercicio para la formulación de problemas.
		Epistemológico	Filosofía de las ciencias humanas y sociales; enfoques: positivista; racionalista, hermenéutico-interpretativo, emancipatorio.
		Didáctico	Didáctica como reflexión crítica; La lengua como objeto de conocimiento; método y enfoques en la enseñanza de las lenguas; Estrategias de enseñanza/aprendizaje; Y competencia lingüística y competencia comunicativa Microenseñanza.
Semestre VIII II Práctica pedagógica, métodos y técnicas de investigación	Identificar y dominar elementos teórico/prácticos, que favorezcan el abordaje de problemáticas educativas con rigor, coherencia y sistematicidad	Investigativo	Instrumentos, técnicas y métodos de investigación; procesos de investigación con enfoque cualitativo; formulación de proyectos de investigación; técnicas de observación, tendiente a la elaboración del trabajo de grado.
		Epistemológico	Enfoques: Empírico/analítico Fenomenológico/hermenéutico Crítico/emancipatorio
		Didáctico	Empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula; estudio de casos sobre la investigación y el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas; orientación, y solución de problemas en la práctica pedagógica socialización.
Semestre IX III. Práctica pedagógica, análisis y procesamiento de datos	Categorizar e interpretar información referida a problemas particulares de investigación	Investigativo	Elaboración de anteproyecto de investigación: recolección, análisis y procesamiento de datos.
		Epistemológico	Reflexión crítica sobre el proceso efectuado.
		Didáctico	Elaboración de propuesta

Práctica pedagógica	Objetivo general	Ejes	Contenidos
Semestre X IV. Elaboración de informe de investigación	Desarrollar capacidades de argumentación y construcción de conocimiento pedagógico que genere procesos de cambio en contextos educativos		
Sustentación			

Co-Grado (Licenciatura y Maestría)

Esta modalidad se dirige a los estudiantes de IX y X semestre, quienes optan por iniciar la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, cursando asignaturas de la Maestría en los espacios académicos de electivas disciplinares e interdisciplinares. Entonces, los estudiantes podrán obtener –en X semestre– el título de pregrado –Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés– con la elaboración y respectiva aprobación, por parte de la respectiva maestría, del anteproyecto de investigación a desarrollar en ésta.

Pasantía internacional

En esta modalidad se inscriben los docentes en formación que desean realizar una pasantía, en escenarios ligados a procesos educativos, pero que no contemplan el ejercicio docente. Éstas se llevarán a cabo en instituciones que establezcan convenio con la Universidad de la Salle. Los estudiantes practicantes podrán desempeñarse en actividades administrativas o proyectos en desarrollo en la institución. Los requisitos establecidos por la Facultad para su aprobación corresponden a los descritos en el ítem de práctica laboral.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Amós Comenio, J. (2000). *Didáctica magna*. Edición décimo primera. México: editorial Porrúa.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Sttraton.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Byram, M. (2000). Intercultural communicative competence: The challenge for language teacher training. In N. Mountford & N. Wadham-Smith (Eds.), *British Studies: Intercultural Perspectives* (pp. 95-102). Edinburgh: Longman in Association with the British Council.
- Charaudeau, P. (2002). "De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas". *Aled*, 1, (1), 7-22.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: inglés*. Estándares Básicos de competencias en lengua extranjera: Inglés. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.
- Chomsky, N. (1981). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo XXI Editores,
- Conesa, F. y Nubiola, J. (1998). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- García-Dussán, E. (2008). "Territorializaciones urbanas". *Revista de investigación*, 7, 201-212.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Goodman, K. S. (1989). "Whole language research: Foundations and development". *The Elementary School Journal*, 90, 208-221.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. UK: British Council.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Ley General de Educación (115) de 1992. Ley 30 de 1992.
- Universidad de la Salle. (2007). *Proyecto educativo lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de la Salle. (2008a). *Enfoque formativo lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de la Salle. (2008b). *Sistema de investigación universitario lasallista*. Librillo 27. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2007). Lineamientos curriculares institucionales. Librillo No. 22. Bogotá. Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2007). Lineamientos para el redimensionamiento curricular permanente. Una apropiación desde el PEUL, 2007. Librillo No. 23. Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2008). Lineamientos para la redimensión permanente de la malla curricular. Librillo No. 30. Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Universidad de la Salle. (2008). *Reglamento estudiantil para estudiantes de pregrado*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Van, Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona; Buenos Aires: Paidós.
- Van, Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En Van Dijk T. (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 21-65.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*, Munich: Fink.
- Zemelman, H. (2001). *Sujeto: existencia y potencia*. Madrid: Anthropos.

PROGRAMA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN RELIGIOSA

I. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA

1. CONTEXTO

El programa de Licenciatura en Educación Religiosa se ubica en el contexto educativo colombiano, donde se garantiza la libertad de enseñanza, de acuerdo con el artículo 27 de la Constitución de 1991 y los artículos correspondientes a la libertad religiosa. Estos artículos fueron reglamentados por la Ley 115 de 1994, la resolución ministerial 2343 de 1996, la directiva ministerial 002 de 2004 y el Decreto 4500 de 2006, donde se afirma que la educación religiosa escolar es obligatoria y fundamental, y se ofrecerá en todos los establecimientos educativos de carácter estatal y no estatal, de educación básica primaria y secundaria con condiciones de evaluación iguales a las otras áreas formativas y de conocimiento, necesarias para la promoción escolar.

Por consiguiente, en el contexto colombiano la educación religiosa escolar en sus propósitos enfoque y metodología deberá adecuarse, como área formativa, a la realidad planteada por los derechos humanos. Estos son: el de la libertad religiosa, el de la educación y el de la libertad de enseñanza. Así mismo, tendrá que respetar las características de la cultura pedagógica, propia de la escuela, lo cual implica que se la entienda como una disciplina escolar y no como Catequesis, para que pueda estar más directa y explícitamente en la línea de los fines y objetivos de la educación. De esta manera, se hace más fácil el encuentro de la cultura y de los saberes escolares con el saber religioso. Al ser la educación religiosa escolar una disciplina equiparable con el resto de las áreas, en rigor científico y en el planteamiento de objetivos y contenidos; con una importante significación educativa en el currículo escolar, por su contribución al desarrollo integral de la persona y al desarrollo de los colombianos y colombianas, cuyos rasgos característicos se han pactado en la Constitución Política, en la ley General de Educación y en sus normas reglamentarias.¹

¹ Conaced. *Educación religiosa escolar*. Bogotá. D.C. (s. f.) p. 13.

El programa asimila los lineamientos de la Unesco en sus conferencias mundiales, 2008-2009, ya que considera que la educación religiosa escolar debe enriquecer las culturas, crear el entendimiento entre ellas y fomentar los derechos humanos, así como promover el desarrollo sostenible de la humanidad.

En consonancia, el programa está con las directrices de *Visión 2019*, ya que su proceso formativo contribuye a consolidar un modelo político profundamente democrático, sustentado en los principios de libertad, tolerancia y fraternidad, que conduzcan a una sociedad igualitaria y solidaria, donde existan ciudadanos libres y responsables.

Por otro lado, el programa se encuentra en concordancia con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL),² que preconiza una formación integral, donde tienen una importancia capital los valores religiosos, el diálogo entre fe-razón y fe-cultura. Al mismo tiempo, en el ámbito eclesial, el programa se sitúa en el ámbito de la llamada que hicieron Juan Pablo II y la Iglesia Universal a una Nueva Evangelización, a través de nuevos métodos, nuevo ardor y nuevas expresiones, y en el contexto de la renovación catequética pastoral, representada por el Concilio Vaticano II, *Catechese Tradendae* (1979) y el *Directorio General de la Catequesis* (1991).

La manera de responder a estas políticas institucionales y eclesiales oscila entre dos grandes tendencias con respecto a la formación de educadores religiosos. La primera, se caracteriza por una percepción ahistórica y acrítica de la experiencia religiosa y del mensaje cristiano, factores que terminan por reducir la formación a un aprendizaje repetitivo de conceptos y contenidos, incapaces de articularse críticamente con los contextos. Esta tendencia se apoya, fundamentalmente, en metodologías de corte deductivo que van del dato de fe a la experiencia humana. La segunda, acentúa y privilegia la dimensión contextual y hermenéutica de la experiencia religiosa, que conlleva a promover una formación, a partir de la cual se articule la reflexión teológica con las mediaciones de las ciencias humanas y sociales. Esta tendencia se apoya en metodologías de convergencia y correlación, que promueven el encuentro entre el mensaje y la experiencia cristiana, las corrientes contemporáneas de pensamiento y las situaciones humanas.

116

El programa asume la segunda tendencia y por esta razón, hace del análisis crítico de la realidad, acá se ubica la comunicación-recepción y proposición de la fe, como punto de arranque de su proyecto educativo. En medio de la complejidad de las realidades socioeconómicas, el programa considera que algunos fenómenos influyen significativamente en la interpretación crítica y transformadora de las condiciones y prácticas de la comunicación-recepción y proposición de la fe:

- La globalización homogénea y neoliberal del mercado: Basada en la privatización, en la competencia y en la liberalización mundial de los mercados y de las economías, orquestada y bajo el control de los organismos financieros internacionales.
- Globalización de la pobreza: El modelo neoliberal globalizador entiende el desarrollo, no en relación con el mejoramiento de la vida de los empobrecidos, sino en conexión con la competencia y la eficiencia.

² Proyecto Educativo Universitario Lasallista. En adelante será citado con la sigla PEUL.

- Relaciones asimétricas injustas entre países de la periferia con el sistema económico mundial, que conducen a los países pobres a ser dependientes y a entregar sus economías a los capitales transnacionales.
- Implantación de una cultura individualista, consumista, fatalista y apolítica: este sistema alimenta, por medio de la publicidad avasalladora, una cultura individualista y privatizada donde la dimensión social y comunitaria de la persona es duramente relegada y alienada.
- Absolutización de las ciencias empíricas, la técnica y control del conocimiento: la ciencia y la técnica han difundido una nueva mentalidad, que forma parte de la cultura actual.
- Destrucción del sistema ecológico mediante la depredación de la naturaleza: con esa mentalidad productiva, eficientista y economicista se creyó en un modelo de desarrollo sin límites
- Un retorno mundial de lo religioso fuertemente marcado por una búsqueda de consolación personal acrítica y apolítica.
- Constatación de movimientos sociales, económicos, políticos, religiosos, con una nueva conciencia ética planetaria, incluyente, pluralista, multicultural, ecuménica y que trabajan en la construcción de una sociedad más justa y humana.
- Deslocalización y desterritorialización de las instituciones, de las relaciones humanas.
- Valoración de la pluralidad religiosa, cultural, política que exige el reconocimiento crítico de nuevas sensibilidades, prácticas y discursos sociales. Así mismo, la recuperación de movimientos sociales identitarios.
- Una nueva comprensión de las relaciones y de la comunicación humana, a través de redes sociales, de la cooperación internacional.

Igualmente, el contexto socioreligioso que se vive en América Latina y especialmente en Colombia, exige al programa una atención especial al momento de analizar dicha realidad. Efectivamente, las tendencias diversas y complejas de lo religioso en el entramado social determinan en gran parte las opciones hermenéuticas y pedagógicas del proceso de comunicación-recepción y proposición de la fe. Por esta razón, se resaltan algunos de los rasgos fundamentales de dicho contexto socioreligioso:

- La emergencia de nuevos movimientos religiosos, caracterizados por el dualismo antropológico, la fuerte tendencia fundamentalista en la interpretación del texto bíblico, el desconocimiento de la relación entre la opción cristiana y los problemas sociales o una marcada tendencia a privatizar la fe, la fuerte carga emotiva de su liturgia y de las relaciones entre sus miembros, la tendencia fatalista ante la historia y sus desafíos, la adquisición de la autoridad por vías no institucionalizadas que la garanticen, la manipulación psicológica, el chantaje económico y la división o separación de los miembros de sus propios familiares.

- A pesar de la visión crítica de dichos movimientos, no se puede ignorar que hace cada vez más necesaria la superación de las “religiones únicas y absolutas”, de los monopolios y la centralización de creencias y prácticas religiosas. La libertad religiosa y de culto se impone progresivamente, haciendo manifiesto un respeto por diversas experiencias religiosas, que poseen también validez y legitimidad.
- Es así como la Iglesia Católica, en el mundo y en Colombia, no ocupa más un puesto “privilegiado y aglutinador”, sino que necesita justificar la pertinencia de su propuesta, en una dinámica de deliberación, de comunicación y de debate público. Esto implica la necesidad de un diálogo ecuménico, inter-religioso, intercultural e interdisciplinar con el fin de dar respuesta a los problemas reales que se formulan en el contexto socioeconómico y religioso.
- En América Latina, la Iglesia Católica se mueve entre dos grandes tendencias: una, que intenta restaurar el “régimen de cristiandad” y una iglesia que busca definirse desde la participación y que se construye como Pueblo de Dios. A cada una de estas tendencias la sustenta una visión teológica de la fe cristiana y por ende, de las relaciones de la Iglesia con el mundo y la sociedad.
- En Colombia, existe una formación religiosa muy deficiente en relación con el conocimiento preciso de lo que es el cristianismo y su relación con lo religioso y las otras religiones. Se evidencia la dificultad de pasar de una experiencia religiosa – cristiana-católica– de carácter superficial, fruto más bien de unas costumbres no pensadas, a una vivencia de la misma fe hecha de forma responsable y madura, que articule críticamente lo cognitivo y lo emotivo.

Este análisis contextual plantea al programa los siguientes desafíos:

- Encontrar nuevas formas de acercamiento y análisis de la realidad sociocultural contemporánea donde se vive la fe, de tal forma que los procesos de educación religiosa puedan ser pertinentes y significativos para los hombres y mujeres de hoy.
- Como consecuencia de lo anterior, establecer un diálogo interdisciplinar con las ciencias humanas y sociales, para que las disciplinas que sustentan al programa –teología, pedagogía, ciencias humanas y sociales y ciencias de la comunicación–, guardando cada una su especificidad, contribuyan a una comprensión más profunda de los procesos de comunicación, recepción y proposición de la fe hoy en el contexto de la educación religiosa escolar³ y la Catequesis.
- Ante los procesos de desregularización y desinstitucionalización de la fe, que tienden a hacer de los creyentes personas aisladas y en el peor de los casos, a “crear su propio dios según las necesidades personales”, el programa está desafiado a propiciar procesos de formación religiosa, que fortifiquen la dimensión comunitaria de la experiencia religiosa y del compromiso sociopolítico del cristiano como una condición, hoy no discutida, de su calidad y autenticidad.

³ Junto a esta opción por la Educación Religiosa Escolar (ERE), el programa se abre a otro tipo de prácticas pedagógicas y educativas religiosas que no se realizan en contextos formales de la educación. En adelante esta misma comprensión estará implícita cada vez que en este documento se haga mención a la educación religiosa escolar.

- Despertar una conciencia clara del puesto que ocupan las grandes religiones dentro de la nueva teología sobre el pluralismo religioso. El programa tendrá que motivar a la apertura ante la riqueza de otros caminos religiosos distintos del cristianismo, pero al mismo tiempo, deberá fortificar la propia opción cristiana dentro de un ambiente ecuménico y pluralista-religioso.
- El programa está urgido por el contexto de la educación religiosa, cuyos horizontes teológicos, métodos pedagógicos y didácticos quedaron desfasados, a promover nuevos “métodos, nuevo ardor y nuevas expresiones” (Juan Pablo II) en los procesos de comunicación, recepción y proposición de la fe hoy. Un diálogo con los grandes logros de la pedagogía contemporánea y con tantas experiencias innovadoras en el plano de la educación religiosa es un desafío ineludible para el programa.
- Recoger la riqueza teológica, elaborada por el Concilio Vaticano II y las teologías pastorales-prácticas, en torno a la Catequesis. Es una urgencia para el programa contribuir a la renovación teológica y pedagógica de los procesos catequísticos, a la luz de los primeros procesos catecumenales de la iglesia primitiva, que, como lo muestra la historia, favorecían un proceso de formación cristiana más serio y comprometido.

Puesto que, en general, el contexto nacional y latinoamericano continúa aceptando la necesidad de una formación religiosa escolar, (y no necesariamente un adoctrinamiento católico), el programa deberá capacitar a sus estudiantes para el diálogo ecuménico e interreligioso, el sentido de la trascendencia y el significado valioso, que puede tener para una persona y para la sociedad actitudes de respeto ante las religiones; en efecto, éstas, sanamente vividas, contribuyen y fortalecen la convivencia ciudadana y la promoción de la dignidad y los Derechos Humanos.

2. IDENTIDAD DEL PROGRAMA

2.1. Precisión del objeto de estudio del Programa

El programa define como objeto de estudio las condiciones y las prácticas de la comunicación, de la recepción y de la proposición de la fe en el ámbito de la educación religiosa escolar y la Catequesis, interpretadas de manera crítica y transformadora. Dicho objeto se aborda, de manera interdisciplinar, desde la mediación de la teología, de la pedagogía, de las ciencias humanas y sociales y de las ciencias de comunicación.

Debido a esto, el Programa en Educación Religiosa se propone: dialogar críticamente con las racionalidades contemporáneas, ante las cuales hay que “dar razón de la fe” (I Pe. 3, 15). Identificar y valorar los procesos personales, sociales y culturales, ante los cuales la propuesta religiosa cristiana no aparece como la “única” respuesta poseedora de la verdad. Conocer críticamente la realidad y transformarla en unión, con todos aquellos que de buena voluntad proponen cambios que favorecen la dignidad humana. Acoger los métodos y las didácticas educativo-religiosas, en función de las personas, las culturas, los recursos, buscando ante todo, no la repetición mecánica de fórmulas exactas y vacías de experiencia, sino tratando de hacer que el conocimiento religioso se haga vida. Asumir la riqueza eclesial: bíblica, patristica, magisterial, mística, teológica y mistagógico-pedagógica de la larga historia del cristianismo. Imprimir un talante comunicativo, atento a la persona, propio de la tradición lasallista, a los procesos educativo-pastorales (PEUL, 4.1; EFL, 4).

Denominación del Programa

El Programa se denomina: Licenciatura en Educación Religiosa. En efecto, esta denominación responde a: el interés por abordar la comunicación, la recepción y la proposición de la fe, desde una perspectiva teológica-pedagógica; a la preocupación de formar educadores religiosos expertos en la cuestión de la pedagogía de la fe en contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis; a las necesidades de un contexto socioreligioso que reclama formadores con competencias para responder a los desafíos culturales, sociales y eclesiales; a una tradición lasallista,

caracterizada por formar educadores de la fe capaces de articular la teoría y la práctica, el evangelio y la cultura.

Dicha denominación tiene como fundamento tres giros fundamentales, que han conducido a la teología a plantearse la cuestión de la revelación de Dios, del objeto material de la teología, pero al mismo tiempo, a preguntarse por las situaciones, condiciones y modos como el ser humano acoge la experiencia y el mensaje cristiano: el giro hermenéutico (Edward Schillebeeckx, Claude Geffré, Paul Tillich, José Severino Croatto, entre otros); el giro antropológico (Karl Rahner, Jean Danielou, Harvey Cox, Leonardo Boff, entre otros); el giro sociopolítico (Jean Baptiste Metz, Gustavo Gutiérrez, entre otros).

Las áreas del conocimiento que sustentan el programa son: la teología, la pedagogía, sociedad y religión, didáctica de la educación religiosa escolar y la Catequesis, comunicación y lenguaje, epistemología, humanismo y lasallismo.

2.2. Valor agregado del Programa

El Programa define su valor agregado teniendo en cuenta dos aspectos: su particularidad frente a los otros programas y su especificidad, dada por la comprensión de su objeto de estudio. En cuanto a los programas en educación religiosa existentes en Colombia, se percibe una preocupación por la formación teológica, pastoral y pedagógica de educadores religiosos que sean competentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Catequesis, la pastoral y la educación religiosa escolar; sin embargo, adolecen de una formación teológica articulada con análisis críticos de la realidad, a través de la mediación de las ciencias sociales y humanas, que conduzcan a nuevas comprensiones y análisis de las condiciones y las prácticas relacionadas con la comunicación, recepción y proposición de la fe en dichos ámbitos. En el ámbito internacional, se encuentran programas que asumen la mediación de las ciencias humanas y sociales, pero cuyo contexto sociohistórico, marcado por la industrialización y la laicización, los conduce a pensar problemas teológicos-pedagógicos relacionados más con el sentido y la calidad de vida.

Frente a estos programas nacionales e internacionales, el programa define su especificidad en función del mismo PEUL, del EFL y de los lineamientos dados por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT). En este sentido, acentúa aspectos fundamentales como los siguientes: una formación sólidamente fundada en el pensamiento social de la iglesia (PEUL, nro. 4.1), que se concretiza en una atención privilegiada a los problemas sociales del país. a la luz del Evangelio; una enseñanza transformadora de los procesos de comunicación, recepción y proposición de la fe, que a su vez, influya en la vida concreta de los creyentes (PEUL, nro. 2), especialmente en problemas graves como la violencia, la injusticia, el desprecio por la vida y un desarrollo humano desequilibrado e insostenible. (PEUL, nro. 1); una pedagogía activa, dialogante y sensibilizadora, que contribuya a la concreción de la nueva evangelización pedida por la Iglesia (EFL 4, el diálogo con las pedagogías contemporáneas); una investigación volcada sobre problemas concretos vividos por la iglesia y la sociedad, de tal forma que se contribuya eficazmente a la renovación de la Catequesis y la educación religiosa escolar.

En función de los problemas planteados por el contexto social descrito, comparativamente el Programa en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle se caracteriza por:

- Su opción por formar *educadores religiosos* con capacidad de reconocer y discernir, gracias a la mediación de la teología, la pedagogía, las ciencias humanas y sociales y las ciencias de la comunicación. Las condiciones actuales para la comunicación, recepción y proposición de la fe en los ámbitos de la educación religiosa escolar y la Catequesis.
- Su opción por una investigación capaz de cuestionar las prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe y de generar proposiciones alternativas, que renueven la vida de la iglesia y de la sociedad colombiana.
- Una teología para y desde el laico y la educación.
- Su opción por unas pedagogías que signifiquen para el programa la ruptura con una teología que olvida que la verdad religiosa no se da fuera del sujeto y su contexto sociocultural y que engendra procesos pedagógicos-religiosos ajenos a las mediaciones subjetivas y sociales. Estas pedagogías capacitan al estudiante para visitar y reinterpretar el mensaje cristiano y reformular nuevos itinerarios en la pedagogía de la fe.
- Un currículo flexible que permite la internacionalización y la movilidad de estudiantes y docentes y el *continuum* de pregrado y postgrado.

Con respecto a su comprensión del objeto de estudio, el programa en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle se caracteriza por tres mediaciones fundamentales que configuran su especificidad:

- *Mediación teológica:* en este aspecto, el valor agregado radica, por un lado, en la decisión fundamental del programa de articularse en torno al problema de la comunicación, recepción y proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis. Este componente configura radicalmente la investigación, los espacios académicos, la pedagogía y demás aspectos de la estructura curricular del programa. Es así que la pregunta fundamental para el programa es: ¿cómo hacer de la experiencia cristiana y del mensaje que ella vehicula una oferta que puede ser comunicada, recibida y propuesta por el hombre y la mujer de hoy en el contexto de la educación religiosa y la Catequesis.

Por otro lado, en favorecer una *teología laical*, que fomente la responsabilidad de los laicos en la Iglesia y que contribuya a la consolidación de un modelo de *Iglesia-comunión*. Esto significa también que el programa sitúa su reflexión teológica a partir de los intereses de teólogos educadores laicos que reflexionan desde la vida, el ser y el quehacer educativo-religioso con miras a una práctica pedagógica de la fe. Dicho de otro modo, el programa piensa su relación con la teología desde la pedagogía de la fe. Por esto, las condiciones y las prácticas de la educación religiosa escolar y la Catequesis constituyen su *lugar teológico* privilegiado. Pero hablar de educación aquí significa no circunscribir ésta al espacio de la escuela sino captarla en función de los desafíos pedagógicos actuales que tienden a am-

pliar la educación más allá del ámbito escolar y propician procesos educativos populares, grupales, multiculturales, ecuménicos, ecológicos, de defensa de los derechos humanos, etc.

- *Mediación socioanalítica:* En armonía con el PEUL (nro. 3; 4, 1; 4.5b; 5.5), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL)⁴ (nro. 4, párrafo 2: “La reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento”), y el Proyecto Educativo de la Facultad (PEF)⁵, el programa opta por una formación para la educación religiosa que no dé la espalda al contexto social en que está ubicado. En una época de “galopante psicologización” de la religión, donde la experiencia espiritual tiende a reducirse a terapia, olvidando los graves problemas que aquejan a la sociedad actual, el programa, en armonía con la visión ética de la experiencia bíblica, aporta los elementos para sensibilizar y saber interpretar críticamente la realidad y propiciar una Educación Religiosa socialmente comprometida y eficaz.
- *Mediación pedagógica:* esta mediación se comprende desde el horizonte de la pedagogía lasallista y las pedagogías contemporáneas. Una pedagogía lasallista que pone el acento en la inclusión como ciudadanos del mundo, en la democratización del conocimiento, en el respeto a la autonomía y libertad de los sujetos, en el diálogo entre fe-razón-culturas, en la concepción de la educación como un ministerio eclesial, en la interacción educativa, como lo señala el EFL (nro. 3; 4); es decir, en la relación entre estudiantes y docentes, marcada por la cercanía, la búsqueda de una enseñanza que toque el corazón de los estudiantes como criterio de su calidad (EFL nro. 4: El Diálogo con las pedagogías contemporáneas, párrafo 4), en la pedagogía de la vida interior y de la fe congruente con el nivel de la educación superior (EFL nro. 4).

Unas pedagogías contemporáneas que favorecen la ruptura epistemológica y metodológica con la teología de corte deductivo, manualístico-dogmático, fruto del giro antropológico, hermenéutico y sociopolítico de la teología actual.

Por ello, estas pedagogías, en el ámbito de la comunicación de la fe, promueven la articulación de tres momentos hermenéuticos: ver –análisis de realidad– juzgar –interpretación de las fuentes teológicas– y actuar –praxis eclesial-social–. Igualmente, favorecen las búsquedas actuales en el ámbito pedagógico-religioso, las cuales desembocan en didácticas que hacen de la educación religiosa una experiencia vivencial. Este privilegio por lo vivencial o experiencial en la educación religiosa no desprecia, en ningún momento, la dimensión racional de la fe, aunque supera una didáctica de carácter memorístico, que reduce la revelación cristiana a un asunto de ideas sobre Dios, que no compromete existencialmente ni crea procesos comunitarios-comunicativos que construyen verdadera vida cristiana.

En esto el Programa asume al mismo tiempo procesos pedagógicos de la bimilenaria tradición eclesial como, por ejemplo, la “Mistagogía” de los Padres de la Iglesia, quienes supieron articular magistralmente fe y razón.

⁴ Enfoque Formativo Lasallista que en adelante será citado con la sigla EFL.

⁵ Proyecto Educativo de la Facultad que en adelante será citado con la sigla PEF.

El valor agregado se concretiza en una malla curricular que, en el eje de las ciencias y disciplinas, se preocupa por una formación pedagógica-didáctica, que le permita al estudiante desarrollar competencias para su misión educativa –fundamentación– y por una formación en el área teológica, pedagógica, de las ciencias humanas y sociales y de las ciencias de la comunicación –profesional–. Dicha formación tiende a la interpretación transformadora de las prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y de la Catequesis; como también al análisis de las condiciones actuales donde se da dicho proceso.

En el eje de prácticas y problemas, la malla curricular del programa define los siguientes núcleos problémicos: quehacer y reflexión teológica en contextos; comunicación, interpretación y praxis teológica en perspectiva laical; experiencia cristiana y religiosa desde saberes diversos. Este eje de problemas traduce el interés del programa por interpretar las prácticas y condiciones de la comunicación, recepción y proposición de la fe, a través de la correlación crítica entre teologías-culturas, teologías-pastorales, teologías-pedagógicas.

En el eje de investigación, la malla curricular favorece la articulación del programa a los proyectos de los centros de investigación de la Universidad; la investigación formativa, a través del desarrollo de competencias de investigación a nivel del microcurrículo, y del fortalecimiento de semilleros de investigación, líneas y grupos de investigación, donde los estudiantes encuadran su trabajo de grado, desde un macroproyecto, en las diversas modalidades definidas por el Programa.

2.3. Coherencia del Programa con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista

Los referentes institucionales que tiene en cuenta el programa son: Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL); Librillo 28: Enfoque Formativo Lasallista (EFL); Librillo 27: Sistema de investigación Universitario Lasallista (SIUL); Librillo 23: Lineamientos para el redimensionamiento curricular permanente.

Desde el punto de vista disciplinar, la coherencia del programa con el PEUL y el EFL se traduce en tres puntos fundamentales:

En primer lugar, la teología, como una de sus disciplinas fundamentales, centra su atención en la identidad misma de la Universidad, que se confiesa católica (PEUL 1) y que reconoce a la fe (PEUL 4.7e) como uno de sus valores fundamentales. Pero tal como se deja entrever en el PEUL y el EFL, esta identidad católica y el valor de la fe no constituyen definiciones claras y distintas que no haya que volver a construir. Tanto la Universidad y el programa se dejan interpelar por los contextos (PEUL 2; 5.2; EFL 2; 3) que los incitan a “dar cabida a otras formas de conocimiento y responder a los retos que la sociedad y la cultura presenten” (PEUL 4. 2).

En segundo lugar, al estudiar la comunicación, recepción y proposición de la fe en contexto, el programa está respondiendo al primer horizonte de sentido de la Universidad, según el cual se busca “promover el diálogo entre fe, ciencias y culturas”

(PEUL nro. 4.1). Además, la elección de las ciencias sociales y humanas, como uno de los componentes disciplinares, que le demanda a los espacios académicos tener en cuenta las condiciones socioculturales de las prácticas, constituye una forma concreta a través de la cual el programa escucha “los problemas que surgen en la vida de la sociedad” (PEUL 4.1) e interpreta la doctrina social de la iglesia latinoamericana que la Universidad acoge (PEUL 4.1).

En tercer lugar, la Universidad propende en el PEUL por una formación integral (PEUL 4.4) que en el EFL se hace concreta en la importancia, no sólo de la formación profesional, sino en “la búsqueda del encuentro con Dios” (EFL 4) y en la necesidad de “una pedagogía de la vida interior y de la fe congruente con el nivel de educación superior” (EFL 4). El programa responde ampliamente a esos planteamientos institucionales mediante sus opciones disciplinares teológicas y pastorales, que asumen esta tarea de forma sistemática, junto con opciones metodológicas, marcadas por la correlación crítica y performativa entre la situación humana y el mensaje cristiano.

Desde el punto de vista cultural y profesional, la coherencia con el PEUL y el EFL se traduce en cuatro aspectos fundamentales: en primer lugar, por la generación de conocimiento que aporte a la transformación social del país (PEUL 1); para ello, el currículo del programa promueve la investigación formativa (PEUL 5.2) a través de los semilleros de investigación, de las prácticas pedagógicas articuladas a la investigación. En segundo lugar, por la proyección social que permite promover la dignidad de la personas, la transformación de la sociedad y la sensibilidad frente a los contextos de exclusión (PEUL 1). El currículo prepara para dicha proyección, a través de los espacios de práctica pedagógica, donde los estudiantes entran en contacto con realidades sociales, económicas, religiosas y educativas particulares. En tercer lugar, en la formación para el diálogo interdisciplinar (PEUL 5.3); para ello el currículo del programa promueve la flexibilidad (PEUL 5.1) a través de las electivas que tienen como objetivo entrar en diálogo con las ciencias humanas y sociales y la posibilidad de internacionalización, de movilidad de estudiantes que estimulan la actualización permanente y la reflexión indagadora (disciplinares, de profundización, de transición y de homologación).

2.4. Justificación y pertinencia del Programa

El Programa se sitúa ante un contexto educativo nacional, cuyo primer rasgo fundamental es la reglamentación de la educación religiosa escolar en la educación primaria y secundaria en Colombia, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la Ley 115 de 1994 y con el decreto 4500 de diciembre de 2006, que corrobora la obligatoriedad de la educación religiosa en Colombia. Como respuesta a esta exigencia, existen en el país siete programas que se ocupan de la formación de licenciados en educación religiosa, de los cuales tres⁶ se encuentran en Bogotá. D.C (dos

⁶ Los otros cuatro programas se encuentran en Quibdó (Fundación Universitaria Claretiana); Tunja (Fundación Universitaria Juan de Castellanos); Santa Rosa de Osos (Fundación Universitaria Católica del Norte); Pereira (Universidad Católica Popular de Risaralda).

virtuales: Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Santo Tomás; uno presencial: Universidad de La Salle).

En el ámbito nacional, los programas en educación religiosa se caracterizan por el desarrollo de competencias investigativas tendientes a la generación de conocimiento pedagógico y a la innovación pedagógica en el contexto de la enseñanza de la religión, la filosofía, la Catequesis y las humanidades; de competencias pedagógicas que propenden por el conocimiento de teorías y saberes pedagógicos y la aplicación de didácticas particulares en el campo educativo; de competencias formativas que facilitan el diálogo interdisciplinar con las ciencias humanas, de la educación y la fundamentación de los saberes teológicos, bíblicos y pastorales.

En el ámbito internacional, hay dos instituciones universitarias líderes en el campo de la formación y la educación religiosa: el Instituto Superior de Pastoral Catequética del Instituto Católico de París y Lumen Vitae en Lovaina. En este contexto los programas, especialmente en Europa, tienden a formar a un hombre secularizado para el diálogo interreligioso y la propuesta de la fe, que busca afanosamente un nuevo sentido de vida, y a una sociedad laicizada que cuestiona agudamente la credibilidad de la iglesia institucional. La formación aquí se concentra sobre el conocimiento de los problemas planteados por el avance de las grandes religiones, como el Islam y el Budismo, y sobre la forma de conectar la propuesta cristiana con un hombre que la considera de forma negativa.

En este breve contexto, sobre todo en el espacio nacional, se observan los siguientes vacíos:

- Poco interés por el análisis de las condiciones actuales, donde se da el proceso de comunicación, recepción y proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa y la Catequesis.
- Falta de articulación de esta mediación socioanalítica, con las mediaciones pedagógicas, que hacen inteligibles, audibles, transmisibles, el mensaje y la experiencia cristiana.
- Deficiente interdisciplinariedad que facilite el análisis de las condiciones actuales de la comunicación de la fe, de las prácticas pastorales y de una correlación entre interpretaciones sociológicas e interpretaciones teológicas.
- Deficiente investigación que analice, comprenda y transforme las prácticas pastorales, y permita generar un conocimiento teológico-pastoral más situado. Es evidente la escasa correlación entre saberes y métodos teológicos con las ciencias humanas y sociales.
- Primacía de una teología clásica, centrada en conclusiones, contenidos y conceptos, que no tiene en cuenta el problema de la recepción y proposición de la fe. Una teología que no articula crítica y performativamente la razón hermenéutica, la razón histórica y la razón práctica.
- Poco reconocimiento del valor, la necesidad y la pertinencia de una teología, pluralista, ecuménica. La pluralidad social, cultural y religiosa exige la capacidad de

establecer, desde la identidad religiosa y teológica, un diálogo riguroso, crítico y respetuoso con teologías, espiritualidades y religiones.

- Pocos trabajos en torno a los procesos, medios y condiciones donde actualmente se da la evolución o metamorfosis de lo religioso en los seres humanos.

El Programa responde a la tradición y a la historia de la Universidad de La Salle. En efecto, crear una institución de educación superior con sentido social es lo que refleja la firma del acta de Fundación del Instituto de Cultura Superior Universidad Social Católica, del 15 de noviembre de 1964. Ulteriormente, la creación de la Facultad de Pastoral Catequética (7-10-1968) muestra justamente la vocación primigenia del programa de atender a los problemas de la comunicación de la fe en el contexto, a través de la Catequesis. La aprobación expedida por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (28-04-1973) al programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Religiosas corrobora estas opciones que ha venido consolidando el programa en sus 33 años de funcionamiento con aprobación ministerial (13-06-1975: Resolución nro. 3361). La nueva denominación de los egresados a partir del año 2000 –Licenciados en Educación Religiosa– confirma una vez más esta vocación, como lo muestra la obtención del Registro Calificado (19-12-2003).

Estos datos, de orden administrativo, corresponden a hechos concretos que ha conocido la historia del programa y que constituyen sus fortalezas: su intensa participación en los procesos de reflexión de la teología latinoamericana durante las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado, y que justamente se caracterizaron por la toma en cuenta de la realidad contextual como punto de partida para toda elaboración teológica. Su resultado fue la consolidación del método teológico latinoamericano, sintetizado en cuatro palabras clave, que indican su dinamismo: ver, juzgar, actuar y celebrar; profesores eminentes del programa como Eugenio Lakatos, contribuyeron a dicho proceso, y le dieron un renombre merecido al mismo en esos años. De manera conjunta con esta toma en serio del contexto, hay que enfatizar otras fortalezas como la búsqueda de una Catequesis viva, el impulso del laicado, la promoción de una relación educativa dialogal; todo esto se puede constatar en las diferentes asignaturas que ofrecía en ese entonces el programa, y que acentuaban no sólo el análisis de la realidad sino, por ejemplo, el conocimiento de la evolución psicoreligiosa de la persona humana, la adquisición de técnicas grupales de animación, la búsqueda de métodos de lectura participativa y popular de la Biblia, etc.

El redimensionamiento curricular quiere ser fiel a esta tradición, que no ha perdido vigencia en la Iglesia, y que sigue siendo parte de los horizontes de sentido del PEUL de la actual Universidad de La Salle, y que es ya parte de las adquisiciones de las ciencias sociales humanas contemporáneas, donde se ubica la teología y la educación. Pero dicha tradición exige ser resignificada en el contexto presente, que de forma aún más dramática sigue presentando algunos de los rasgos socio-culturales que motivaron el nacimiento del programa: pobreza, crisis de la fe, surgimiento de nuevos movimientos religiosos, nuevas reapropiaciones del mensaje y de la experiencia cristiana, nuevas sensibilidades éticas, estéticas, religiosas, políticas, culturales, crisis de las instituciones tradicionales transmisoras de la fe, etc.

En efecto, hoy las configuraciones de todos estos fenómenos sociales y religiosos adquieren giros específicos que los distinguen de la situación de hace 30 o 40 años. Es así como en la actualidad se evidencian nuevas preocupaciones a nivel teológico y pastoral, entre ellas: la ecoteología, el diálogo entre espiritualidad y teología, la teologías pluralistas y las teologías de la liberación las teologías pastorales o prácticas, un diálogo interdisciplinar, no sólo con las ciencias sociales, sino con la sociolingüística, la antropología cultural, la historia de mentalidades, entre otras.

La autoevaluación permanente del programa ha permitido identificar algunas fortalezas que hacen posible dar respuestas a estas exigencias y contextos: es un programa que presenta fortalezas por su componente pedagógico-didáctico. Éste se caracteriza por los siguientes rasgos: construcción del pensamiento disciplinar en función de la comunicación de la fe en la educación religiosa escolar y la Catequesis; diálogo con las pedagogías contemporáneas; asunción de una pedagogía lasallista descrita en párrafos anteriores. Cuenta con un grupo de docentes cualificados con nivel doctoral y de maestría. Es un programa que se preocupa por articular las prácticas pedagógicas a la investigación, que comprende la reflexión teológica desde una perspectiva pastoral y eclesial y que presta un servicio a la Iglesia y a la educación colombiana, formando educadores capaces de entender y enriquecer el proceso de la Educación religiosa en el ámbito de la educación religiosa escolar y la Catequesis.

3. FUNDAMENTOS CURRICULARES DEL PROGRAMA

3.1. Fundamento curricular sociológico y político

Al proclamar la dignidad y el desarrollo integral de la persona como elemento constitutivo de su identidad (PEUL nro. 1), la Universidad de La Salle formula una visión de las relaciones entre persona y sociedad, donde se descarta cualquier posibilidad de que el sujeto quede sometido o subordinado al Estado, la sociedad, el partido, etc. Sin embargo, esta primacía de la persona no conduce al individualismo, propio de una civilización que a fuerza de ensalzar al sujeto, ha olvidado que este se constituye fundamentalmente en sus relaciones solidarias con los otros. De ahí que el PEUL afirme el privilegio de lo comunitario sobre lo individual, del interés público sobre el privado, de la solidaridad sobre la competencia (PEUL nro. 5.7b).

Esta perspectiva la asume consciente y decididamente el programa, particularmente mediante la disciplina teológica, que en su vertiente sistemática, demanda el estudio de las relaciones entre fe y sociedad, entre persona y entorno, entre experiencia religiosa y contexto; en síntesis, es parte de la teología el estudio del pensamiento social de la iglesia, que, como bien lo dice el PEUL, “se origina en el encuentro del mensaje del Evangelio con los problemas que surgen en la vida de la sociedad” (PEUL 4.1).

No obstante, el programa es consciente de un riesgo que corre la experiencia religiosa y la fe cristiana: ser instrumentalizada ideológicamente para justificar estructuras sociales y políticas inequitativas. De ahí que su estudio sobre las relaciones entre sujeto y sociedad pase imperativamente por el diálogo con las ciencias humanas y sociales, que están en condiciones de desenmascarar críticamente posturas que terminan subordinando al sujeto a los dispositivos sociales de poder y de exclusión. Con ello, el programa apunta a crear un perfil en sus egresados, que los tipifica como personas críticas con una fuerte y comprometida “sensibilidad social” (EFL 2).

En cuanto a los fundamentos políticos, el programa asume creativamente la visión subyacente en el PEUL sobre la relación entre Universidad y política. Lejos de plantear una postura ingenuamente neutral o apolítica, este proyecto educativo subraya el compromiso de la Universidad de La Salle con la construcción de un proyecto de nación equitativo y defensor de la vida, (PEUL nro. 4.6; 2). La forma como la Universidad De La Salle participa en la vida política del país se cristaliza, entre otras, de las siguientes

manera⁷: formando profesionales con “sentido de pertenencia al país” (PEUL nro. 2); “promoviendo un desarrollo humano integral y sustentable políticamente impactante” (PEUL nro. 4.4); estableciendo una “comprensión pública de la ciencia y la tecnología para el conjunto de la sociedad” que permitan “el control social de la ciencia y la tecnología y su orientación a partir de opciones éticas y políticas explícitas” (PEUL nro. 4.5); “privilegiando el interés público antes que el interés privado” (PEUL nro. 4.7a); promoviendo el valor de la responsabilidad social, y preparando a sus estudiantes para “el control de la acción estatal y privada de los recursos públicos” y para el “acceso responsable a las decisiones y realizaciones de la comunidad humana en sus diferentes organizaciones, con actitud receptiva y activa, creadora y decisiva, sensible socialmente y propositiva” (PEUL nro. 4.6c); “educando para el respeto y la tolerancia, como garantes de la convivencia y la construcción de un proyecto común (PEUL nro. 4.6d); afirmando su vocación de actor social eficaz (PEUL nro. 5.2) a través de la investigación e innovación con impacto social, y rindiendo cuentas ante el conjunto de la sociedad, que espera de sus académicos la reflexión y el aporte a los problemas considerados como trascendentes para el logro de sus ideales, y ante la comunidad científica y las instancias de gobierno” (PEUL nro. 5.2); proponiendo una organización social y política inclusiva (PEUL nro. 5.4); “fortaleciendo el carácter de los estudiantes [...] mediante situaciones generadoras de comportamientos éticos y compromisos políticos” (PEUL nro. 5.4); “ofreciendo espacios donde la ética problematiza la ciencia, la política, y la cultura, a la vez que se deja interpelar por estas” (PEUL nro. 5.4); y

Afirmando su opción por una sociedad más democrática y justa que implica el reconocimiento del derecho de las minorías, la posibilidad de incremento y ampliación de las potencialidades del ciudadano, el respeto y solidez de las instituciones, el fortalecimiento de la ética cívica, la realidad de un estado al servicio de los intereses públicos (PEUL nro. 5.5).

Los fundamentos políticos así establecidos por el PEUL, el programa los integra en su propuesta curricular mediante varias opciones:

- Con la importancia atribuida al estudio interdisciplinar del contexto en que se vive la fe.
- Con el análisis crítico, en el área de teología sistemática, de las implicaciones políticas del Pensamiento Social de la Iglesia.
- Con la descripción y análisis de las condiciones y prácticas de la comunicación de la fe.
- Con el enfoque de una teología que, por definirse como hermenéutica, conduce a afirmar que la centralidad de la experiencia religiosa cristiana –la caridad– debe transformarse en caridad-política para no limitarse al puro asistencialismo o al

⁷ Se agregan aquí otras formas concretas detectables en el PEUL, con las cuales la ULS define su forma de comprender la política y su manera de participar en ella como Universidad: construyendo conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad colombiana” (PEUL nro. 3), “promoviendo modelos de desarrollo que conjugan las políticas públicas especialmente las referentes a ciencia, tecnología e innovación, con el ejercicio responsable de su propia autonomía” (PEUL nro. 4.6).

puro cuestionamiento social y volverse más bien propositiva tal como lo pide el PEUL (PEUL 4,6c).

Así, el programa asume una vertiente representativa de la hermenéutica teológica conocida como “teología política”, especialmente tal como ella ha sido formulada por J. B. Metz, para quien

La teología política es teología fundamentalmente práctica, es decir, se encuentra bajo el primado de la praxis, está determinada históricamente, posee una dimensión ética irrenunciable, tiene una funcionalidad sociopolítica y se muestra solidaria con los sufrimientos pasados de los vencidos de la historia, con las luchas de los marginados por su emancipación en el presente y con los sueños de un futuro mejor (Tamayo Acosta J. J., 2003: 132).

- Con el fomento de investigaciones de los estudiantes que tengan en cuenta, como parte del método teológico hermenéutico, las prácticas concretas de fe y los contextos en que se viven.
- Con una proyección social atenta sobre todo a impactar la vida sociopolítica del país desde la propuesta de fe del programa. Con un perfil de formación que educa, desde la fe, para el compromiso con un proyecto de país, realmente democrático.

3.2. Fundamento curricular epistemológico

En cuanto a los fundamentos epistemológicos el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa tiene como sustento a la teología en sus tres ramas principales: la teología sistemática, la teología bíblica y la teología pastoral. Pero por su orientación epistemológica se fundamenta en otras áreas del conocimiento como: la pedagogía, la didáctica de la educación religiosa y la Catequesis, la epistemología, comunicación y lenguaje, religión y sociedad, humanismo y lasallismo.

El enfoque que asume el Programa es de carácter hermenéutico-práctico, en la medida en que el diálogo con estas áreas del conocimiento indica una postura según la cual el mensaje cristiano y la experiencia religiosa nunca se presentan al margen del contexto sociocultural donde son vividos. La hermenéutica postula que la pretensión de verdad reivindicada por el cristianismo será siempre un acto de interpretación por medio del cual el creyente –cualquiera sea su religión– asume una posición ante los grandes problemas de la existencia humana y su sentido. Al mismo tiempo, este enfoque hermenéutico, de cara a la cuestión de la comunicación de la fe, permite comprender que ésta no se da sin una reinterpretación de la experiencia y del mensaje cristiano. Sin embargo, esta hermenéutica no se preocupa solamente por proponer nuevas interpretaciones del mensaje cristiano, sino conduce a un “hacer”, a la transformación de las prácticas de los seres humanos y de las sociedades.

Para el programa esta postura hermenéutica significa concretamente acoger un triple giro:

- El giro antropológico de la teología: impulsado principalmente por teólogos como R. Bultmann, D. Bonhoeffer, K. Rahner y el Documento *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II de la Iglesia Católica, entre otros.
- El giro hermenéutico-práctico: trabajado en teología fundamentalmente por E. Schillebeeckx, C. Geffré, D. Tracy y J-L. Segundo, A. Fossion, J. Audinet, Casiano Floristán, Emilio Alberich, entre otros.
- El giro socio-político: promovido por J.B. Metz, G. Gutiérrez, L. Boff, J. Sobrino e Y Gebara, entre otros.

Esta postura teológica rompe con los modelos teológicos llamados “dogmáticos” o “esencialistas”, que desconocen la dimensión contextual y subjetiva de la verdad, pretendiendo un acercamiento a la verdad religiosa y cristiana que ignora la historicidad humana.⁸

Este enfoque responde fundamentalmente a los lineamientos institucionales, en particular al horizonte de sentido del PEUL según el cual la Universidad de La Salle “se compromete a promover el diálogo entre fe, ciencia y culturas” (PEUL nro. 4.1), diálogo que en el EFL se concretiza en un encuentro con las pedagogías contemporáneas (EFL nro. 4.1) y la búsqueda de una “inteligente contextualización política y económica” (EFL nro. 2) que permita a los miembros de la comunidad académica hacer investigación con impacto social (PEUL nro.1; 5.2).

Esta mediación socioanalítica “ayuda a liberar al pensar teológico de su tendencia a la espiritualización de la realidad, descubriendo los mecanismos ideológicos que operan en ella y dificultan su acción transformadora”. (Tamayo, Acosta, 2003: 130). El programa considera esta área, no dentro del ciclo complementario, sino dentro de las áreas de fundamentación y de profesionalización, ya que “el propósito de la Teología Práctica es elaborar un pensamiento crítico a partir de la experiencia de fe; el proceso fundante de la teología práctica reside en un comprender histórico que toma en cuenta el análisis de las situaciones en las cuales los sujetos inscriben sus prácticas creyentes” (Donegany, J. 2007: 105).

3.3. Fundamento curricular ético

El programa asume los fundamentos éticos expresados en el PEUL, desde el compromiso por la defensa de la dignidad humana (PEUL nro. 1), la promoción de valores tales como la vida, la “sensibilidad social”, la equidad y el desarrollo sustentable (PEUL nro. 2). También se expresan estos fundamentos a través de los horizontes de

⁸ Este giro se caracteriza como “el paso de la teología como saber constituido en el ámbito especulativo a la teología hermenéutica. Hay un rechazo del conocimiento objetivante según la concepción del positivismo. A partir de ahí se considera como misión imposible todo intento de recuperar el pasado en estado puro sin una interpretación condicionada por mi situación presente. Se cuestiona, a su vez, toda pretensión de acceder directamente a la Palabra de Dios y de escucharla de viva voz. Hay también un rechazo del saber especulativo, que desemboca en el abandono de toda pretensión de hacer teología en clave metafísica”. Tamayo, Acosta, J. J. (2003). *Nuevo paradigma teológico*. Madrid: Trotta. , pp. 69-70.

sentido que formulan los valores que privilegia la Universidad de La Salle en su misión educativa: el sentido de la verdad (PEUL nro. 4.7 a), la solidaridad y fraternidad (PEUL nro. 4.7b), la honestidad y responsabilidad social (PEUL nro. 4.7c), el respeto y la tolerancia (PEUL nro. 4.7d) y la esperanza y la fe (PEUL nro. 4.7e). Pero en el centro de toda su ética está la libertad y la autonomía que el PEUL formula como un horizonte de sentido fundamental (PEUL nro. 4.1).

Como se ha señalado, el enfoque teológico del programa no se mueve en el horizonte de la razón pura, sino en el de la razón práctica, lo que implica una atribución preferencial e ineludible a la dimensión ética del quehacer teológico.⁹ En eso el programa asume una vertiente de la teología contemporánea, heredera de dos tradiciones filosóficas sumamente influyentes de la filosofía moderna: la kantiana y la marxiana. Para la primera la “razón práctica” es razón moral. Para la segunda, la razón práctica es “razón crítica y transformadora”. Desde el punto de vista teológico, la praxis es entonces compromiso ético de transformación de una naturaleza que no es absoluta; compromiso de transformación de un modelo social que no es inmutable; compromiso de transformación personal en función de valores acordes con la experiencia de la fe. Metodológicamente esta opción ética, se concretiza como “reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la Palabra de Dios” (G. Gutiérrez) y como “reflexión crítica en y sobre la praxis histórica en confrontación con la Palabra del Señor vivida y aceptada en la fe” (G. Gutiérrez). “La praxis histórica se constituye, así, en el lugar social y epistémico del quehacer teológico, momento interno del conocimiento teológico y perspectiva hermenéutica de la fe cristiana” (Tamayo, Acosta, 2003: 130).

El programa se armoniza pues con el PEUL porque su enfoque hermenéutico-práctico hace que el compromiso ético, sin agotar el contenido de la fe cristiana, sea una manifestación privilegiada de ésta. Ahora bien, la dimensión moral de la fe cristiana se expresa de varias formas que revelan su riqueza. Entre estas formas cabe destacar dos: en primer lugar, se expresa como ética de la alteridad que impulsa al encuentro con el otro. La experiencia cristiana que el programa intenta dilucidar y proponer al mundo de hoy es comprendida como genuina, en la medida en que es responsable socialmente y que

[...] impulsa a vivir en este mundo, pero no para dejarlo como está, sino para transformarlo, liberarlo de las esclavitudes a las que los seres humanos lo sometemos [...], porque la experiencia cristiana no es dualista: mantiene la unidad en tensión entre los dos amores: a Dios y al prójimo, siendo el segundo la confirmación de la autenticidad del primero (Tamayo, Acosta, 2003: 130).

En segundo lugar, se expresa como ética de compasión y solidaridad ante las víctimas. Contra una actitud de indiferencia y apatía, el programa busca despertar valores que comprometan al estudiante con la sociedad y con los empobrecidos (EFL nro. 2).

Promueve principalmente, dado su objeto de estudio y las disciplinas que lo fundamentan, el valor de la fe privilegiado por el PEUL en la misión educativa lasallista. Pero por su opción hermenéutica y contextual, la “inteligente contextualización política y

⁹ Nos inspiramos aquí en el texto de Tamayo, Acosta, J. J. (2003). *Nuevo paradigma teológico*. pp. 129-134.

económica" (EFL nro. 2), la sensibilidad social y la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable" (PEUL nro. 2) son también una parte fundamental del programa.

Todos estos planteamientos se hacen efectivos en la malla curricular a través de la importancia dada al estudio del contexto, para explicitar las condiciones materiales de existencia donde se vive la fe, y mediante el cultivo de una teología que se compromete a responder a dicho contexto asumiendo la tarea de pensar la comunicación, proposición y recepción de la fe. Se hace evidente en la malla a través del ciclo complementario que promueve el diálogo con los horizontes de sentido del lasallismo, las éticas, las humanidades y los valores religiosos.

3.4. Fundamento curricular pedagógico

Las bases pedagógicas del programa se fundamentan en el EFL desde la opción por una reflexión crítica y constructiva sobre la práctica pedagógica, que pretende promover un ejercicio de pensamiento capaz de transformar a los agentes educativos y de mejorar los contextos de enseñanza y aprendizaje y de generar conocimiento (EFL nro. 4). En esta perspectiva, el EFL subraya la importancia del diálogo con las pedagogías contemporáneas que favorecen la construcción del sujeto, la autonomía, la autoreflexión, el autodescubrimiento; que estimulan la investigación, la experiencia, la cultura investigativa; que se comprometen con la formación para lo público; que generan comportamientos éticos y políticos. (EFL 4); con la pedagogía de la pregunta, por descubrimiento, la interpretación, la capacidad crítica, argumentativa y propositiva (EFL nro. 5).

En consonancia con el EFL el programa favorece pedagogías que promuevan "la autorreflexión crítica sobre el tiempo, la inserción en la historia"; de hacer de los educandos "investigadores críticos", conscientes de la necesidad del conocimiento crítico de la realidad" de la "legitimidad de la duda crítica problematizadora" (Freire, P., 1989), de la reflexión y la inserción crítica. De una conciencia reflexiva que lleve las prácticas pedagógicas al desarrollo de la curiosidad, al estímulo de la pregunta y de la reflexión sobre la pregunta (Freire, P., 1974).

En armonía con estos presupuestos, el programa promueve y valora el estudio de diversos itinerarios pedagógicos para la comunicación, recepción y proposición de la fe que comprometan la totalidad de la persona y no solamente su dimensión cognitiva. Con esto, rompe con esquemas memorísticos, repetitivos, acrílicos que han marcado la educación religiosa y la Catequesis, y al mismo tiempo amplía el horizonte de comprensión de la Educación Religiosa –que se da en espacios educativos no formales, multiculturales y de agudización de la pobreza– y de la Catequesis –no sólo reducida a la sacramentalización, sino entendida como lugar de iniciación cristiana, lugar de comunión entre las personas, espacio de libertad donde se efectúa en la historia la oferta de la gracia de Dios y su acogida– (Routhier, G., 2003: 14).

Estas pedagogías se concretan en la malla curricular, se hacen evidentes en la relación que se establece entre teoría-práctica, trabajada en el eje de la investigación: en la investigación formativa centrada en el desarrollo de tres competencias: saber preguntar, saber pensar y saber comunicar; en la integración de los estudiantes a seminarios de investigación; a una de las modalidades de grado que están en relación con la producción científica de los estudiantes al interior de los grupos, líneas y proyectos de investigación a los cuales éstos se vinculan. Igualmente, estas pedagogías se expresan en la malla, en lo que concierne al eje de fundamentación y profesionalización, y que permiten al estudiante articular, transformar y comprender los saberes propios del programa a través de las prácticas educativas, pastorales y pedagógicas; en el ciclo de profesionalización, en el diálogo que se establece entre las áreas; en el ciclo complementario que promueve el diálogo entre la fe y la cultura.

II. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA

1. DIMENSIONES HUMANAS Y FORMACIÓN INTEGRAL

1.1. Perfil integral

Teniendo en cuenta el objeto de estudio del programa, su valor agregado y el contexto, a continuación se define el perfil del programa:

Perfil general

- Asume la reflexión teológica, con espíritu crítico en perspectiva de compromiso por la defensa de la dignidad humana, la promoción de valores como la vida, la sensibilidad social, la equidad y el desarrollo sustentable (EFL nro. 2 y nro. 4).
- Profundiza en el nivel teórico-práctico, la relación entre teología, pedagogía y pastoral desarrollando, para ello el estudio de la relaciones entre fe y sociedad, entre persona y entorno, entre experiencia religiosa y contexto (PEUL nro. 4.1).
- Reflexiona sistemáticamente su quehacer pedagógico desde el objeto teológico de las prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe, fuente central de sus procesos investigativos (EFL nro. 4).
- Asume una teología responsable con la realidad, con miras hacia su transformación de cara a la dignidad humana, que promueva la dimensión sociopráctica y la deliberación en la comprensión del mensaje cristiano (PEUL. nro. 1).
- Reconoce el valor y la pertinencia teológica y sociológica del diálogo ecuménico e interreligioso.
- Asume la educación religiosa escolar y la Catequesis, desde el respeto por los Derechos Humanos, la libertad, la autonomía, las éticas comunicativas y de la discusión (PEUL nro. 5.5).

- Desarrolla habilidades de expresión oral y escrita, para asumir adecuadamente los roles de educador religioso y agente pastoral: enseñar, acompañar y animar.
- Toma conciencia crítica de la opción evangélica por los más pobres y necesitados. Educando para el respeto y la tolerancia como garantes de la convivencia y la construcción de un proyecto común.

Perfil institucional

- Se proyecta socialmente como educador, al promover la dignidad y el desarrollo social de la persona (PEUL nro. 1).
- Participa en la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad (PEUL nro. 1).
- Desarrolla procesos educativos con discernimiento ético y un sólido conjunto de valores (EFL nro. 4).
- Aporta, desde la Educación religiosa, al desarrollo humano integral y sustentable (PEUL nro. 3.)
- Propicia el encuentro del mensaje del evangelio con los problemas, necesidades y esperanzas que surgen en la vida de la sociedad (PEUL nro. 4).
- Promueve el diálogo entre fe, ciencias y cultura (PEUL nro. 4).
- Favorece en su práctica pedagógica el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores cristianos, por medio del reconocimiento de la singularidad, la autonomía y las potencialidades de las personas (PEUL nro. 4.3).
- Realiza su quehacer docente y pastoral en relación con un enfoque y perspectiva de desarrollo integral y sustentable.

Perfil profesional

- Asume las prácticas pedagógicas y pastorales, en el contexto de la Educación Religiosa Escolar (ERE) y la Catequesis, desde procesos investigativos que facilitan la crítica y su mejoramiento.
- Reflexiona teológicamente en perspectiva contextual, especialmente en la perspectiva de la comunicación, de la recepción y de la proposición de la fe en contextos educativos, multiculturales y de agudización de la pobreza.
- Ejerce como docente profesional con una sólida formación teológica, bíblica y pastoral, en sus elementos teóricos, metodológicos y pedagógicos, que desarrolla ampliamente en su práctica profesional.
- Reflexiona y transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el contexto de la Educación Religiosa Escolar (ERE) y la Catequesis.

- Establece diálogos críticos con nuevas tendencias y movimientos religiosos.
- Acompaña procesos educativo-religiosos, catequísticos, pastorales y humanos en contextos educativos formales y no formales.
- Comprende el quehacer educativo como ministerio eclesial.

1.2. Competencias integrales

A partir de los desafíos que emergen del contexto del programa, las tareas y desafíos que suscitan el valor agregado y el objeto de estudio, se plantean las siguientes competencias:

Competencias Generales

- Analiza críticamente la realidad social, cultural, económica, política y religiosa, con miras a una comunicación, recepción y proposición de la fe pertinentes.
- Integra los diferentes conocimientos, de manera interdisciplinar, desde una perspectiva de fe que le permiten dar razón en sus planes y proyectos del aporte que hace desde la Educación Religiosa Escolar (ERE) y la Catequesis de cara a la transformación personal, comunitaria y social de su entorno y del país.
- Ejercita su tarea docente como servicio eclesial y social con coherencia, creatividad, solidaridad, esperanza y responsabilidad social.

Competencias Institucionales

- Promueve, en el nivel teórico-práctico, el diálogo crítico y performativo entre fe, ciencia y culturas.
- Aporta, desde su saber y quehacer en el ámbito de la educación religiosa escolar y la Catequesis, acciones en la planeación y realización de actividades que contribuyen a la transformación social y al desarrollo integral y sustentable del país.
- Promueve y desarrolla espacios socioculturales, donde el conocimiento y la experiencia religiosa se hacen asequibles a todos.
- Desarrolla propuestas de formación y educación religiosa en contextos rurales.
- Participa solidariamente y de manera articulada en acciones y procesos que posibilitan una educación de calidad, especialmente en sectores socialmente empobrecidos, con lo cual se busca ampliar el acceso del conocimiento a más personas.

Competencias profesionales

- Genera e implementa procesos comunicativos que tengan en cuenta la situación de los sujetos, las fuentes de la teología y las corrientes contemporáneas de pensamiento y que promuevan una significativa recepción y proposición del mensaje cristiano en contextos educativos formales y no formales.
- Articula los conocimientos teológicos, pedagógicos, pastorales y contextuales en los procesos de comunicación, recepción y proposición de la fe.
- Genera conocimiento pedagógico y teológico a través del saber pensar, saber comunicar, saber preguntar y saber sistematizar, teniendo en cuenta los saberes disciplinares, el diálogo interdisciplinar y las prácticas pedagógicas.

2. ESTRUCTURA DE LA MALLA CURRICULAR

2.1. Ejes curriculares del Programa

Eje de prácticas y problemas

Centrado en el problema de la comunicación, la recepción y la proposición de la fe, el programa busca responder a dos cuestiones centrales: ¿cómo hacer de la experiencia cristiana y del mensaje que ella vehicula una oferta que puede ser comunicada, recibida y propuesta por el hombre y la mujer de hoy en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis? ¿Cómo correlacionar crítica y performativamente la teología, las corrientes contemporáneas de pensamiento y las situaciones humanas en los procesos de comunicación-recepción-proposición?

Considerando el carácter contextual de la teología que lleva a analizar la realidad actual, hay situaciones que interpelan el quehacer y la reflexión teológica. Entre ellas están la presencia de un pluralismo religioso que refleja el interés por las búsquedas espirituales y del sentido de la vida; el fenómeno de la secularización; diversas comprensiones de lo religioso marcadas por una fuerte tendencia hacia el dualismo antropológico acompañado de la privatización de la fe; la pluralidad socio-cultural y antropológica; las transformaciones técnico – científicas; la injusticia social y estructural que genera progresivamente mayor número de empobrecidos.

Del mismo modo, este contexto exige una teología que se hace audible-comprensible en diálogo con otros escenarios no necesariamente confesionales e institucionales. Además, una teología para el mundo, para educadores, en perspectiva laical; una teología que se construye en diálogo con otros saberes y en apertura ecuménica e inter-religiosa. Todos estos rasgos se concretan en tres giros asumidos por la teología contemporánea: el giro hermenéutico, que significó la asunción de la mediación histórica y lingüística en la reflexión teológica; el giro antropológico, que conllevó a valorar las condiciones y posibilidades del ser humano, en su autonomía y libertad, para entrar en relación con Dios; el giro socio analítico que condujo a repensar la relación entre discurso teológico y prácticas de la fe transformadoras y críticas.

En el nivel del ejercicio profesional las siguientes situaciones son un desafío para el programa: los escenarios cada vez más secularizados en los que se desarrolla la educación religiosa escolar y la Catequesis; las pedagogías memorísticas, poco experienciales y correlacionales de la Catequesis; la dificultad en la educación religiosa escolar para establecer un diálogo ecuménico e inter-religioso; la necesidad de favorecer una articulación entre la Catequesis, la educación religiosa escolar y las pedagogías contemporáneas; la crisis de las instituciones donde tradicionalmente se ha dado la comunicación de la fe (escuela, familia, parroquia); la capacidad de problematizar, analizar y transformar las prácticas de comunicación, recepción de la fe en diversos contextos.

Eje de investigación

La fundamentación de la investigación del programa se halla, en primer lugar, en el misterio mismo de Dios que invita al ser humano a buscarlo: “Oigo en mi corazón: buscad mi rostro. Tu rostro buscaré Señor” (Sal 26, 8). La insondable riqueza de Dios hace que toda la teología, e incluso la misma Sagrada Escritura no agoten dicha riqueza y que el creyente esté impelido a seguir explorando el misterio de Dios.¹⁰ En segundo lugar, las riquezas expresivas y experienciales que ha conocido la Tradición cristiana no son un depósito cuyo contenido se deje conocer gracias a una pura repetición mecánica. La Iglesia afirma que eso mismo pasa incluso con la Sagrada Escritura, que necesita de una actualización para que su mensaje adquiera significado y pertinencia para el hombre de hoy¹¹. De ahí que haya necesidad de un proceso permanente de interpretación en función de los “gozos y esperanzas, las lágrimas y las angustias del hombre de nuestros días, sobre todo de los pobres y de toda clase de afligidos” (GS nro. 1). En tercer y último lugar, la misma Iglesia ha señalado como norma de toda comunicación de la fe el “intercambio vital con las culturas y su mensaje, y para eso ha reconocido la ayuda que le ofrece el diálogo con “quienes viven en el mundo y conocen sus diversas instituciones y disciplinas y asimilan su mentalidad, sean o no creyentes” (GSnro.44)¹². La comunicación de la fe exige, pues, un diálogo interdisciplinar con toda la riqueza cultural de las naciones, sin la cual la predicación cristiana correría el riesgo de pasar inadvertida para los contemporáneos.

Este eje se concibe entonces, en su profundidad, como una exigencia interna de las disciplinas mismas que sustentan al programa, en particular la teología. En ese sentido, el eje es percibido desde el objetivo mismo del programa como una necesidad

¹⁰ Como bien lo ha mostrado el reconocido teólogo Karl Rahner, ni siquiera los dogmas (cristológicos) son una palabra definitiva que agotaría el misterio de Dios. Son un comienzo de expresión sistemática en la Tradición cristiana, que necesitan una actualización permanente según los avances de la cultura y de la conciencia humana. Ver Rahner K, “Problemas actuales de Cristología”. *Escritos de teología*, Tomo I, Madrid, 1961, pp. 167-221.

¹¹ Pontificia Comisión Bíblica, (1994). *La interpretación de la Biblia en la Iglesia*, Madrid, PPC. “Interpretación de la Biblia en la vida de la Iglesia: Actualización, Inculturación”, pp. 111-118.

¹² El texto afirma de forma contundente, clara y abierta: “La Iglesia, desde el principio de su historia, aprendió a verter el mensaje de Cristo en los conceptos y lenguas de los diversos pueblos y se esforzó por iluminarlo con la sabiduría de los filósofos; todo ello, con la sola finalidad de poner el Evangelio al alcance sea de la comprensión de todos, sea de las exigencias de los sabios, cuanto era justo” (GS, 44).

interna sin la cual la redimensión curricular carecería de sentido, ya que las condiciones y las prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe en los contextos específicos de la educación religiosa escolar y la Catequesis reclaman, según la expresión misma del Papa Juan Pablo II, una evangelización “nueva en su ardor, en sus métodos, en su expresión”.¹³ Pero es también una respuesta a los requerimientos institucionales a través de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT) y del PEUL de hacer una investigación con pertinencia social, que ayude a la consecución de una “sociedad más democrática y más justa” (PEUL nro. 5.2; 5.5).

Los rasgos de la investigación del programa descritos hasta aquí, tienen que ver directamente con los núcleos problemáticos que formula el programa: en primer lugar, con una investigación teológico-pastoral que se hace en contexto y que, por consiguiente, considera seriamente las condiciones sociohistóricas de la comunicación de la fe; en segundo lugar, con una investigación teológico-pastoral, que sobrepase los ámbitos puramente sacerdotales y comprometa a los laicos de la Iglesia en su vocación cristiana y en su capacidad de participar activa y propositivamente en la construcción de una Iglesia-comunión; en tercer lugar, con los diversos enfoques de estudios de la experiencia religiosa, en cuanto que la investigación promueve decididamente un diálogo abierto y exigente con aquellas disciplinas humanas y sociales, que aportan una comprensión diferente de la experiencia religiosa.

Praxis investigativa

La praxis investigativa propende por la integración de los saberes, los núcleos y las macrocompetencias desde la articulación de la investigación propiamente dicha, con la investigación formativa a través de modalidades de grado que permiten al estudiante incorporarse a macro-proyectos de investigación que nutren las líneas de investigación asumidas por el programa

Estos macro proyectos vinculan al estudiante con una temática investigativa ofreciéndole la posibilidad de optar por la modalidad de trabajo de grado que responda más a sus intereses y expectativas.

Grupos, líneas, ejes temáticos y estructura organizacional de la investigación

El programa inserta su investigación dentro de la línea institucional “Educación, sociedad y cultura” (SIUL, p. 19). A su vez, se articula principalmente con el Centro de Investigación en Educación y Pedagogía (CIEP) y desarrolla una sublínea propia denominada “Comunicación, recepción y proposición de la fe”. Sus docentes están

¹³ Son las palabras del papa Juan Pablo II el 9 de marzo de 1983, en Puerto Príncipe, Haití, en su alocución a los obispos del CELAM: “Este centenario debe celebrarse con una mirada de gratitud a Dios, por la vocación cristiana y católica de América Latina, y a cuantos fueron instrumentos vivos y activos de la evangelización. Mirada hacia los desafíos del presente y a los esfuerzos que se realizan. Mirada hacia el futuro, para ver cómo consolidar la obra iniciada” [89]. Obra que debía ser “una evangelización nueva. Nueva en su ardor, en sus métodos, en su expresión” [90].

inscritos en el Grupo de investigación educación ciudadana, ética y política,¹⁴ con quienes se sostiene un diálogo interdisciplinar en perfecta adecuación epistemológica con el objeto de estudio.

A partir de estas estructuras organizativas, se gestiona la investigación. Sin embargo, hay que añadir que se cuenta con el apoyo de la coordinación de investigación de la Facultad de Educación y con un docente responsable de la animación de la investigación del programa.

Los grandes temas –problemas– que privilegia esta línea son los siguientes: en relación con la Catequesis, la urgencia de una renovación de la teología de la comunicación catequética, los nuevos escenarios de la Catequesis, la evolución de lo religioso y su impacto en la Catequesis, los nuevos derroteros metodológicos de la Catequesis, el diálogo de la Catequesis con las pedagogías contemporáneas y las propuestas catequéticas para los conflictos sociales que vive el país, la formación y actualización de catequistas en zonas de conflicto y de pobreza que promuevan procesos de formación pastoral.

En relación con la Educación Religiosa Escolar (ERE), la pluralidad religiosa y cultural, la didáctica de la ERE, la construcción de textos escolares para la formación religiosa y los nuevos escenarios de la Educación Religiosa, la formación y actualización de Educadores Religiosos en zonas de conflicto y de pobreza que promuevan pedagogías para la paz y la reconciliación.

Formas cómo el programa asume la investigación

El programa asume la investigación formativa y la investigación, propiamente dicha. *En cuanto a la investigación formativa, ésta se lleva a cabo de diversas formas:* por medio de la problematización –interdisciplinar– en los espacios académicos del programa, de la participación en diversos espacios académicos –seminarios de investigación, cursos sobre métodos de investigación teológica, talleres– destinados a la formación del desarrollo de competencias investigativas, de la participación en los semilleros de investigación organizados por los docentes, de la elaboración de un trabajo de grado en diversas modalidades y de otras actividades como la participación en los avances de investigación de los semilleros, en los congresos de teología para estudiantes, entre otras.

Los espacios académicos del eje de investigación definidos en la malla curricular buscan desarrollar el saber preguntarse, el saber pensar y el saber comunicar. Esto quiere decir que los estudiantes a lo largo de la carrera serán formados en competencias investigativas que les permitirán problematizar sus prácticas pedagógicas y pastorales; plantear problemas y preguntas de investigación; elaborar correctamente la revisión de literatura; construir marcos teóricos; comprender y aplicar métodos de investigación con sus respectivos instrumentos de recolección y de análisis de datos;

¹⁴ Clasificado en categoría B, según la última reclasificación hecha por Colciencias en junio de 2009. Ante Colciencias esta línea de investigación "Comunicación, Recepción y Proposición de la fe" recibe una denominación más general que la hace más comprensible ante ese organismo gubernamental; ésta denominación es la siguiente: "Educación y Formación Religiosa".

elaborar informes de investigación. En la malla curricular se han definido espacios académicos donde se desarrollarán dichas competencias: fundamentos de investigación herramientas y estrategias para la investigación, desarrollo de habilidades investigativas, métodos en teología práctica, método narrativo en teología práctica y método biográfico en teología práctica.

La participación en estas modalidades de formación investigativa busca desarrollar tres macrocompetencias fundamentales: en primer lugar, la capacidad de articular el discurso teológico sobre las prácticas de la comunicación de la fe con los contextos sociohistóricos en que éste se produce. De ahí que el estudiante adquirirá, en estas modalidades académicas investigativas, ciertas herramientas como la adquisición de instrumentos conceptuales que le permitan percibir críticamente la relación entre sociología, economía, psicología, filosofía y experiencia religiosa.

En segundo lugar, una macrocompetencia que podemos formular como el desarrollo de la conciencia eclesial del Pueblo de Dios, gracias a la cual el estudiante promueve la formación sólida de los laicos y su acción transformadora de la vida eclesial. Las modalidades investigativas escogidas por el programa aportarán al estudiante conocimientos tendientes a la valoración de nuevas formas de vida eclesial más comunitarias, a la estructuración de procesos de formación para los laicos y a la comprensión de la enseñanza religiosa como un ministerio eclesial.

En tercer lugar, una macrocompetencia formulada en términos de capacidad interdisciplinar de la teología para escuchar y dejarse interpelar por otras disciplinas que estudian la experiencia religiosa. El estudiante recibirá herramientas que le permiten identificar marcos teóricos sociológicos o humanísticos, integrar discursos críticos de la experiencia religiosa, responder a interrogantes pluridisciplinarios y respetar la autonomía de las disciplinas.

En cuanto a la investigación propiamente dicha se lleva a cabo a través de la constitución de grupos de investigación que alimenten la línea de investigación del programa, de la realización de proyectos de investigación reconocidos por la VRIT, de la participación en congresos y otros eventos donde se presentan los resultados de la investigación, de la realización de convenios estratégicos de investigación, que internacionalizan el programa y le dan visibilidad, de la publicación periódica (anual), por parte de cada docente, de un artículo científico publicado en alguna revista teológica o pastoral indexada.

Competencias investigativas a desarrollar

En palabras del EFL, éstas apuntan al “cultivo de una sensibilidad social”, al “compromiso con la justicia social, dentro de la óptica de una opción preferencial por los empobrecidos” (EFL nro. 2), o a lo que este mismo documento llama una “inteligente contextualización política y económica”.

La capacidad del estudiante para dialogar con las ciencias sociales y humanas que abordan el tema de lo religioso. Un diálogo que contribuya a la comprensión de la realidad, y así, a promover procesos y proyectos donde la educación religiosa y

la Catequesis ofrezcan respuestas y oportunidades al desarrollo humano integral y sustentable y a la transformación social a favor de la justicia.

Se trata aquí de desarrollar lo que en teología se llama “la inteligencia de la fe”. Pero este vasto campo es asumido por el programa desde un dominio específico de la fe, el de las condiciones y prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis. Estas competencias teológico-prácticas implican una serie de capacidades que definen el horizonte epistemológico de la teología práctica que el programa quiere promover: interés por la Sagrada Escritura como fuente de reflexión de las experiencias de vida y la sistematización de la fe en la historia; conciencia de la dimensión comunitaria y/o eclesial de la fe; reconocimiento del delicado problema entre la singularidad cristiana y su alcance universal; cultivo de la libertad de pensamiento; preocupación especial por el lenguaje de la comunicación de la fe; capacidad para problematizar una práctica pastoral o de interrogar teológicamente las prácticas de comunicación de la fe; y una lectura crítica de la realidad social desde el horizonte de la fe

Competencias pedagógicas y comunicativo-religiosas

El programa piensa en aquellas capacidades pedagógicas y didáctico-pastorales que hacen del egresado alguien capaz de promover procesos renovadores de educación religiosa y formación catequética.

Ejes de ciencias y disciplinas

Cuadro 1. Áreas de conocimiento del programa y justificación

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Teología	<p>Se concibe la teología como “<i>fides quarens intellectum</i>”, la fe que busca comprenderse, pero, al mismo tiempo, la fe que busca comprometerse y transformar la realidad humana, “<i>fides quarens misericordiam</i>”. El programa considera la teología como acto segundo, que es precedido por la experiencia de fe, la experiencia humana, la fe realizada de las comunidades y por una práctica eclesial transformadora. El programa considera la relevancia que tiene la razón histórica, hermenéutica y práctica de la teología, y, es por ello, que asume una reflexión teológica articulada con las fuentes de la tradición cristiana, con las corrientes contemporáneas de pensamiento y con la vida y la fe real de las comunidades.</p> <p>Una teología atenta a la lectura teologal de los signos de los tiempos y que busca correlacionar críticamente las preguntas y las respuestas humanas con la experiencia cristiana. El programa considera que la teología debe asumir, en la perspectiva de su razón práctica, una conciencia reflexiva sobre las condiciones y prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Comunicación y lenguaje	<p>La razón por la cual se asumen la comunicación y el lenguaje como área de conocimiento fundamentadora reside en que la revelación cristiana es un acto de comunicación entre Dios y la humanidad. A su vez la educación religiosa escolar y la Catequesis son también actos de comunicación cuyas condiciones se han modificado radicalmente en el mundo de hoy. Por eso, las diversas teorías de la comunicación pueden ayudar a comprender los sentidos y el funcionamiento comunicacional de estos escenarios, que constituyen la preocupación central del programa; en diálogo con ellas, se puede captar mejor el rol de sus interlocutores, sus objetivos, sus canales -códigos y formas-, su contenido, su pedagogía, sus interferencias. Este diálogo ayudará a desenmascarar las perversiones de la comunicación, a entender sus bloqueos y sus fracasos, a cualificar su eficacia. Percibir el objeto de estudio del programa desde este ángulo de la comunicación significa, por lo menos, dos cosas fundamentales: primero, resaltar el carácter “gratuito” y “otro” de la fe, que se ofrece como palabra y demanda escucha, acogida y libertad; segundo, interrogarse seriamente, en el contexto actual, sobre las formas de comunicación a privilegiar, que puede asumir hoy la proposición de la fe en la Catequesis y en la ERE.</p>
Pedagogía	<p>Se concibe la pedagogía como un saber práxico-reflexivo sobre las prácticas, discursos, sujetos y condiciones presentes en los procesos educativos. Desde esta perspectiva el programa considera la pedagogía como una mediación fundamental para: comprender las maneras, situaciones y procesos a partir de los cuales los sujetos, en diversos contextos, significan, interpretan y apropian una experiencia religiosa y de fe, que se traduce en mensaje, prácticas transformadoras, contenidos y teorías; y finalmente para discernir los enfoques pedagógicos más acordes con las situaciones y posibilidades de los sujetos y con el mensaje cristiano a comunicar.</p> <p>En efecto, la pedagogía favorece una reflexión teórica sobre las prácticas pedagógicas que se dan en la comunicación, la recepción y la proposición de la fe, renovadas y re-significadas a través de la investigación educativa.</p>
Sociedad y religión	<p>El área del conocimiento sociedad y religión se justifica por la pertinencia de un análisis crítico, interpretativo y multidisciplinar que demanda la comprensión de las condiciones y de las prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe en la educación religiosa y la Catequesis.</p> <p>El aporte de esta área, es el de comprender críticamente los sentidos, los condicionamientos y la evolución de las creencias, los comportamientos y las instituciones religiosas observables en su contexto histórico, permitiendo la descripción, comparación y explicación de las manifestaciones religiosas de las personas y los pueblos.</p> <p>Además, esta área constituye para el programa la mediación socio – analítica por la cual se comprenden las relaciones existentes entre lo religioso y las problemáticas políticas, económicas, sociales, culturales, ideológicas y psicológicas.</p> <p>Por último, esta área aporta un bagaje conceptual que facilita la inteligibilidad del sentido de la experiencia religiosa y capacita, al mismo tiempo, para el análisis de la recepción y proposición de la fe en las culturas.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Didáctica de la educación religiosa escolar y la Catequesis	Se concibe la didáctica como un campo del saber pedagógico que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje y los métodos y estrategias para llevar a cabo los mismos. El abordar las condiciones y prácticas de la comunicación y recepción de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis, demandan un análisis y estudio sistemático de las formas actuales como los seres humanos aprehenden lo religioso y específicamente el mensaje cristiano. La didáctica conlleva dos preguntas: cómo las instituciones religiosas han vehiculado procesos de enseñanza y formación religiosa y cómo los seres humanos concretos, en autonomía y libertad, han aprehendido lo religioso. Cómo comunicar la coherencia y el mensaje cristiano en la educación religiosa escolar y la Catequesis es una cuestión fundamental que emerge de la didáctica. La didáctica, como saber pedagógico, se debe preguntar por el sujeto que aprehende, por los contextos en los cuales se dan procesos de enseñanza-aprendizaje, por las condiciones necesarias para que se den procesos significativos de enseñanza-aprendizaje y por los caminos (métodos) que emplea el, educador y el educando, para enseñar y aprender. E igualmente se debe preguntar por las condiciones de historicidad de los procesos de transmisión de la fe.
Epistemología	Se comprende la epistemología como el estudio y formación de la estructura de conceptos y de teorías científicas y de los métodos y procedimientos empleados para la generación de conocimiento científico. La epistemología busca el estudio crítico de los principios, de las hipótesis y los resultados de las diversas ciencias, tratando de determinar su origen lógico, su valor y su alcance objetivo. La epistemología propone cuatro campos de acción y reflexión: la naturaleza y estructura de los conceptos y teorías científicas; el alcance y significación de conceptos y de teorías científicas; los métodos científicos; los límites y valor de la empresa científica. Desde esta perspectiva, el programa la epistemología como un área del conocimiento que brinda bases para comprender la función, la legitimidad y el valor del saber teológico y de sus métodos respectivos en el cuadro de la comunicación, recepción y proposición de la fe, de la práctica pedagógica y del saber didáctico. La posibilidad de comprender la formación de conceptos teológicos y religiosos permitirá de igual modo el sentido, valor y alcance que deben tener estos para la humanidad actual. La epistemología facilitará una mirada crítica, teórica y metodológica, del saber teológico, conduciéndolo a la pregunta por sus correlaciones con otros saberes, con las condiciones socio-históricas que influyen la producción de su propio conocimiento, por los métodos utilizados para acercarse a su objeto formal –el ser humano– y material –Dios– y por las racionalidades prácticas y metodológicas que han fundamentado su quehacer.
Humanismo y lasallismo	El diálogo con la tradición humanista y lasallista permite al programa una reflexión en torno a la globalización, el desarrollo humano integral y sustentable, la ética, en diálogo con los horizontes de sentido del lasallismo –presentes en el PEUL–. El programa considera el humanismo y el lasallismo como elementos claves para la formación integral de los estudiantes, que facilitan una comprensión del sentido del ser y quehacer del educador y el sentido de lo religioso, de lo trascendental, de lo axiológico, como referentes fundamentales de lo humano.

Selección de las áreas del conocimiento

Se presentan a continuación las áreas del conocimiento y los contenidos asociados que luego conforman los espacios académicos.

Cuadro 2. Áreas del conocimiento del programa y contenidos asociados

Área del conocimiento	Contenidos
Teología	<ul style="list-style-type: none"> - Teología y sagrada escritura. - Teología y práctica. - Teología, tradición y magisterio. - Teología y sociedad. - educación religiosa escolar. - Catequesis. - Electivas disciplinares.
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoques pedagógicos. - Teorías de enseñanza-aprendizaje. - Evaluación, gestión y currículo. - Prácticas pedagógicas.
Sociedad y religión	<ul style="list-style-type: none"> - Antropología y sociología religiosa. - Filosofía de la religión. - Psicología de la religión. - Historia de las religiones. - Análisis de la realidad colombiana. - Pensamiento filosófico y teología. - Historia y teología de las religiones. - Movimientos religiosos actuales.
Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías de la comunicación. - Lectura y escritura. - Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. - Redes de comunicación, virtualidad y educación.
Didáctica de la educación religiosa escolar y la Catequesis	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la Catequesis. - Didáctica de la educación religiosa escolar.
Epistemología	<ul style="list-style-type: none"> - Historia y método de la teología. - Método narrativo en teología práctica. - Método biográfico en teología práctica. - Métodos de investigación cualitativa en teología. - Historia y epistemología de la pedagogía.
Humanismo y lasallismo	<ul style="list-style-type: none"> - Cátedra lasallista. - Humanidades I. - Humanidades II. - Ética general. - Ética profesional.

Este eje está constituido por tres áreas curriculares que le otorgan sentido y significado al quehacer del Licenciado en Educación Religiosa.

Área curricular fundamentadora

Donde se agrupan las áreas de conocimiento básicas que otorgan un marco conceptual teórico que posibilita la interpretación crítica y transformadora de las condiciones y prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis. Esta área se relaciona con la teología, ya que aporta a la comprensión argumentativa de la experiencia y el mensaje cristiano en cuanto es comunicado, recibido y propuesto en estos escenarios; con la pedagogía ya que la comunicación y proposición de la fe demandan una reflexión teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación religiosa escolar y la Catequesis; con sociedad y religión, porque aporta teóricamente a la comprensión de las condiciones sociohistóricas en las que se producen la comunicación y la recepción de la fe, pero además porque ellas estudian lo religioso en y desde la relación con la dimensión política, social, ética, cultural, económica de los seres humanos.

Área curricular profesional

En la cual se persigue articular, de manera crítica y preformativa, la reflexión teórica y las prácticas –pedagógicas, pastorales, sociales, culturales, comunitarias, etc.– en torno de la educación religiosa y la Catequesis. Esta área se relaciona con la teología –particularmente la teología pastoral o práctica– en cuanto favorece una conciencia reflexiva sobre las prácticas eclesiales en el contexto de la comunicación y proposición de la fe; con la Pedagogía en cuanto saber práctico –no instrumental– que articula dialécticamente el hacer y el saber pedagógicos de la comunicación-recepción y proposición de la fe; con la comunicación y lenguaje, dado que éstas contribuyen a discernir, escoger y aplicar críticamente estrategias comunicativas pertinentes, significativas y eficaces en la proposición de la fe. En esta área curricular profesional se ubican las electivas disciplinares e interdisciplinares.

Finalmente, en el *Área curricular complementaria* se encuentra lo relacionado con la identidad lasallista, la formación integral y humana.

El programa define que la Teología, la Pedagogía, sociedad y religión, comunicación y lenguaje, didáctica de la educación religiosa escolar y la Catequesis, la epistemología, el humanismo y lasallismo, son las áreas del conocimiento que lo sustentan, en la medida en que tienen relación con el objeto de estudio del programa, y porque su integración aporta bases mínimas para la justificación del valor agregado del mismo.

Organización de las áreas del conocimiento en áreas curriculares

FUNDAMENTADORA	PROFESIONAL	INVESTIGACIÓN	COMPLEMENTARIA
Análisis de la realidad colombiana. Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia. Historia de las ideas. Religión, persona y sociedad. Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje. Historia de la Evangelización. Teología fundamental. Teología del laicado. Teología moral. Teología de la educación. Modelos pedagógicos y formación docente. Cristología. Eclesiología. Currículo y gestión educativa. Movimientos religiosos actuales. Historia y teología de las religiones. Teología, hermenéutica y lenguaje. Teologías contextuales.	Teorías de la comunicación. Historia y método de la teología. Antropología teológica. Hermenéutica bíblica. Evangelización, sociedad del conocimiento y de la información. Antiguo Testamento I. Antiguo Testamento II. Nuevo Testamento I. Nuevo Testamento II. Nuevo Testamento III. Teología y pastoral de los sacramentos. Educación religiosa escolar. Teología y pastoral educativa. Catequesis. Práctica pedagógica y Catequesis de adultos. Práctica pedagógica y Catequesis infantil y juvenil Práctica pedagógica y educación religiosa escolar. Didácticas de la educación religiosa escolar. Didácticas de la Catequesis. Electiva disciplinar I. Electiva disciplinar II. Electiva disciplinar III. Electiva disciplinar IV.	Fundamentos investigativos. Herramientas y estrategias para la investigación. Desarrollo de habilidades investigativas. Métodos en teología práctica. Método narrativo en teología práctica. Método biográfico en teología práctica. Trabajo de grado.	Cátedra lasallista. Lectura y escritura. Humanidades I. Humanidades II. Electiva de facultad. Ética general. Ética en las profesiones. Electiva interdisciplinar I. Electiva interdisciplinar II. Electiva interdisciplinar III.

2.2. Núcleos curriculares

El programa reconoce los siguientes problemas: en primer lugar, la ausencia de la mediación socio-analítica en la reflexión y quehacer teológicos. La teología así se convierte en un lenguaje humano sobre Dios desencarnado de la historia, sin implicaciones políticas y sociales. En segundo lugar, la reflexión y el quehacer teológicos que desconocen la misión del laico, del Pueblo de Dios en la construcción y edificación de la comunidad creyente. La teología ha sido fundamentalmente realizada desde pastores y sacerdotes, desconociendo el valor de la reflexión teológica que realizar laicos desde diferentes escenarios y realidades de la vida eclesial y social. Por último, la falta de una mirada interdisciplinar de la experiencia cristiana y religiosa. Estas problemáticas, en el contexto de la comunicación, recepción y proposición de la fe, conducen a la definición de los siguientes núcleos:

- *Quehacer y reflexión teológica en contextos* –de primero a tercer semestre– Este primer núcleo acentúa la dimensión social y ético-política del objeto de estudio.

En este núcleo se trata de favorecer el análisis de la realidad como mediación, sin la cual la reflexión teológica se descontextualiza y pierde pertinencia. Implica problematizar lo religioso y la experiencia cristiana a la luz de las interpretaciones y cuestionamientos a que los someten las ciencias teológicas, y las ciencias humanas y sociales. El problema de las condiciones socio-culturales donde se da la comunicación, la recepción y la proposición de la fe aparece como una cuestión fundamental para la reflexión y el quehacer teológico. Las situaciones, las experiencias humanas, los contextos históricos son también lugares teológicos y teologales. El programa reconoce que la teología no es simplemente un discurso sobre Dios desencarnado de la historia humana; que la función especulativa-teórica de la teología, que busca comprender la fe de forma racional y sistemática, no puede desarticularse de su dimensión histórica, de los contextos que influyen y configuran una manera determinada de comprender la experiencia y el mensaje cristianos.

Esta mediación socioanalítica, que traduce la necesidad de contextualizar la reflexión teológica con el fin que ella sea relevante, crítica, pertinente y útil para los seres humanos, está correlacionada con la mediación pedagógica, con una reflexión sistemática y transformadora en torno al problema de la didáctica en la Catequesis y la educación religiosa escolar.

El desde dónde –mediación socioanalítica– está estrechamente relacionado con el cómo –mediación pedagógica– comunicar y proponer la fe. El problema del desde dónde y el cómo conducen a pensar en la necesidad de reinterpretar el mensaje y la experiencia cristiana con el fin de que éstas sean audibles, inteligibles y creíbles. De esta manera la especificidad de la situación latinoamericana y colombiana hace que las propuestas teóricas –tanto pedagógicas como teológicas– y prácticas –experiencias pedagógico-pastorales– tengan una dimensión local o nacional, a partir de las cuales el programa puede entrar en diálogo con otros procesos y experiencias que iluminan su reflexión y su quehacer educativos.

- *Comunicación, interpretación y praxis teológica en perspectiva laical* –de cuarto a octavo semestre–. El segundo núcleo pone en cuestión, en primer lugar, una

teología que comprende al Pueblo de Dios como destinatario pasivo del Evangelio y no como sujeto interpretante del mismo y sujeto de la acción eclesial. El programa reconoce, promueve y anima la comprensión de una iglesia toda ella ministerial, donde la tarea de edificar y sostener la Iglesia, de proclamar y celebrar la fe, es incluyente y participativa. Desde enfoques eclesiológicos, donde se reconoce la misión eclesial activa de los bautizados, –Iglesia Pueblo de Dios, comunidad de comunidades, etc– la reflexión y el quehacer teológicos son tareas también de los laicos.

La reflexión sistemática, desde la fe y la acción eclesial, sobre Dios no es una tarea que se reduce a sacerdotes, pastores, etc. Una teología en perspectiva laical reconoce la responsabilidad de los bautizados, que buscan comprender de manera reflexiva y crítica su profesión de fe en contextos determinados; asume una reflexión desde los lugares y las fuentes teológicas, como lo son la Tradición, el Magisterio y la Sagrada Escritura; articula éstos, de manera crítica y transformadora, a la realidad eclesial, social de las comunidades creyentes; busca sostener y edificar la fe y la vida de las comunidades eclesiales a través de una fe pensada, vivida y reflexionada y de una conciencia reflexiva sobre las prácticas de las mismas.

En segundo lugar, pone en cuestión las prácticas eclesiales y pastorales que desconocen la pluralidad de experiencias cristianas y humanas, la libertad y la autonomía. La comunicación, recepción y proposición de la fe deben comprenderse en la dinámica de la deliberación, la comunicación, el reconocimiento y la razonabilidad del mensaje cristiano. La reflexión teológica no ha articulado suficientemente tres realidades: el mantener la tradición viviente del Cristianismo, el animar la deliberación, la crítica y la reinterpretación de la tradición, y el respetar la libertad y la autonomía humana. El programa reconoce que una de las condiciones para que se de la comunicación de la fe es la reinterpretación del mensaje cristiano, en una fidelidad creativa con la Tradición viviente del Cristianismo y sus referentes fundamentales.

- *Experiencia cristiana y religiosa desde saberes diversos* –de noveno a décimo semestre–. El tercer núcleo busca profundizar, desde diversos contextos y saberes, el problema de la comunicación, recepción y proposición de la fe. Este núcleo pone en cuestión una reflexión teológica que ha desconocido la interdisciplinariedad, que cierra la posibilidad a ser interpelada y enriquecida por otros saberes, por antropología, la sociología, las ciencias de la comunicación, etc. El programa reconoce que la teología es un lenguaje humano sobre Dios que busca interpretar y comprender la Revelación de Dios y el sentido que tiene ésta para la vida de los seres humanos. Lo *humanun* es entonces constitutivo de la teología. Su objeto material de estudio es Dios y su Revelación, y su objeto formal es el ser humano que lo experimenta, lo comprende y lo representa de manera particular a partir de su pensamiento, su lenguaje y su acción. Las perspectivas y miradas de la experiencia cristiana y la experiencia religiosa son necesarias al momento de comprender cómo el ser humano ha llegado a ser cristiano, cómo se ha constituido sujeto en su relación con Dios, con su entorno y con los otros. Pero al mismo tiempo porque la interdisciplinariedad lleva a la reflexión teológica a un diálogo crítico con el mundo, la sociedad, las sensibilidades y las racionalidades del hombre de hoy.

2.3. Malla curricular del Programa

[illegible]

2.4. Créditos académicos

Cada crédito académico, según los lineamientos institucionales, representa una hora de trabajo presencial y dos horas de trabajo independiente. Teniendo en cuenta este aspecto, cada semestre oscila entre 15 a 19 créditos, para un total de 168 créditos en diez semestres.

ÁREA FUNDAMENTADORA	50 créditos	29.8%
ÁREA PROFESIONAL	74 créditos	44%
ÁREA COMPLEMENTARIA	24 créditos	14.2%
PRAXIS INVESTIGATIVA	20 créditos	12%
HP: 168	HI: 336	TOTAL: 168

3. FLEXIBILIDAD CURRICULAR DEL PROGRAMA

3.1. Electividad y movilidad

La Licenciatura en Educación Religiosa comparte algunos espacios académicos con los demás programas ofrecidos por la Facultad de Educación. Estos son: Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia; modelos pedagógicos y formación docente; desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje; currículo y gestión educativa; fundamentos investigativos; herramientas y estrategias para la investigación; desarrollo de habilidades investigativa. Correspondientes a las áreas de conocimiento de pedagogía y praxis investigativa. Además, la Facultad ofrece la opción de abordar temáticas relacionadas con: Escuela diversidad e inclusión; pedagogía y docencia; educación y nuevas tecnologías. Correspondientes a la electiva de Facultad.

El Programa ofrece espacios académicos de carácter electivo disciplinar (12 créditos) que permiten al estudiante profundizar en el campo teológico. Estos espacios están abiertos a estudiantes de otros programas interesados en abordar problemáticas religiosas actuales. Algunas ofertas son: teología y sociedad contemporánea; cristianismo e Islam; cristianismo y ateísmo; la teología en el siglo XX, historia y método; cristianismo y budismo; la Biblia y las religiones del libro; la educación de la fe de los adultos; cristianismo e hinduismo; cristianismo y movimientos pentecostales; sociedad pluralista e identidad cristiana; cristianismo y judaísmo; religión y política.

En relación con las electivas interdisciplinarias, se pretende ofrecer un espacio académico para que los estudiantes indaguen en conocimientos que respondan a sus intereses y expectativas particulares; en este sentido, el estudiante cuenta con 6 créditos académicos que pueden ser cursados en cualquier programa de la Universidad.

Por otra parte, el Programa ofrece la alternativa de doble titulación con la Universidad Laval en su programa de Maestría en Teología, mediante la oferta de créditos y espacios académicos compartidos entre la licenciatura y el programa en mención.

Y con la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, la Licenciatura en educación religiosa se articula a través de los siguientes mecanismos:

- La licenciatura comparte con la Maestría 19 créditos, distribuidos de la siguiente manera: 9 créditos correspondientes al área de pedagogía; 4 créditos de praxis investigativa, 3 créditos de electivas interdisciplinarias y 3 de electiva de facultad.
- El estudiante de la licenciatura en educación religiosa podrá cursar los 12 créditos de sus electivas disciplinares en la maestría en docencia.
- El estudiante que opte por continuar sus estudios en la Maestría en Docencia de la universidad deberá acogerse a lo establecido en ésta para la formulación del anteproyecto de investigación, su construcción será asesorada mediante la modalidad de semillero de investigación –en un grupo de investigación de la Maestría– o bajo la dirección de un docente de la licenciatura quien acompañará el proceso; en este sentido el estudiante no sólo culmina su proceso investigativo en el pregrado sino que sienta las bases y requisitos para acceder a la maestría.

El estudiante que opte por continuar sus estudios en la maestría en docencia se graduará en la Licenciatura en Educación Religiosa con el cumplimiento de la totalidad del número de créditos previstos para ésta y la presentación del anteproyecto de investigación aprobado por la maestría.

3.2. Flexibilidad

El Programa da cuenta de su flexibilidad, en tanto que ninguno de sus espacios académicos están sujetos a prerrequisitos, cuenta con una alta electividad (20 créditos) que permiten al estudiante profundizar en temas de interés relacionadas con las ofertas del programa y matricularse en otros cursos ofrecidos por otros programas de la Universidad de La Salle que respondan a sus intereses particulares.

4. SABER DIDÁCTICO

El Programa define las didácticas teniendo en cuenta aquellas que presenta el Enfoque Formativo Lasallista, en consonancia con la naturaleza de las áreas de conocimiento que lo sustentan y con su objeto de estudio. Didácticas que se comprenden “[...] desde una concepción de la educación centrada en la persona humana con visión del desarrollo humano integral y sustentable y desde el PEUL” (EFL, nro. 8, p. 48).

Es así como el programa optará por:

- Didácticas que promuevan “el aprendizaje autogestionado y colaborativo” (EFL, nro. 5, p. 19) que “estimulen y acompañen el trabajo independiente [...] y por otro que promuevan dinámicas grupales que garanticen la comunicación interpersonal, la producción intelectual corresponsable, la deliberación, el diálogo y la interlocución que permitan la generación de conocimiento crítico, reflexivo y transformador” (EFL, nro. 5, p. 20). Estas didácticas demandan la definición previa de trabajos guiados, adecuadamente distribuidos en tiempo de acuerdo con los créditos, con finalidades e intencionalidades formativas claras y concisas, sujetos a socialización discusión y crítica por parte de los docentes y de los estudiantes.
- Didácticas que “fomenten la actitud, las competencias y los resultados investigativos” (EFL, nro. 5, p. 20). Estas didácticas buscan promover el saber pensar, preguntarse y saber comunicar, a partir del desarrollo de competencias básicas en investigación formativa. El Programa favorecerá estrategias didácticas, que en el nivel de pregrado, favorezcan la generación, difusión y aplicación del conocimiento, a través de la problematización, de habilidades de búsqueda, selección y sistematización de la información, de la argumentación y de la conceptualización. Las estrategias didácticas serán cuidadosas de articular a los contenidos de los syllabus, los problemas que suscita la práctica y la experiencia pedagógica y pastoral de los estudiantes y, al mismo tiempo, el trabajo realizado en los seminarios de investigación.
- Didácticas que promuevan la “lectura analítica, la pedagogía de la pregunta, la pedagogía del descubrimiento, la observación, la sistematización, la interpretación, la capacidad crítica, argumentativa, propositiva” (EFL, nro. 5, p. 20).

Privilegia estrategias didácticas que favorezcan el análisis de las prácticas y las condiciones de la comunicación, recepción y la proposición de la fe en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis, y, al mismo tiempo, la interpretación teológica de éstas. Didácticas que promuevan una conciencia reflexiva, transformadora de la acción intra y extraeclesial, tendientes a la articulación entre teoría y práctica, entre teología, realidad, educación y pastoral. En este sentido, para el Programa son fundamentales las estrategias didácticas, que lleven a problematizar la prácticas en el contexto de la educación religiosa escolar y la Catequesis, explicarlas, interpretarlas y analizarlas, con el fin de transformarlas y renovarlas.

- Didácticas que privilegien competencias y procesos de lectura y escritura de calidad, “protocolos, relatorías, ensayos, reseñas, artículos científicos, estados del arte”. Estas didácticas serán vigilantes a una producción escrita que se dé en una dinámica procesual de redacción, de acompañamiento por parte del docente y de una evaluación continua del proceso. Estas didácticas estarán atentas a la calidad de las fuentes, los datos empleados como aparato crítico, y a implementar lecturas en lengua extranjera. El Programa privilegiará, cada semestre, un espacio para socializar el mejor trabajo escrito de un estudiante, realizado durante las clases.
- Didácticas que “permitan el manejo adecuado de los nuevos lenguajes de la cibercultura, tales como la lectura crítica de medios, elaboración y diseños y modelos innovadores, participación en redes de conocimiento y foros virtuales que faciliten el acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de su inteligencia” (EFL, nro. 5, p. 20). El programa reconoce y asumirá críticamente didácticas tendientes a optimizar la difusión, la generación del conocimiento y la información a través de estrategias como las aulas virtuales, *google docs*, redes de conocimiento, entre otras.

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA

La evaluación del aprendizaje se entiende como un proceso en construcción permanente y sistemático de los desempeños, avances, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente desde la estrategia pedagógica y didáctica.

Siendo un proceso la evaluación, ella en sí misma no es un fin, sino un medio de metacognición para los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación no es una parte aislada sino integrante e integradora de la enseñanza, y ella responde a la planeación y gestión curricular organizada y sistemática, del programa, de la Facultad y de la Universidad. La evaluación del aprendizaje adquiere sentido cuando se trasciende la heteroevaluación y se permite la autoevaluación y la coevaluación en el marco de las políticas institucionales de la universidad.

Las modalidades de evaluación podrán ser pruebas orales o escritas, ejercicios, trabajos, prácticas, asistencia, participación, cumplimiento, utilización de recursos, lecturas comentadas o informes de lectura, descripción y narración de prácticas u otros procedimientos que el docente considere adecuado, en función del objeto de estudio del programa, para lograr el aprendizaje y evaluar el desempeño del estudiante. Los criterios, procedimientos, tiempos y formas de realizarlas deben estar definidos en el syllabus.

En sus procesos evaluativos, el programa estará atento a las siguientes capacidades: la de establecer correlación entre los análisis sociales de las condiciones y prácticas de la comunicación, recepción y proposición de la fe y las interpretaciones teológicas de los mismos; la de problematizar y transformar la práctica; la de comunicar el conocimiento producido; la de analizar, sintetizar y conceptualizar el saber elaborado, asumido y aplicado en sus prácticas de educación religiosa escolar y Catequesis.

6. MODALIDADES DE GRADO

Todas las modalidades de grado inician en séptimo semestre, se articulan con las líneas de investigación de la Facultad y los núcleos problémicos del Programa:

Trabajo de grado articulado a los proyectos de investigación de la facultad

Esta modalidad se centra en el desarrollo de un proyecto de investigación en los espacios de práctica pedagógica del programa. Tiene como finalidad la cualificación de las prácticas pedagógicas del docente, el aprendizaje como construcción de conocimiento por parte del estudiante y la proyección social de la Facultad de Ciencias de la Educación en los sitios de práctica y comunidades beneficiarias directas de las investigaciones realizadas. En su ejercicio pedagógico-investigativo, el estudiante debe construir conocimiento a partir de la constante interacción entre los campos didáctico, epistemológico e investigativo, que confluyen en el mundo de la vida escolar y de los procesos de formación.

Pasantía internacional

En esta modalidad se inscriben los docentes en formación que desean realizar una investigación en el marco de una pasantía en escenarios, ligados a procesos educativos, pero que no contemplan el ejercicio docente. Éstas se llevan a cabo en instituciones que establecen convenio con la Universidad de la Salle. Los estudiantes pueden desempeñarse en actividades administrativas o proyectos en desarrollo en la institución.

Cograduación

Esta modalidad se dirige a los estudiantes de IX y X semestre, quienes optan por iniciar la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle o la Maestría en Teología de la Université Laval. Qc.Ca, siguiendo asignaturas de cada una de éstas, en los es-

pacios de electivas disciplinares e interdisciplinares. Entonces, los estudiantes podrán obtener (en X semestre) el título de pregrado (Licenciados en Educación Religiosa) con la elaboración y respectiva aprobación, por parte de las respectivas maestrías, del anteproyecto de investigación a desarrollar en éstas.

PROGRAMA MAESTRÍA EN DOCENCIA

I. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA

1. CONTEXTO DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA

El programa de Maestría en Docencia afronta varios desafíos, entre estos tenemos los relacionados con el ámbito social y los del campo de la disciplina. En el contexto social, se reconoce la incidencia que tiene la educación en el desarrollo de la sociedad y la cultura. De ahí la importancia de formar integralmente al docente, articular la educación media con la superior, mejorar la calidad en la educación, y propender por la formación en valores fundamentales –libertad, igualdad, solidaridad y tolerancia– que garanticen la convivencia ciudadana. Al respecto, en los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2008), se indica que el desarrollo del mundo en su conjunto es posible si se garantiza la formación en valores; el respeto por los derechos humanos, universalmente aceptados como la lucha contra el hambre, la educación y la salud. En estos objetivos, también se exige una responsabilidad con las generaciones futuras.

En el contexto disciplinar, la pedagogía se enfrenta a desafíos relacionados con el avance en este campo del conocimiento, los desarrollos en ciencias y tecnologías objeto de enseñanza, la aplicación de la teoría a la praxis, la relación entre conocimiento y aprendizaje social, así como la contribución del conocimiento y de la formación del hombre a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Otro de los desafíos que asume el Programa de Maestría en Docencia es la formación integral de docentes. Al respecto, el Artículo 6 de la Ley 30 de 1992 señala que es un objetivo de la educación superior profundizar en la formación integral de los educandos, con lo cual se propicia el desarrollo y la transmisión del conocimiento, además se ofrece a la comunidad un servicio de calidad como factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético.

La formación integral en la Maestría está expresada en su compromiso con la reflexión e investigación sobre la práctica profesional docente. Entonces, uno de los retos esenciales de la Maestría consiste en propender por el desarrollo teórico, didáctico e

investigativo sobre la praxis docente, para ello atiende a los principios de autonomía y formación del pensamiento científico. En consecuencia, este reto se traduce en: “despertar en los educandos el espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en el marco de la libertad de pensamiento y pluralismo ideológico” (MEN)¹ (Ley 30 de 1992. Artículo 4).

En éste sentido, y siguiendo las determinaciones de la Ley 115 de 1994, la Maestría en Docencia busca la formación de profesores para que, además de su idoneidad académica, asuman la profesión docente como proceso de formación, enseñanza y aprendizaje. De igual manera, se espera que en esta formación la teoría y la práctica pedagógica se constituyan en parte del saber del educador, para que guíen su reflexión y praxis disciplinar e incidan en el mejoramiento profesional.

El programa también asume como reto el mejoramiento permanente de su currículo; para ello, atiende a los criterios de calidad institucionales, así como a los establecidos en la agenda de desarrollo del documento “Visión 2019”. Entre estos tenemos: a) constituirse en un espacio de generación de conocimiento y de reflexión; b) generar impacto social como resultado de su producción investigativa y socialización de conocimientos; c) mejoramiento del nivel académico, tanto de sus docentes como de sus educandos, de manera que además de ser centros de producción de conocimiento sean espacios de deliberación y realización de acciones que impacten el ámbito personal, social y profesional.

En la agenda de desarrollo “Visión 2019”, como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, se propone que los docentes de áreas diferentes de la pedagógica, que estén en el ejercicio de la docencia universitaria, realicen maestrías como requisito básico de calidad. Esta orientación es quizá otro de los retos de calidad que tiene el programa de Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, en la medida en que el mayor número de aspirantes y estudiantes provienen de áreas diferentes a la educativa y su interés se centra en el perfeccionamiento de su labor docente y en propender por prácticas pedagógicas que además de impactar en la construcción del conocimiento, incidan en la formación de los ciudadanos.

170

Escuelas de pensamiento del contexto educativo del programa

La Maestría en Docencia asume como objeto de estudio la *práctica profesional* del docente, a partir de la cual indaga por el quehacer profesional del docente, los discursos pedagógicos y didácticos que lo significan y los sentidos ético-políticos que orientan sus finalidades y propósitos educativos. De esta manera, y retomando los diversos aportes de las escuelas de pensamiento que fundamentan este objeto de estudio, se asume la *práctica profesional del docente* como una acción reflexiva, contextualizada, intencionada y que mantiene un adecuado equilibrio entre la abstracción y la teorización y el ejercicio docente y las variadas interacciones docente-estudiante que se suscitan en los escenarios educativos.

¹ Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En términos de Bárcena (1994) es una práctica que ofrece la oportunidad al agente educativo de desplegar su madurez y su libertad, dimensiones centrales de su porvenir humanizador. Esta afirmación permite deducir que la actividad educativa, al igual que la enseñanza, está directamente relacionada con el perfeccionamiento humano, el cual es un logro de la praxis libre y no un simple producto de la técnica.

Ahora bien, la comprensión e interpretación de este objeto de estudio está circunscrito a tres escuelas de pensamiento. La primera, relacionada con las ciencias de la educación, de cuyos entramados disciplinares se derivan las nociones de práctica educativa –orientación filosófica–, práctica profesional e identidad profesional –orientación sociológica–, ejercicio docente –orientación psicológica– y ser maestro –orientación lasallana–.

La segunda escuela de pensamiento se relaciona con los modelos pedagógicos, a partir de los cuales se posiciona al docente de manera diferente, dependiendo de si el énfasis es la academia, la técnica, la práctica o la reconstrucción social.

La tercera escuela la circunscribimos a la historia nacional, en particular, al movimiento pedagógico-Fecode y a las tendencias pedagógicas colombianas, específicamente las trazadas por el grupo de prácticas pedagógicas de Olga Lucía Zuluaga, del grupo sobre enseñanza de la ciencias de Federici y del grupo del campo intelectual del maestro de Mario Díaz.

A continuación se analiza cada una de estas escuelas.

Aportes de las ciencias de la educación a la comprensión de la práctica profesional docente

Práctica educativa. De acuerdo con Bárcena, la noción de práctica incluye determinaciones de naturaleza técnica, así como imperativos de orden ético-moral. Lo cual implica que la práctica educativa cubra diversas dimensiones, se vincule con diversos principios y se oriente a variadas direcciones.

En la educación como actuación práctica es preeminente su dimensión de acción –de praxis– sobre su dimensión de actividad. De manera tal que se pueda afirmar que un educador, en cuanto técnico, ha de saber qué cambios son valiosos educativamente; así mismo deberá decidir cuál de esos cambios es aconsejable para mejorar y cualificar las necesidades educativas de sus educandos. Conocer y aplicar esos medios, indudablemente, es un asunto técnico, pero disponerlos de modo que logren el objetivo al que apuntan, teniendo que admitir dentro de sí los aludidos principios éticos de procedimiento, supone una tarea ‘práxica’; es decir, una acción. Desde este punto de vista, lograr que un estudiante de maestría tenga un aprendizaje significativo en un área cultural concreta no sólo es cuestión de pura técnica pedagógica, sino también de intereses morales y políticos que definan, los cuales significan que la intencionalidad formativa del maestro, deberá ser bien transmitida para que el educando perciba su importancia y vaya más allá de lo meramente memorístico. Todo ello hace de la acción una forma de praxis y una actividad humana libre requerida de justificación

y corroboración a través de lo que Bárcena ha llamado principios éticos de procedimiento, intrínsecos e inherentes a la misma actividad.

Actualmente, se vive una fuerte demanda de profesionalización en educación. Se encuentran diversas causas y motivos que explican dicha situación. En primer lugar, se tiene la convicción de que una adecuada profesionalización incrementará la *eficacia* de quienes dedican su vida a la educación. En segundo lugar, la firme convicción de que la educación tiene un innegable *carácter moral*. Este último punto lleva a ver la profesionalización no sólo como la posibilidad de consolidar un estatus y un reconocimiento público, sino que se le reconoce y se le defiende en cuanto condición moral de la educación. Defender el carácter moral de la educación plantea, a los profesionales de la educación, la necesidad de autorregular su propia conducta educativa mediante una ética profesional bien asentada. En este sentido, la noción de profesionalización no se plantea como un concepto puramente *descriptivo*, sino que también es una noción *prescriptiva*. Más concretamente, cabe entender la idea de profesión como una aspiración y no meramente como una tendencia social deseable.

Por lo anterior, podría afirmarse que la intención por profesionalizar las diversas actividades de la práctica educativa, según Bárcena, exige los siguientes requisitos:

- a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de las respuestas de la investigación y de la teorización pedagógica.
- b) Que el profesional de la educación –educadores en general– esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico, como desde un ángulo ético.
- c) Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad de autorregularse –como miembros de la profesión educativa– mediante una ética profesional adecuada. Finalmente, hablar del conocimiento práctico del educador, según Bárcena, supone referirse a un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría –productos de la investigación y teorización pedagógica– y las consiguientes prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan.

Permitir la meditación entre teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento lleva, por consiguiente, a rehabilitar la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo.

Carr (2002) propone, desde una reconstrucción histórica y crítica, cuatro aspectos que están relacionados con la comprensión de la práctica en perspectiva educativa.

La primera, que el concepto de práctica tiene sus orígenes en una forma de vida que ya desapareció; segunda, que en el cambio de un contexto a otro, ha cambiado también el significado de hablar de educación como práctica; tercera, que estos cambios no son tan radicales como para eliminar su significado original, y cuarta, que al hacer la historia completa del concepto se pueden revelar los momentos cuando ciertas ideas filosóficas contribuyeron a los cambios de su significado. Teniendo como norte

estos cuatro aspectos, Carr inicia la discusión planteando que los griegos hacían una distinción entre *bios praktikos* –una vida dedicada a la búsqueda del bien humano– y el *bios theoretikos* –la forma de vida contemplativa del filósofo o del científico–. Por lo mismo, la distinción que hacían los griegos entre teoría y práctica no corresponde a la que ahora nosotros establecemos. “No se trata de una distinción entre conocimiento y acción, pensar y hacer, saber qué y saber cómo”. Son dos formas distintas de la actividad humana. La segunda distinción que hacían los griegos, según Carr, corresponde a la aclaración de las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción práctica, que corresponden a las dos formas de acción humana: *praxis* y *poiesis* –hacer algo y construir algo–.

La *poiesis* es una acción material, consistente en hacer realidad algún producto o artefacto específico. El fin de la *poiesis*, como es un objeto conocido antes de la acción, se rige por la *techne* –conocimiento técnico o maestría técnica–. Aunque la práctica (*praxis*) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la *poiesis* en varios aspectos:

El primero, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar un bien moralmente valioso. El segundo, la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se procese bien, lo cual indica que el bien que persigue la práctica no puede materializarse, sino sólo puede hacerse; de allí que la práctica sea una forma de acción inmaterial en tanto sólo puede realizarse y existir a través de la acción. El tercero, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo; esos fines pueden no especificarse con antelación a la práctica misma; en realidad, la *praxis* difiere de la *poiesis*, porque precisamente el discernimiento del bien que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión.

La práctica es por tanto lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Finalmente, la práctica difiere de la *poiesis* en que sus fines nunca son inmutables ni fijos, sino que por el contrario siempre están sometidos a revisión, en la medida en que se procuran progresivamente los bienes intrínsecos de la práctica.

Con base en lo expresado, practicar siempre es actuar en el marco de una tradición y sólo sometiéndose a su autoridad, los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su excelencia práctica (Carr, 2002: 99).

Carr expone también lo que Aristóteles entendía por filosofía práctica. Es decir, “la discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines éticos de una práctica”. O para decirlo de otra manera: “ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de esa tradición”. Para Aristóteles, nos advierte Carr, la filosofía práctica no es una ciencia teórica ni una ciencia productiva. “Se trata de una ciencia práctica que aporta un saber sobre cómo promover el bien a través de la acción moralmente recta”. Un conocimiento impreciso, concreto, no directo. La filosofía práctica “no se ocupa de caracterizar o especificar los fines de las actividades morales con independencia de los medios para su realización”. Los fines

éticos específicos son los medios para el bien –los medios son formas concretas de especificar la forma de entender la idea de bien–. “Como los fines de una práctica, nos dice Carr, siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano”, hace falta un tipo especial de razonamiento. “Un razonamiento que no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse”; un razonamiento que es necesario cuando tiene que decidirse una acción donde sólo es posible “respetar un valor a costa de otro”.

Luego de mostrar las características de este razonamiento, y de los aspectos del silogismo práctico, Carr se dedica a hablar de la buena deliberación, de la *phronesis*. –La virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación–. Pareciera que todo se encaminara hacia este concepto: “Para Aristóteles, la *phronesis* es la virtud intelectual suprema y característica indispensable de la práctica”. “Sin la sabiduría práctica, la deliberación degenera en un ejercicio intelectual y la ‘buena práctica’ se hace indistinguible de la habilidad instrumental”. La *phronesis*: sabiduría y prudencia de juicio que tiene en cuenta lo adecuado, desde el punto de vista moral, y apropiado en una situación determinada. “Buena unión del juicio y la acción”. Carr concluye diciendo que de este último concepto de práctica es que ha evolucionado nuestro propio concepto.

Práctica profesional. Stenhouse (1981,1991) plantea que el docente deberá asumir en sus labores la investigación, pues esto hace de él un miembro de una comunidad científica. La característica más deseable del profesor es una capacidad para un auto-desarrollo profesional autónomo, mediante autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. La técnica propuesta por el autor para lograr este autoanálisis es la del *análisis de la interacción*, la cual según Stenhouse ha tenido una larga historia iniciada por Bailes, 1950 y continuada por otros investigadores como Amidon & Hunter, 1966, Amidon & Hough, 1967; Flanders, 1970. El análisis de la interacción, según Flanders, citado por Stenhouse, se refiere a múltiples sistemas destinados a codificar la comunicación verbal espontánea, ordenando los datos en una disposición útil y analizando luego los resultados a fin de *estudiar patrones de enseñanza y aprendizaje*.

174

Se trata de un método para organizar datos a partir de la observación en el aula. Hamilton & Delamont (1974), citados por Stenhouse, afirman que las técnicas de análisis de la interacción suponen un modo eficaz de *descubrir las normas de comportamiento del profesor y del alumno*. El estudio de las interacciones planteado por Flanders, según Adelman Walker, es limitado a causa de su concepción de lo que es conversación. Esto limita en el sentido de no ver la interacción maestro-alumno más que un arreglo a transmisión. Este hallazgo confirma la experiencia de Elliott & MacDonald, quienes intentaron producir un sistema de análisis de interacción al modo clásico. Lo cual lleva Stenhouse a plantear que el análisis de la interacción es una técnica de uso muy limitado para el profesor que investiga su propia aula. Así, propone como método alternativo estudiar con mayor detenimiento *el contenido de la enseñanza*. Se trata de un enfoque que se ocupa de la lógica de la enseñanza, desarrollado por B. O. Smith y sus colegas de la Universidad de Illinois.

Un proceso efectivo del currículo, de acuerdo con Stenhouse, depende de la capacidad de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a *su propio*

modo de enseñar. Denomina actitud investigadora a esa disposición para examinar con sentido crítico y sistemático, la propia *actividad práctica*. En situaciones de este orden, el profesor se preocupa por *comprender mejor su propia aula*. No hay forma de eludir el hecho de que la percepción subjetiva del profesor es lo que es crucial para la práctica, ya que está en situación de controlar el aula.

Por tanto, interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una objetividad inalcanzable. Stenhouse cree que gran parte de la actividad docente ha de convertirse en hábito, en automatismo, razón por la cual se trata de *cultivar hábitos que cabe defender y justificar*. Se trata de perfeccionar su actividad mediante la autoconciencia. El autor afirma que mediante la práctica, en última instancia, el docente convierte una toma deliberada de conciencia en un hábito firme. *Los profesores investiguen su propio modo de enseñar.*

Identidad profesional del docente. Las identidades profesionales son construcciones sociales que se remodelan constantemente a lo largo de la historia (Abbott, 1998), citado por Lang (2006) con el propósito de definir los objetivos y tareas del grupo profesional. Para el caso concreto de los docentes, según Hugges (1958), citado por Lang, su identidad está fuertemente determinada por las normas de funcionamiento de la organización, por las exigencias de las situaciones laborales en un contexto dado y por las necesidades sociales dictaminadas por los poderes políticos.

La preocupación de esta orientación sociológica es interrogarse por la *constitución de los grupos profesionales docentes y sobre la posición que se les otorga dentro del ámbito educativo*.

Esta orientación también enfatiza, al igual que las reflexiones de Stenhouse, en la profesionalización del docente, pero el camino es a través de la elaboración de su propia identidad, según Esteve (citado por Fanfani 2006), lo cual implica conseguir que el futuro docente cambie de mentalidad, desde la posición del alumno, que ha sido durante todo el proceso de su formación, hasta ser capaz de asumir en solitario *las responsabilidades en las que consiste el trabajo cotidiano en la aula*. Se trata de que el docente entienda el sentido de su trabajo, a partir de aclarar en términos prácticos y no idealizados, cómo actúa, cómo enfrenta los problemas reales y cómo elude las dificultades más comunes.

La problemática plantea serios retos para la formación de docentes en el desarrollo de *destrezas sociales*. La identidad profesional del docente, según Cruz, citado por Esteve, se alcanza tras alcanzar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización en el que el docente tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del *profesor práctico* y no desde el estudiante que se prepara para dar clase.

El sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde se vinculan diversos actores e intereses que, según Tenti (2006), se requiere unificar. De igual manera, se trata de entender esta lucha en el marco de las transformaciones sociales y del propio sistema educativo, que pone en crisis las identidades colectivas de los docentes, especialmente de aquellas que estructuran su propia emergencia como categoría ocupacional en el momento constitutivo de los sistemas educativos de Estado.

Por otro lado, Tenti afirma que los cambios sociales y las modificaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros. Estos cambios constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la *identidad docente*. Sobre la base de cambios estructurales en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares, la mayoría de las sociedades contemporáneas tienden a desarrollar políticas, orientadas a cambiar radicalmente los contextos organizacionales que definen *el trabajo y el perfil profesional de los docentes*.

Ser maestro desde una mirada lasallista. De acuerdo con Alcalde (1961), durante el siglo XVII, la escuela se orientó desde una corriente pedagógica tradicional, regida por los obispos –escuela parroquial–. De otra parte, la exclusión a la que fueron sometidos los pobres en la *escuela elemental*, abrió el horizonte para la creación de la *escuela de caridad*, la cual tenía como objetivo instruir a los más pobres, haciendo alusión a las *obras de misericordia*. Sin embargo, esto no estuvo bien visto por quienes se lucraban de las escuelas elementales que se habían convertido en un monopolio. Es así, como en los años 1650 y 1699 se da un fuerte rompimiento entre el Chantre y los párrocos, ya que cada uno discutía frente a los derechos que tenían unos y otros.

Ya en el siglo XVII se avizoraba la crisis de los maestros, pues desde esa época la labor docente se veía como un *modus vivendi*; el ejercicio docente carecía de estatus, se percibía como un oficio “mezquino, inventado para ganarse el pan”. De hecho, quienes se dedicaban a dicha labor tenían que realizar otras labores que les permitiera subsistir.

Sin embargo, la postura y enfoque lasallista, plantea que el maestro es quien asegura la tarea ineludible y eficiente de la escuela. También afirma que la tarea del maestro está ligada a los esfuerzos y voluntad del alumno por aprender. Por tanto, puede decirse, que el ejercicio educacional depende de unos y otros, pero de quién depende en un alto porcentaje el arte de enseñar es de los maestros; en este sentido Pio XI escribió que *“las buenas escuelas son fruto no tanto de las buenas ordenanzas cuanto principalmente de los buenos maestros”*.

176

Por lo anterior, el enfoque lasallista centra su interés en el quehacer del maestro, en las cualidades que debe tener éste, para lograr eficiencia en su labor como docente y educador. En primera instancia, se habla de la *vocación*. Para entender mucho más el concepto de *vocación*, Alcalde hace una pequeña descripción del término partiendo de la tradición eclesiástica, desde lo sacerdotal y lo religioso. El primero, entendido como aquella llamada que hace Dios a ciertos hombres a la dignidad y a las funciones del sacerdocio; la segunda, al llamado de Dios a ciertas almas, a la práctica de consejos evangélicos, bajo reglas aprobadas por la iglesia. Es así, como la *vocación natural* se define como aquella *“inclinación innata que se siente hacia un oficio, una carrera, un estado”*. El ser humano se siente llamado desde su propio ser a la profesión que responda a sus aptitudes.

El maestro por tanto, desde su *vocación*, sus aptitudes y aficiones, es caracterizado a partir de lo que es y se espera de él: en primer lugar, un maestro realizador de una función santa, en tanto pasa a ser un suplente de los padres en el proceso educativo. Esto hace que el maestro adquiera una figura de *paternidad espiritual*. En segundo

lugar, un Maestro delegado de la iglesia, cuya acción debería ser orientada por el obrar de la iglesia, esto hace que el maestro en su ejercicio de educador aparezca como el sustituto de los pastores de la iglesia. En tercer lugar, el maestro ángel custodio de sus discípulos. Surge esta denominación de la preocupación de La Salle por los niños, por lo que el contexto les ofrece –malas compañías, malos ejemplos–. En cuarto lugar, el maestro “descubridor” de la verdad, consistente en ver al maestro como aquel que descubre *la verdad a las mentes de sus discípulos*. En quinto lugar, el maestro, ministro de Jesucristo, lo cual indica que el maestro es el encargado de descubrir la verdad trascendente y, por consiguiente, se convierte en cooperador, ministro y embajador de Cristo, en ministro de Dios. Finalmente, el maestro apóstol, es quien está asociado por vocación en la evangelización de sus discípulos.

Aportes de los modelos pedagógicos a la comprensión de la práctica profesional docente

Loya (2008: 3-25) afirma que los modelos pedagógicos oscilan entre tres tendencias definidas, la racionalista, la desarrollista y la crítica. El modelo racionalista establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas, entonces el profesor genera prácticas, donde se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para transmitirla. En el modelo desarrollista se parte de asumir que la lógica de la enseñanza es la lógica interna de la didáctica racional, la cual deberá estar acompañada de adiestramientos sistemáticos y de controles por etapas. De esta manera, la formación de docentes deberá hacerse en función de la comprensión de los principios evolutivos del desarrollo humano. El aprendizaje se organiza en función de resultados constatables o medibles, cuya obtención define la competencia para enseñar del buen profesor. En el modelo crítico se concibe la formación como actividad crítica y, por consiguiente, su intencionalidad valorativa deberá ser traducida en principios de procedimiento y acción en el aula que se orienten desde el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas como represivas y dominantes.

Por su parte, Gimeno Sacristán & Pérez (1992) reflexionan sobre el perfil docente bajo la pregunta ¿cuáles son las características que deberían configurar a un docente con capacidad para asumir las exigencias que implica el concepto de enseñanza y currículo? Al respecto, afirman que existen cuatro enfoques de formación docente, mediante los cuales se ha pretendido orientar su práctica.

El primero, refiere un enfoque que, acorde con la orientación académica de la enseñanza, ve al docente como un especialista de todas las disciplinas que configuran la cultura y, por consiguiente su acción estará sujeta al dominio de dichas disciplinas y la transmisión de sus contenidos en el contexto escolar. En esta orientación, la enseñanza es equivalente a la transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública que ha alcanzado la humanidad.

El segundo enfoque, se propone otorgar a la ciencia el estatus y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, lo que conlleva a ver el profesor como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en ciencia prescriptiva de obligatoria aplicación.

El tercer enfoque, se fundamenta en el supuesto que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por dicho contexto. En esta orientación, según Sacristán y Pérez, el profesor se concibe como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones y problemáticas que le planteen el aula.

El cuarto enfoque, perspectiva de la práctica para la reconstrucción social, agrupa aquellas posiciones que conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, donde los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento. El profesor, en este caso, es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente su práctica cotidiana, para comprender las características específicas del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Aportes de la historia de la pedagogía en Colombia a la comprensión de la práctica profesional docente

Movimiento pedagógico. Tamayo (2006, 102-113) afirma que el *Movimiento pedagógico* se originó en 1982 y constituye el acontecimiento más importante gestado por el Magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). Apoyado en Mejía (2003) y Gantiva (1984), el autor manifiesta que este movimiento surgió como producto de la convergencia de cuatro acontecimientos históricos importantes: La reforma curricular que pretendía imponer el Ministerio de Educación Nacional; el auge de los movimientos sociales, que intentaban construir proyectos alternativos; la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía, quienes pugnaban contra los modelos en boga; y la emergencia de un actor social colectivo, que da sentido a ese quehacer.

Según Tamayo, el movimiento pedagógico desde sus inicios se debatió entre una propuesta política de liberación del imperialismo norteamericano y la recuperación de la pedagogía como saber propio del maestro, de cuya esencia se derivaba la devolución de la identidad del maestro como trabajador de la cultura; como un profesional comprometido con la calidad de vida de la población colombiana; como un profesional que encontraba en la educación de calidad un excelente pretexto para construir país y para hacer de él un escenario más democrático e incluyente; y como un profesional que era consciente de la formación de un espíritu crítico que apoyara las reformas sociales y políticas.

Entre los efectos positivos del movimiento pedagógico, afirma Echeverri (2001), estuvo el despertar en los maestros su espíritu investigador, lo que llevó en parte, a la proliferación de estudios preocupados por fundamentar el trabajo práctico y teórico de la pedagogía.

De otra parte, las variadas discusiones suscitadas por el movimiento pedagógico en Colombia suscitaron impactos en doble vía. Por un lado, obligó a que los intelectuales de la pedagogía aterrizaran sus abstracciones y teorizaciones prescriptivas de la pedagogía al aula y a la práctica pedagógica, lo cual los llevó a pensar la teoría en

función de la práctica y de las necesarias transformaciones que debería sufrir la escuela y la formación de maestros; y por otro lado, interpelo al maestro y su ejercicio docente, mostrándole porque su saber se diluía en el activismo y carecía de todo fundamento, razón por la cual era necesario que reflexionara sobre su acción y, a partir de ello, configurara un proyecto cultural, pedagógico y político de transformación del quehacer educativo.

A juicio de Echeverri y Tamayo, los grupos de investigación que mayores aportes hicieron a este campo del saber fueron El grupo de investigaciones sobre la “Historia de la práctica Pedagógica en Colombia” coordinado por la Doctora Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia y del cual hacían parte profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad del Valle; el grupo de investigaciones sobre la “Enseñanza de las Ciencias”, coordinado por el profesor Carlo Federicci en la Universidad Nacional; y el grupo de investigaciones sobre “El Campo Intelectual de la Educación en Colombia” coordinado por Mario Díaz de la Universidad del Valle.

Práctica pedagógica. El grupo de investigación sobre la “historia de la práctica pedagógica en Colombia” propone como categoría central de la pedagogía *el saber pedagógico*. La noción de saber pedagógico en el trabajo arqueológico de la historia de las prácticas en Colombia, según Echeverri, es eminentemente histórico. Pues gracias a él, fue posible visibilizar en los distintos registros y documentos la positividad de un saber, el cual, continúa el autor, está conformado por los diferentes discursos sobre la enseñanza en sentido práctico o conceptual.

Este saber puede considerarse, según Zuluaga, citada por Echeverri, como un conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que constituyen un saber institucionalizado que orienta la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación a una sociedad y circula por los más variados registros del saber y del poder.

El análisis de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, parte, según Zuluaga (1999) de reconocer en la arqueología del saber y su genealogía acerca del poder-saber, una modalidad de historia del discurso que constituye un método muy acorde para dar cuenta del proceso de institucionalización del saber pedagógico en la sociedad colombiana. En tal sentido, plantea la autora como elementos internos que individualizan la práctica del saber a la institución, el sujeto y el discurso, todos ellos constitutivos del saber pedagógico. Zuluaga basada en los aportes de Herbat y Claparède sobre el ejercicio de la enseñanza, pretende reivindicar la enseñanza como lo sustancial de la pedagogía, de ahí que retome como ideas centrales de su investigación la Pedagogía y el Maestro.

Ejercicio de la enseñanza. El grupo del profesor Federici fue quien abrió el debate en Colombia en contra de una visión Taylorismo del currículo oficial, mostrando desde sus estudios de la enseñanza de las ciencias los límites del cientifismo en la educación e incentivando a los maestros asumir una posición crítica frente al rol docente que se derivaba de la aplicación de un currículo oficial diseñado por técnicos sin la participación del docente.

Reducir la práctica docente a la aplicación de un diseño instruccional de cumplimiento de objetivos predeterminados, acarrearía como consecuencia funesta una

instrumentalización de la educación y del quehacer docente. En tanto se desconocería el papel de las reflexiones que el docente hace sobre sus propias prácticas. De ahí que Palacio y Ramírez (2001), afirmen que las elaboraciones del grupo Federici respecto a la enseñanza sea considerada como articulada a la investigación y la reflexión que el maestro hace sobre su propia experiencia; este propósito se explicita cuando el docente reconoce en su práctica, una comprensión racional de la misma, implementa cambios de ser necesario y se transforma en la construcción de espacios de reflexión sobre el ejercicio de los saberes teóricos y las acciones derivadas de la experiencia y la tradición. En este sentido, la labor del maestro en el proceso de enseñanza, según Palacio y Ramírez (2001), es la de recontextualizar los conocimientos y saberes en aspectos tanto de lenguaje como culturales, de manera tal que se hagan más comprensibles y significativos en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Campo intelectual del maestro. Díaz (1993) se interesa por estudiar las condiciones de emergencia del campo intelectual de la educación en Colombia y de sus expresiones en lo político, lo educativo y lo cultural; por ello, su lugar de referencia es la producción del discurso.

Sobre esta categoría, Díaz afirma que la producción de discurso teórico constituye un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos que, según Foucault (1970), citado por Díaz (1993), está controlada, seleccionada y distribuida por un cierto número de procedimientos, que tienen por función conjurar los poderes y los peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. De ahí que estudiar la producción discursiva sea indagar por el discurso como institución social y como sistema de acción.

Para lograr estos propósitos, Díaz propone la metáfora espacial de campo, la cual es una noción desarrollada por Bourdieu y Foucault y aplicada por Bernstein para dar cuenta de la estructura y forma de poder que surgen de los procesos de producción discursiva.

Díaz afirma que la producción del discurso educativo daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social, el cual estaría regulado por *prácticas específicas* de la relación social en los procesos discursivos mismos.

La noción de campo, según Díaz, es usada para describir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación; es, según Bourdieu, citado por Díaz, la metaforización espacial de relaciones de poder y de las luchas por la imposición de formas legítimas autorizadas de capital económico y cultural; de ahí que sea un lugar de lucha en el que se determina las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquías legítimas.

Las posiciones en y de un campo, según el autor, se estructuran a partir de las oposiciones dominante/dominado, en tanto éstas permiten, por una parte, las relaciones entre el campo del poder y los distintos campos de producción y reproducción, y, por otra parte, permite dentro de un campo explicar la toma de posiciones y de oposiciones de sus agentes. Díaz afirma que las disposiciones constitutivas de un *habitus* dado no se forman, no funcionan y no valen más que en un campo específico

cuya autonomía es igualmente un factor estructural que regula las formas de lucha internas a cada campo. En este contexto se asimila la noción de *habitus* de Bourdieu (1998). En dicha noción, el autor relaciona lo objetivo –la posición en la estructura social– y lo subjetivo –la interiorización de ese mundo objetivo–, en tanto la define, en primer lugar, como una estructura estructurante que organiza las prácticas y sus percepciones; así como los sistemas de esquemas generados de prácticas sobre los que se expresan las necesidades inherentes a la condición de clase y a la diferencia constitutiva de la posición.

El *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes –como productos del *habitus*–, según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales.

Díaz (1993), basado en estas nociones de campo y de *habitus*, asume la educación como un campo intelectual, mientras que la pedagogía como un campo de reproducción. En razón de lo expuesto, Díaz afirma que el campo de la pedagogía es, en primer lugar, un campo estructurado y estructurante de los límites entre los discursos, posiciones y prácticas de transmisión/reproducción; y, en segundo lugar, un campo estructurado y estructurante de prácticas pedagógicas.

Esta postura teórica justifica el por qué es necesario reflexionar sobre las condiciones de producción de los enunciados y sobre la posición que ellos ocupa en la práctica pedagógica, pues a su juicio estos procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación y son consubstanciales de las prácticas pedagógicas, no son producto de un proyecto deliberado de un sujeto; sino por el contrario son asumidas desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de control y un sistema de reglas que regula dicha comunicación y que es constitutivo del campo pedagógico (Díaz, 1993: 31).

2. IDENTIDAD DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA

2.1. Precisión del objeto de estudio

El objeto de estudio de la Maestría en Docencia es la praxis profesional. Varios autores contemporáneos (Gallegos, 1996; Parga, 2004; Becerril, 1999 y Ribeiro, 1996) coinciden en señalar la autonomía de la práctica docente como un objeto particular de estudio y de investigación. Dirigir la mirada a la práctica profesional, que llamamos *docencia*, supone un distanciamiento, y al mismo tiempo, una reapropiación del campo más general, donde se circunscribe la comprensión del quehacer docente, esto es, el campo de las ciencias de la educación. Así, la Maestría en Docencia se nutre de las reflexiones realizadas por las distintas ciencias de la educación, pero también se apoya en fuentes de otras disciplinas.

2.2. Coherencia con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL, 2007)

De esta manera, la Maestría en Docencia materializa el proyecto formativo de la Universidad que se ha inspirado en la tradición lasallista (PEUL, 1). Por lo tanto, es un programa que quiere contribuir a la construcción de una sociedad justa formando docentes que busquen la equidad, la defensa de la vida, la promoción de la nacionalidad y se comprometan con el desarrollo humano integral y sustentable (PEUL, 2, misión). Igualmente, propende por la democratización del conocimiento para transformar las estructuras injustas de la sociedad colombiana, teniendo la escuela como mediadora privilegiada para tal cambio (PEUL, 3, visión).

Para lograr lo anterior, se centra en una particular relación pedagógica, que se caracteriza por el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores cristianos. Además, cree en la autonomía del ser humana y potencializa su sensibilidad ante los contextos de exclusión y las urgencias educativas del momento (PEUL 4.3).

La Maestría en Docencia pone especial atención a una formación de calidad de sus estudiantes porque, siendo docentes la casi totalidad de sus destinatarios, sabe de su

efecto multiplicador. En otras palabras, se pretende que ellos comuniquen la calidad educativa que igualmente han recibido (PEUL, 4.5). Así las cosas, la docencia –tanto como medio y como objeto– se hace altamente pertinente teniendo en cuenta los marcos de referencia institucionales y los modelos pedagógicos propios de la naturaleza de las disciplinas que le son propias (PEUL, 5.1).

El programa no olvida que la formación integral, entendida como el crecimiento armónico de las dimensiones de la persona, la educación para la vivencia de los valores y el fortalecimiento de las relaciones básicas (con el mundo, los otros y Dios), es un propósito de toda la Universidad al cual debe aportar (PEUL, 5.4). Por consiguiente, su diseño procura que los magísteres en formación cultiven su sentido crítico, orienten sus acciones hacia los niveles más profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda y signifiquen el sentido de sus vidas docentes (EFL, 2).

Con todo, la Maestría en Docencia se constituye en un espacio privilegiado para hacer realidad lo expuesto en los documentos institucionales. Se podría decir que un “laboratorio” donde se evidencia las bases pedagógicas (EFL, 4) del *modus operandi* de la Universidad: la relación pedagógica como mediación fundamental, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuesta de sentido y el diálogo con las pedagogías contemporáneas. De igual manera, el programa estudia y promueve aquellas didácticas que propenden un aprendizaje autogestionado y colaborativo, que fomentan las competencias y los resultados investigativos, que estimulan la generación de saberes y aprendizajes constructivos, que orientan la creación de espacios para el acuerdo de normas y valores que favorezcan la convivencia, la tolerancia y la construcción de una ciudadanía democrática (EFL 5).

2.3. Diferencia con otros programas

La Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle plantea una relación o vínculo con las ciencias de la educación y con la pedagogía. No obstante, para el abordaje de nuestro objeto de estudio nos diferenciamos de otros programas en que nuestro interés se centra en el estudio intencional y sistemático de la praxis o quehacer docente. Si habláramos de una maestría en educación, estaríamos remitiéndonos a un vasto campo de estudio, constituido por diversas fuentes de varias disciplinas: sociología de la educación, historia de la pedagogía, antropología educativa, etc.

Nótese que las distintas disciplinas arrojan su mirada a un fenómeno social complejo, que por su mismo carácter trasciende los límites propios de cada disciplina. Dicho esto, es claro que el objeto de estudio de una maestría en educación es un fenómeno social, mientras que el objeto de estudio de una maestría en docencia es la práctica profesional que está en el centro de ese fenómeno social. Si bien, es cierto que mucho en educación se hace hoy día sin docentes –piénsese por ejemplo en los medios de comunicación–, y que el significado de la práctica docente varía según los fines y las funciones encomendadas para mantener o transformar la cultura (Becerril. 1999: 108), es innegable que gran parte de la educación en nuestras sociedades se agencia a partir de la práctica profesional que encarnan los docentes.

Primera distinción: una maestría en educación tiene como objeto un fenómeno social complejo que engloba todos los procesos de socialización y aprendizaje de los grupos humanos en sus contextos específicos. Una maestría en docencia, en cambio, se centra en el estudio de la práctica profesional más importante y, por ello, constitutiva de ese campo; al menos desde la época moderna, cuando se concentra toda la labor de enseñanza en la escuela (Becerril: 1999: 57 ss.).

Asimismo, y aunque es más difícil, pues sus terrenos se superponen en gran medida, hay que intentar establecer alguna distinción entre pedagogía y docencia. La pedagogía constituye, hoy por hoy, un campo de saber configurado por la reflexión de “segundo orden” que se hace, justamente, sobre la práctica pedagógica. Es decir, la pedagogía tiene como objeto de estudio el saber producto de la práctica docente; pero es una mirada de segundo orden en la medida en que supone, como lo hace ver muy bien Zuluaga (1999), tomar el saber del docente como discurso.

Segunda distinción: El objeto de estudio de una maestría en pedagogía es un saber, aquel que toma forma en la práctica de los y las docentes, pero que requiere ser asumido como discurso; en cambio, una maestría en docencia se centra la práctica profesional. Sintetizando: Educación: un campo, pedagogía: una saber, docencia: una práctica profesional.

Al plantear las distinciones anteriores, de orden epistémico y al analizar los programas de maestría en Colombia, se puede afirmar que las universidades e instituciones educativas ofrecen una amplia formación en educación, a nivel de maestría en educación, que desarrollan de acuerdo con prioridades establecidas en sus énfasis de formación y en las líneas de trabajo y de investigación. La definición de dichos contenidos y líneas orientan las mallas curriculares y la definición del perfil del egresado de cada programa. Mirando en detalle la oferta de programa, el énfasis formativo se presenta en la formación de investigadores en educación y en la cualificación de profesionales encargados del desempeño de funciones en las instituciones educativas, relacionadas, de un lado, con la formación de estudiantes en diferentes niveles educativos y, de otro, con la administración y gestión de la educación. Cada programa orienta las acciones del proceso educativo de acuerdo con unos campos temáticos privilegiados; este aspecto constituye su fortaleza y es el fundamento de la diferencia con respecto a los demás programas.

En cuanto a la formación de investigadores, predomina el estudio y profundización en campos específicos asociados, generalmente, a las líneas de investigación de cada programa. Se destacan, principalmente, aquellas relacionadas con pedagogía y didáctica, evaluación educativa, desarrollo humano, currículo, problemas de aprendizaje, cognición, lectura y escritura, prácticas educativas y formación integral. De otra parte, en relación con la cualificación de profesionales, predomina el estudio de temas relacionados con pedagogía, didáctica, administración y gestión de la educación. Adicionalmente, tanto en la formación de investigadores como de profesionales se observa que una de sus prioridades la constituye el estudio e investigación de temas relacionados con la enseñanza de las disciplinas.

Como puede derivarse de estos enfoques formativos, la orientación de los programas de maestría en educación del país ha conducido a que cada programa se especialice

y tenga una identidad propia, que se evidencia en las características de la formación y en el perfil de egreso.

La Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle Bogotá se orienta a la formación de docentes investigadores, que reconocen en su práctica profesional docente una posibilidad de comprensión, explicación y transformación del quehacer educativo. Este programa es distinto a otros programas de este mismo campo de conocimiento, la educación y la pedagogía. Los docentes del programa se caracterizan como investigadores quienes, desde su ejercicio, problematizan los conocimientos y las prácticas pedagógicas, generan nuevos saberes en los diversos campos disciplinares y profesionales a partir de ellas; y, reorienten su quehacer docente e investigativo desde las respuestas a las problemáticas propias del hecho educativo.

La Maestría en Docencia pretende reflexionar, problematizar y constituir nuevos conocimientos y saberes sobre la formación docente y su pertinencia para afrontar los desafíos de las sociedades contemporánea; el desarrollo de competencias científicas, la alfabetización científica y la democratización del conocimiento; la comprensión de lo pedagógico como un saber que articula los problemas globales con los contextos y las necesidades locales de los escenarios educativos; la pertinencia de los aprendizajes, el papel de los contextos y el desarrollo de la inteligencia; y, las relaciones entre cultura, ciudadanía y educación en un mundo globalizado e intercultural. Dichas problemáticas son abordadas por la Facultad en general y por el programa de maestría en particular en las siguientes líneas de investigación:

La didáctica, la pedagogía y formación docente, aportará el carácter pragmático del que hacer docente. Las sublíneas de investigación propuestas son: aprendizaje y didácticas de las ciencias.

La filosofía, la praxis y ciencias de la educación, la cual proporcionará el carácter reflexivo de las ciencias de la educación. Las sublínea de investigación propuestas son: Educación ciudadana, ética y política y Hermenéutica y pedagogía.

La educación, la interculturalidad y los estudios del lenguaje, que proporcionará el carácter dialógico de las ciencias de la educación. Se proponen como sublíneas de investigación estudios del lenguaje y de las lenguas, educación cultura y nuevas sensibilidades

Políticas públicas, gestión educativa y desarrollo sostenible, aportará el carácter prospectivo de las ciencias de la educación. Se propone como sublínea de investigación: Políticas públicas, gestión y desarrollo.

De manera adicional, cabe anotar que para este programa de maestría, el docente y su quehacer determinan uno de los ejes del proceso de formación de investigación, razón por la cual es un aspecto constitutivo para la definición de los contenidos de la formación impartida y del perfil de egreso.

Hechas las anteriores distinciones, hay que reconocer que tomar como objeto de estudio la práctica profesional del docente implica transitar por espacios propios de la educación y propios de la pedagogía.

En nuestra maestría, hemos apropiado algunos de esos saberes, para articularlos con la reflexión propia de la docencia. En efecto, y tal como aparece en la malla curricular, la estructura del plan de estudios está conformada por tres grandes áreas de conocimiento, a saber: educación, pedagogía y didáctica, que articulan las áreas curriculares más importantes para la reflexión sobre la docencia, y el de investigación formativa, toda vez que al ser una maestría se pretende formar y fortalecer las habilidades y competencias investigativas.

Diferencia desde el contexto internacional

Si bien, existe una variedad de programas que marcan distintos énfasis de las maestrías en docencia, tales como docencia en lenguas, enseñanza de las Ciencias, y didácticas específicas, consideramos que antes de proceder a estas distinciones es bueno conocer, inicialmente, las políticas de educación superior planteadas de la Unión Europea acerca de lo que hoy se exige en el Sistema de Educación Superior, en la medida en que inciden en los temas de movilidad, flexibilidad de nuestro programa y el lugar que en estas propuestas tiene el quehacer docente.

Al respecto, Benito & Cruz (2005) manifiestan que el proceso de convergencia europea propone una armonización de los sistemas de educación superior, para llegar al establecimiento de una Europa del conocimiento y la cohesión social, mediante la educación y la formación de los ciudadanos. Los afirman que el desarrollo de una ciudadanía europea, basada en la democracia, la solidaridad y la igualdad de oportunidades, con el máximo respeto hacia las diferentes identidades culturales, tiene como clave realizar una adecuada formación para todos los estudiantes en todos los niveles educativos. En la conferencia de ministros Europeos sobre educación superior, desarrollada en Bergen, en el 2005, cuarenta y cinco países ratificaron los principales puntos recogidos en el *Acuerdo de Bolonia, la reunión de Berlín-2003 y la reunión de Praga 2001*, con el fin de conseguir el espacio de la educación superior en el 2010.

Las prioridades definidas en esta reunión están relacionadas, entre otras, con la adopción de un marco de titulaciones compatibles y comparables, con sistemas de evaluación de la calidad siguiendo estándares internacionales reconocidos con *European Association for Qualitative Assurance in Higher Education (ENQA)* y con el reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio mejorando los procedimientos también para títulos conjuntos.

En razón de lo expuesto, el perfil del docente para siglo XXI deberá contemplar el desarrollo de las siguientes competencias:

- Dominar el conocimiento de su disciplina como la gestión de la misma.
- Innovar sobre su propia práctica docente.
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo.
- Favorecer un ambiente de calidad para el aprendizaje.
- Trabajar en cooperación con sus colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.

- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.

De acuerdo con lo planteado, es posible explicar por qué los programas de maestría en educación en la Unión Europea tengan por finalidad la profesionalización del docente, de cuya intencionalidad formativa se deriva el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas. De igual manera, se entiende por qué el énfasis de los programas está en la definición del número de créditos y de las modalidades de ofrecimiento de programas conjuntos.

2.4. Valor agregado del Programa

Con base en lo expresado, es posible afirmar que la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle se distingue de otras ofertas académicas en tanto es el *único* programa en el país que asume la práctica profesional del docente como un objeto de estudio y, por consiguiente, como una fuente importante de producción de conocimiento y de discurso pedagógico. Asume el ser, el saber, el saber hacer y el saber comunicar del docente, de forma tal que se constituya un saber y un discurso pedagógico comprometido con la construcción de país. Esto es, un proceso de producción de conocimiento y saber articulado a las problemáticas de nuestro país y puesto al servicio de la humanidad; en términos del PEUL, un saber comprometido con el desarrollo humano integral y sustentable, implicado con el respeto, la defensa de la dignidad humana y con los procesos de desarrollo social, educativo y culturales de las distintas generaciones; y por consiguiente, un saber comprometido con un desarrollo humano integral y sustentable, caracterizado por ser socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, económicamente viable y sostenible, políticamente impactante y éticamente responsable y pertinente.

De ahí que las apuestas formativas no solamente están hacia la ciencia formal y unificada, las cuales hayan su motivación y fuente central de contrastación en la cuantificación del saber y la instauración de una teoría normativa prescriptiva universalista; sino por el contrario, proponemos un horizonte de sentido hermenéutico-compresivo y crítico-reflexivo, en tanto nos hace más coherentes con las lecturas de las realidades educativas y pedagógicas que interpelan cotidianamente la práctica docente. Consideramos que esta opción por el docente, sus interacciones, producciones y posicionamientos en el marco de una sociedad intercultural es fuente inagotable de actualización y reconfiguración del saber y del discurso pedagógico.

Fundamentos para la denominación del Programa

Las razones que contribuyen a la denominación del programa fueron:

De naturaleza teórica. En tanto el objeto de estudio relacionado con el docente y su práctica o praxis profesional se inscribe dentro de escuelas de pensamiento como son las Ciencias de la educación, los modelos pedagógicos y las tendencias pedagógicas

en Colombia; escuelas que definen las áreas de conocimiento que orientan la definición de la malla curricular –educación, pedagogía, didáctica e investigación–. Estas mismas áreas de conocimiento definen las áreas curriculares a partir de las cuales se orienta el desarrollo del programa.

De naturaleza investigativa. Se define que la naturaleza de nuestra maestría es la investigación, la cual estaría apoyada por los grupos y líneas de investigación. Esto significa que la realización de la praxis investigativa de los estudiantes está adscrita a los aportes de los docentes-investigadores quienes a su vez conforman y lideran grupos y líneas de investigación. Entre los grupos clasificados en Colciencias tenemos: Inter-subjetividad en educación Superior, Prevadía y educación ciudadana ética y política.

Asimismo, esta actividad indica que hay una dinámica de la investigación propia de la maestría orientada, inicialmente, por la formación de los estudiantes en investigación en los Seminario asignados para tal fin. Seguidamente tenemos la participación en los macroproyectos de investigación y definidos como la actividad investigativa que reúne, con propósitos formativos, a docentes y estudiantes con el objeto de interpretar, comprender y transformar la praxis docente. Finalmente, encontramos los procesos de socialización y comunicación de la actividad investigativa acerca de la praxis o el quehacer docente, resultado de la experiencia investigativa iniciada en I semestre. En consecuencia el programa ofrece una importante formación en investigación en el campo de la docencia como objeto de estudio de la maestría.

De naturaleza profesional. El énfasis en el docente, sus prácticas, sus interacciones y sus aportes a la construcción de saber y discurso pedagógico, permite que los estudiantes cualifiquen su labor profesional como docentes con dos propósitos, diferenciados, pero complementarios. El primer propósito se relaciona con el mejoramiento de la praxis de aquellos docentes cuya formación es en el campo de la educación.

En este grupo de docentes encontramos un mejoramiento de la práctica profesional, traducida en la implementación de propuestas de investigación al interior de las instituciones educativas, así como en la puesta en marcha de acciones, programas y estrategias educativas.

El segundo de estos propósitos tiene que ver con aquellos profesionales que no han recibido formación en educación, pero que su práctica profesional docente se apoya en el conocimiento de otras ciencias como la física, la ingeniería, la medicina. Estos docentes interrogan sus vivencias y quehacer docente a partir de los conocimientos, saberes y experiencias teóricas e investigativas ofrecidos por la maestría, lo que se constituye en un aporte sustantivo para su praxis profesional.

Dinámicas propias de la maestría en lo cultural

Si se parte de la premisa según la cual la cultura no sólo es un objeto de estudio, sino una vivencia donde cada ser humano participa en tantas culturas como a grupos sociales pertenece, entonces debe aceptarse que la maestría en docencia se configura en un espacio cultural de tipo académico para el desarrollo y expresión de las distintas potencialidades humanas.

Desde esta perspectiva, la Maestría en Docencia, como programa de formación, posibilita la construcción y dinamización de las comunidades académicas las cuales cobran sentido en la medida que contribuye a la dilucidación y solución de problemas relevantes para una sociedad. En esta perspectiva, en el Programa de Maestría cobra sentido todo el conjunto de conocimientos, saberes, creencias, valores, lenguajes, normas, relaciones, prácticas y capacidades constituido como producto de la reflexión, sistemática o no, sobre el hombre en tanto especie, sobre la sociedad y, específicamente, sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y otras áreas de conocimiento afines.

La Maestría en Docencia es una vivencia donde se construyen diversos tipos de intercambios, que posibilitan la construcción de comunidad académica y el desarrollo personal de cada uno de sus miembros. Como programa de formación de la Universidad de La Salle promueve los valores relacionados con la preservación y el respeto de la diversidad cultural y así mismo, se constituye en un escenario para las manifestaciones y el ejercicio de las diversas acciones donde se expresa la vida cultural de sus miembros.

En consonancia con el PEUL, los procesos de formación de la Maestría en Docencia promueven la participación de sus actores en los escenarios educativos respetando, reconociendo y promoviendo estrategias que incidan en la cultura escolar de las instituciones de formación. En tal sentido, lo cultural se asume como las vivencias, experiencias y prácticas donde se reúnen los actores curriculares, para configurar y reestructurar sus representaciones e imaginarios acerca de la vida escolar y su incidencia en la vida cotidiana.

Adicionalmente, de acuerdo con los procesos articuladores que orientan la praxis universitaria planteados en el PEUL, en la maestría se adopta el principio de una docencia con pertinencia donde a través de la praxis se transforman las teorías y acciones educativas para dar mayor coherencia a los marcos de referencia, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas que orientan la formación de los docentes; aspectos que acontecen y se desarrollan dentro de una cultura educativa.

3. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Además de lo expresado sobre los desafíos del Programa en el ámbito social y los desarrollos en el campo de la disciplina, cabe señalar que son varios los problemas y vacíos que la maestría asume como objetos para su reflexión desde la práctica profesional docente.

En primer lugar, y atendiendo a lo expuesto en la Ley 30, se trata de aportar a la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales propios del ejercicio docente. Problemas que están relacionados con la evaluación, el currículo, la docencia y las estrategias de enseñanza. De igual manera, se busca despertar en los maestrantes el espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en el marco de la libertad de pensamiento y pluralismo ideológico.

Siguiendo la Política de Ciencia y Tecnología promulgada por la Unesco, en la maestría se busca el acceso a la investigación y la profesionalización, para propiciar el cambio social. En otras palabras, se busca el desarrollo de la creatividad mediante el fomento de la capacidad analítica y comprensiva que permita generar conocimiento sobre la realidad y el entorno de manera que pueda ser utilizado como instrumento de cambio, desarrollo y dinamizador social (Unesco). En consecuencia, en la maestría existe un compromiso claro con lo social, económico, político y cultural, donde la formación tiene mucho que aportar.

Para el logro de los anteriores compromisos, en la Maestría en Docencia se considera que la reflexión y la investigación sobre la práctica profesional docente deben hacer parte formación de los educadores para contribuir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ciudadano.

Antecedentes de constitución del programa

El programa de Maestría en Docencia Universitaria e Investigación se creó en 1978, en la Universidad de la Salle, con el propósito de formar a los docentes de la Facultad de Educación. El grupo estuvo conformado por 36 alumnos, de los cuales 29 lograron graduarse. Este programa se cerró, porque según el Consejo Directivo, sólo podría realizarse con una promoción.

La puesta en marcha de la segunda promoción inició con el cambio de nombre de la Maestría, de acuerdo con su plan de estudios y es así como el 6 de julio de 1983, según Acuerdo 154 del ICFES, la Maestría en Docencia es aprobada.

En el 2000, el programa es presentado para cumplir con los requerimientos del Decreto 272 y en el 2001, el Ministerio de Educación a través de la Resolución 3300 del 27 de diciembre, concede Acreditación Previa por 5 años al programa de Maestría en Docencia.

En el año 2006 mediante la Resolución 1389 de 6 de Abril se otorga el Registro Calificado para el Programa de Maestría en Docencia para ser ofrecido en convenio de 7 años con el Centro de Estudios Superiores María Goretti (CESMAG en la Ciudad de Pasto (Nariño).

Fortalezas del programa

La Maestría cuenta entre sus logros principales:

- Vigencia del programa y continuas cohortes a lo largo de sus 20 años de funcionamiento.
- Posicionamiento en el mercado de postgrados en educación. Bogotá cuenta con 5 Maestrías en educación acreditadas, incluyendo la de La Salle.
- Publicaciones en diversas revistas en educación.
- Preservación de la cultura y la generación de conocimiento. Esto se logra específicamente a través de la docencia, la investigación y la extensión dentro de las diferentes áreas del saber. Sin duda, una de ellas es la pedagogía, en cuanto disciplina fundamental que se pregunta por el sentido de la educación.
- La Maestría en Docencia responde a la necesidad de profesores altamente formados en la dinámica compleja de la enseñabilidad de los saberes como elemento propio y fundamental de los procesos educativos.
- Se ha configurado una tradición, pensada como fundamento cultural, que se expresa en términos académicos, organizativos e intelectuales –experiencia investigativa–.
- La maestría busca el desarrollo profesional de los docentes, sin distinción de carrera, capaces de diagnosticar problemáticas que afectan a la enseñanza y proponer alternativas de solución.
- El reconocimiento de la existencia de un campo intelectual de la educación en Colombia se ha dado durante los últimos años y la Maestría en Docencia contribuye a que se siga profundizando y ampliando, mediante la conformación de grupos de docentes investigadores que trabajan en diferentes aspectos de la problemática educativa.

4. FUNDAMENTOS CURRICULARES

Los fundamentos curriculares que orientan la propuesta formativa del programa de Maestría en Docencia se formulan teniendo en cuenta que “el currículo es un espacio de realización del PEUL, mediante la comprensión y dinamización reflexiva, intencionada y consciente de la cultura lasallista, realizada por los actores educativos” (Universidad de la Salle, 2007: 23).

Así, desde esta perspectiva teórica, el currículo constituye un conjunto de representaciones que concretan los principales objetivos y propósitos estratégicos de la comunidad lasallista, las cuales son realizables mediante la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y la enseñanza de saberes, en el marco de una formación humanista. De esta forma, “en la comunidad académica lasallista, el currículo contribuye a la realización de la misión y naturaleza institucional expresada en el PEUL; en el Plan Institucional de Desarrollo; en las líneas institucionales de investigación, y en los lineamientos estratégicos de la Vicerrectoría Académica”. (Universidad de la Salle, 2007: 24)

En este contexto, el principal aporte de la formulación de lineamientos que orientan la redimensión curricular del programa de Maestría en Docencia consiste en contribuir desde lo sociológico, pedagógico y epistemológico, a la reflexión sobre la persona, la sociedad y el conocimiento en el marco del proceso de formación y perfeccionamiento de docentes, dimensiones a partir de las cuales se han formulado la política institucional, el Proyecto Educativo Lasallista y definido los fundamentos conducentes al diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de éste.

De acuerdo con lo anterior, la formulación de los lineamientos curriculares de la Maestría en Docencia articula los aportes de los documentos de política institucional de la Universidad de La Salle, en especial del PEUL, el EFL y el SIUL, que aportan el marco general, desde donde se fundamenta la propuesta curricular.

4.1. Fundamento curricular sociológico: sociedad y persona

El PEUL presenta unas opciones de sociedad y de persona posible de construir y de formar, respectivamente, a través de la puesta en marcha de acciones formativas

–docencia e investigación– y no formativas –proyección con fines de intervención y de resolución de problemas– que integran el proceso educativo. La comunidad de la Universidad de La Salle se encuentra comprometida con estos propósitos, por ello ha puesto en marcha la redimensión curricular de sus programas académicos, como una de las principales estrategias para el desarrollo del PEUL.

Iniciamos la reflexión de los lineamientos curriculares del programa recordando, en primer lugar, la intención del proyecto educativo consignado en el PEUL, la cual se refleja en las características del proyecto de sociedad y en el compromiso de la comunidad académica lasallista de participar activamente en su construcción. En este sentido, destacamos que se trata de una sociedad justa y en paz, inmersa en un mundo globalizado, que debe contribuir a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el Desarrollo Humano Integral y Sustentable -DHIS- (Universidad de la Salle, 2007)². Ahora, en segundo lugar, tendremos en cuenta el tipo de persona sugerida para dicha sociedad. Se trata, como lo postula el PEUL, de una persona con sensibilidad y responsabilidad social, comprometida con el DHIS, de sólida formación humanista, educada en valores, con capacidad de trabajo colegiado y sentido de pertenencia al país.

La formulación de lineamientos curriculares teniendo en cuenta los fundamentos mencionados permitirá, como lo sugiere la política institucional, “hacer más consciente e intencionada la formulación y gestión de los currículos y conduce a afinar la identidad institucional de los programas académicos al fundamentar los procesos educativos hacia una sólida formación humanística, en contextos históricos concretos” (Universidad de La Salle, 2007: 26).

En este contexto, los lineamientos curriculares de la Maestría en Docencia tienen el propósito de fundamentar una acción social de tipo educativo que, de acuerdo con la política institucional de la Universidad, contribuya al fortalecimiento de aquellos escenarios donde se ponen en marcha procesos de desarrollo local y regional; además, se busca incidir en la organización, planeación, operación y gestión de los sistemas territoriales de educación –departamentales, distritales y municipales–, así como en la estructuración, por entidad territorial e institución educativa, de una oferta de educación pertinente, en los diferentes niveles y modalidades. Adicionalmente, de acuerdo con estas orientaciones, el programa, sus estudiantes y egresados tienen el reto de aportar al cambio educativo, a la modernización del sector educativo, al desarrollo de una gestión del sector a nivel territorial y de ser agentes del cambio educativo, de tal forma que puedan incidir, desde su conocimiento y práctica docente, en la toma de decisiones en materia de formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y reformulación de las políticas educativas tanto nacionales como territoriales.

En relación con lo anterior, los lineamientos curriculares privilegian, por un lado, al docente como sujeto de la formación y su práctica como campo de investigación y, de otro, el aula, la institución, el municipio, la localidad y la región como los lugares donde se concreta el desarrollo de las acciones que integran el proceso educativo y se realiza la práctica profesional.

² Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL).

4.2. Fundamento curricular epistemológico: conocimiento

Tanto el PEUL como el Sistema de Investigación Universitario Lasallista –SIUL– plantean el compromiso y los retos de la Universidad de realizar investigación con pertinencia e impacto social, que aporte a la transformación social y productiva del país y contribuya a la democratización del conocimiento (PEUL, 2007). En esta dirección en el SIUL se destaca el compromiso institucional con la producción de conocimiento científico, lo cual compromete e incluye a todos los actores de la comunidad académica. Con el fin de desarrollar esta política institucional el SIUL (Universidad de la Salle, 2008) fija metas, formula estrategias y orientaciones específicas para hacer de la Salle una Universidad investigadora, insertada en la sociedad del conocimiento y comprometida con el desarrollo de la política de ciencia, tecnología e innovación del país.

Desde luego, la Maestría en Docencia está comprometida con la ejecución de la política de investigación formulada en el SIUL; sin embargo, adopta entre sus principales orientaciones la idea de “cualificar el ejercicio docente mediante la actividad investigativa, con el fin de enriquecer el modelo pedagógico, de fortalecer la generación de conocimiento, y de mejorar las estrategias de resolución de problemas, a la vez que se dota de competencias para el desempeño laboral y profesional” (SIUL, 2008: 17).

Consideramos pertinente esta orientación para el desarrollo de la formación de docentes, principal objeto del programa, porque permite el planteamiento de problemas y el estudio de la docencia desde diferentes perspectivas, entre las cuales se destaca su perfeccionamiento a partir de la práctica investigativa, la dignificación del docente y la recuperación de su saber a través de ejercicios de investigación que permitan la sistematización de su experiencia, la producción de conocimiento pedagógico y la difusión de éste, su participación en eventos académicos nacionales e internacionales, el mejoramiento de su práctica profesional, la resolución de problemas particulares y su vinculación e influencia en las dinámicas sociales y políticas del entorno en el cual se desempeña.

De acuerdo con lo anterior, la Maestría está comprometida con la producción de conocimiento, sugerida por la política institucional y hace de la investigación una de las principales prácticas educativas de tipo formativo, a partir de la cual se debe concretar la formación y cualificación de docentes, el mejoramiento de su práctica, la producción de saber pedagógico y didáctico, y la proyección social hacia el entorno del maestro y de la institución, de acuerdo con los fundamentos del PEUL.

4.3. Fundamento curricular pedagógico

Un primer referente teórico que debe ser tenido en cuenta en la definición de los lineamientos curriculares del programa, se refiere al sentido social del *pensamiento de la iglesia* adoptado por la comunidad académica lasallista, como fundamento orientador del proceso educativo en la Universidad, donde, como lo indica el PEUL (2007), es la fuente de sentido, principios, juicios y criterios de acción para alcanzar el bien común. Un segundo referente lo constituye la *relación pedagógica*, planteada en la política

institucional como soporte de los procesos de formación lasallistas. Esta relación se construye con base en los siguientes elementos: el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores.

La construcción y desarrollo de una relación pedagógica en el programa académico de Maestría en Docencia, orientada con los referentes y elementos mencionados antes, como lo señala el EFL (Universidad de la Salle, 2008)³, plantea la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales sea factible la enseñanza de saberes, la formación integral y el desarrollo de relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa fundamentadas en los valores que privilegia el PEUL. En este sentido, la relación pedagógica emerge como espacio en el que se desarrolla la formación, porque favorece el desarrollo de potencialidades y el desarrollo humano integral de los maestrantes, así como la interacción entre profesores y estudiantes.

Acorde con las orientaciones del EFL, tanto en la estructuración de la relación pedagógica como en el diseño de los ambientes de aprendizaje, en el caso de la maestría, adquiere importancia significativa, de un lado, el estudio y aplicación de las teorías pedagógicas contemporáneas a los procesos formativos, en especial de aquellas que fundamentan el aprendizaje autogestionado, el trabajo en equipo, así como el trabajo autónomo y la producción de conocimiento en el aula y, de otro, la definición de las didácticas privilegiadas por el programa con el fin de desarrollar las acciones formativas en cada espacio académico; entre estas didácticas el programa de Maestría prioriza las siguientes: ensayo, trabajo en grupo, conversatorio, debate, reseña, exposición, relatoría, crónica, poster, entre otras.

La construcción de una relación pedagógica orientada con los criterios señalados y el diseño de ambientes de aprendizaje contribuirán a que la formación en la Maestría se asuma como un ejercicio crítico y reflexivo. Por su parte, el uso de las didácticas privilegiadas por el programa fomentará el aprendizaje autogestionado y colaborativo, la puesta en marcha de procedimientos que estimulen el trabajo independiente y promoverá el trabajo en equipo y el desarrollo de actividades orientadas al desarrollo de la comunicación interpersonal, la producción intelectual, la deliberación, el diálogo y la interlocución, de tal forma que se estimule la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador, como lo sugiere el EFL (2008).

³ Enfoque Formativo Lasallista (EFL).

II. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA

1. DIMENSIONES HUMANAS Y FORMACIÓN INTEGRAL

1.1. Perfil integral

La formación ofrecida en la Maestría en Docencia se caracteriza por integrar en su propuesta curricular la identidad, la misión, la visión, los procesos articuladores, las bases pedagógicas y las didácticas expuestas en el PEUL y el EFL.

En consecuencia, el egresado de la Maestría en Docencia posee las características que se exponen a continuación:

A nivel general o contextual

Una alta capacidad de interacción y construcción permanente de sí mismo, de desarrollo de sus potencialidades, es una persona comprometida con el ejercicio de la autonomía responsable, la generación de conocimiento y la permanente transformación social.

- Tiene la capacidad de relacionarse con lo trascendente, desde una visión humano-cristiana del mundo, la sociedad, la historia, la ciencia y la tecnología.
- Expresa una clara vocación humanista formada desde el espíritu de la propuesta de San Juan Bautista de La Salle.

Nivel de profundización o disciplinar

- Vive en su vida profesional y personal los valores lasallistas de fe cristiana, fraternidad, servicio, compromiso y justicia, expresados en comportamientos éticos y morales, en la solidaridad, el compromiso con los menos favorecidos y la búsqueda de la verdad y la equidad.

- Articula a su práctica los aportes de las ciencias de la educación; resignifica y potencializa su práctica como praxis profesional en el contexto del saber pedagógico; e investiga y produce saber didáctico permanente.
- Domina las teorías y prácticas del desarrollo humano integral, desde la pedagogía, la didáctica y las disciplinas propias de las profesiones.
- Conoce y desarrolla proyectos de investigación educativa; lidera los procesos de transformación curricular en las instituciones educativas; y tiene concepciones y prácticas que provocan avances en los procesos educativos del país.
- Conoce las teorías y principios de la educación, la pedagogía y la didáctica; y los aplica en la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes en los diferentes niveles educativos.
- Distingue claramente las dimensiones de un proyecto científico – tecnológico para el desarrollo local, regional y nacional; y hace uso de ella para la reestructuración académica y la cualificación de los procesos formativos en todos los niveles de escolaridad.

1.2. Competencias integrales

Competencias generales

- Actúa bajo los principios de equidad, de justicia y de dignidad humana como criterios de acción y de orientación de su práctica profesional docente.
- Expresa su sensibilidad moral y política para la reivindicación de derechos y la ampliación de los acuerdos normativos.
- Participa en la sociedad orientado por los principios de humanidad y de estructuración de una sociedad democrática, plural e incluyente.
- Realiza acciones para la convivencia ciudadana y la participación política.

Competencias institucionales

- Formula y gestiona propuestas formativas con una clara opción por los más necesitados, donde los valores lasallistas –fe, fraternidad, servicio, justicia y compromiso– sean la plataforma para una sociedad capaz de reconocer al otro, incluirlo en su diferencia, solidarizarse con su condición y promoverlo como agente de sus propios procesos.
- Realiza la práctica profesional docente, propendiendo por la construcción de tejido social y la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a los criterios establecidos en la misión institucional.

Competencias de profundización o disciplinares

- Aplica modelos y estilos didácticos en la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares en los diferentes niveles educativos. Lo anterior, con el fin de hacer de su práctica profesional docente un objeto de reflexión y mejoramiento continuo.
- Formula propuestas pedagógicas y didácticas orientadas al mejoramiento de la práctica profesional docente.
- Realiza acciones favorables hacia el trabajo en equipo, el debate y la argumentación, que le permitan su participación en grupos de investigación y su inserción en escenarios políticos, comunitarios y educativos.

2. ESTRUCTURA DE LA MALLA CURRICULAR DEL PROGRAMA

El programa de Maestría en Docencia se estructura a partir de tres ejes que se articulan entre sí con el propósito de hacer posible el abordaje teórico y práctico del objeto de estudio, relacionado con la práctica profesional del docente, en la cual encontramos problemas referidos al quehacer profesional, los discursos pedagógicos y didácticos. Los tres ejes formativos son:

2.1. Ejes curriculares del programa

- Eje de problemas y prácticas.
- Eje de investigación.
- Eje de ciencias y disciplinas.

Eje de problemas y prácticas

El primero de estos ejes está relacionado con las *prácticas y problemas* de los conocimientos y los saberes situados en las prácticas pedagógicas propias del quehacer educativo; estas prácticas son, precisamente, las que se busca cualificar en el proceso formativo de la Maestría. Algunos de los problemas prácticos que orientan éste eje son:

Praxis docente. En este problema se busca, tal como lo señala el PEUL, la expansión del acceso a la ciencia y la tecnología y sus impactos en la cultura y la sociedad, en el caso de la Maestría los relacionados con la praxis docente. De igual forma, interesa desarrollar competencias referidas al conocimiento y el saber pedagógico requeridos para la praxis docente. También interesa el análisis crítico de las prácticas pedagógicas, en función de las características de las mismas y en relación con los modelos pedagógicos y con el impacto de éstos en las prácticas pedagógicas y en las experiencias didácticas.

Contextos pedagógicos escenarios educativos. Este problema está relacionado con la comunicación, la interacción y la vinculación de los docentes a procesos de desarrollo humano integral (EFL, 2008: 16). Las tendencias educativas, las políticas, la globalización, así como las formas de legitimación del quehacer docente, propias de los escenarios educativos, serán objeto de interés por la incidencia que tienen en la praxis docente.

En tal sentido, algunas fuentes de problematización son: la práctica educativa y pedagógica, las relaciones maestro-estudiante, la relación de la enseñanza con las características propias del profesor, la relación del desempeño y la disciplina que enseñan, los procesos de evaluación, su efectividad en materia de contribución al aprendizaje y la formación de profesionales críticos y reflexivos.

Aprendizaje, contextos y desarrollo cognitivo. Este problema aborda aspectos relacionados con la enseñabilidad de los saberes, el aprendizaje y los estilos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el saber didáctico. Es importante señalar que la enseñabilidad da lugar a unos estilos cognitivos, que se relacionan con los contextos donde estos se producen.

Cultura, ciudadanía y educación. La Maestría asume como objeto de problematización los aspectos relacionados con la ética la ciudadanía y la dignificación de la vida humana (PEUL, 2007: 15). En tal sentido, se asumen la reflexión ética como propuesta de sentido de la profesión docente y el diálogo con las pedagogías contemporáneas desde el enfoque lasallista (EFL, 2008: 16-17).

Eje de investigación

La investigación es uno de los ejes formativos del magíster en docencia; en éste se articulan los conocimientos aportados por las ciencias de la educación, los saberes de la pedagogía, la didáctica y la formación ética y política en la producción de los trabajos de investigación. Estas problematizaciones son acompañadas por la formación en investigación científica, con un claro acompañamiento pedagógico, durante el desarrollo de la formación investigativa.

Tal como lo establecen los lineamientos institucionales del Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL)⁴ (Universidad de la Salle, 2008 Documentos Institucionales nro. 27) los centros de investigación se constituyen en unidades académico-administrativas, de carácter interdisciplinario, que adelantan actividades científicas y tecnológicas; realizan, coordinan y ejecutan programas, líneas o proyectos de investigación y desarrollo (I+D). En este sentido, los centros de investigación acogen uno o varios grupos de investigación, los cuales surgen de diferentes unidades académicas.

Actualmente, se han constituido ocho centros transdisciplinarios y un centro DE escuela. El Centro de investigación en Educación y Pedagogía⁵, al cual se adscribe la Facultad de Ciencias de la Educación, está enmarcado en las políticas investigativas

⁴ Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL).

⁵ Tomado de la página web de la Universidad de la Salle, www.lasalle.edu.co. Bogotá, actualización marzo de 2009.

de la Universidad de La Salle orientadas a la generación del conocimiento con pertinencia social para contribuir con la transformación en los ámbitos económicos y sociales del país.

Este centro es coherente con las políticas nacionales del Plan de Desarrollo 2006-2010, la visión 2019 Colombia II Centenario y la ley 1286 de ciencia y tecnología orientados a la producción y uso de conocimiento para la comprensión y solución de los problemas de la pobreza, la desigualdad y los altos índices de violencia en nuestro país. Al respecto, el artículo 6 de la Ley de Ciencia y tecnología señala que se deben “propiciar las condiciones necesarias para que los desarrollos científicos, tecnológicos e innovadores, se relacionen con los sectores social y productivo, y favorezcan la productividad, la competitividad, el emprendimiento, el empleo y el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos” (República de Colombia, Ley 1286 de Ciencia y Tecnología, artículo 6).

En respuesta a los anteriores presupuestos sociales, políticos y científicos, en este centro de investigación se considera que la educación y la pedagogía permiten la transformación y la emancipación de la sociedad, de manera que sea posible la construcción de una sociedad dentro de los criterios de justicia como equidad (Rawls, 1971).

Adicionalmente, se considera que tanto la educación como la pedagogía permiten propender por una vida digna, en una sociedad como la nuestra impactada por la vulneración sistemática de los derechos humanos, dado que favorecen el reconocimiento y defensa de los mismos, desarrollan las capacidades de los individuos teniendo en cuenta lo que las mujeres y los hombres son capaces de ser –emociones, expresión de sentimientos, afiliación y autorespeto– y de hacer –educación, desarrollo del pensamiento y de la imaginación–, y reducen la pobreza y la desigualdad social (Sen, A, 1981; Nussbaum, M, 2006).

En tal sentido, para este Centro de Investigación la Educación y la Pedagogía propenden por el desarrollo de las potencialidades de la población colombiana con el objeto de hacer posible que su vida sea acorde con la dignidad humana y la inviolabilidad de la persona como aspectos constitutivos y razón de ser de la humanidad.

Entre los objetivos del Centro de Investigación en Educación y Pedagogía tenemos:

- Producir conocimiento –teórico y aplicado– en los campos de la educación y la pedagogía para la transformación, comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, políticos, culturales y científicos.
- Construir conocimiento teórico y empírico en el campo de la pedagogía y la educación.
- Interpretar y comprender los saberes, creencias y formas de legitimación del conocimiento en prácticas pedagógicas relacionadas con diversos objetos de estudio.
- Generar conocimiento en procesos de adquisición y desarrollo del aprendizaje en distintos contextos educativos y objetos de estudio –licenciaturas, arquitectura, zootecnia, ciencias sociales, optometría, entre otros–.

- Comprender y producir conocimiento acerca de las didácticas de las disciplinas, así como diseñar estrategias orientadas a la innovación pedagógica en los distintos objetos de estudio.
- Propender por la generación de conocimiento y de propuestas de formación humanística para la construcción de una sociedad democrática, incluyente y equitativa.

El CIEP realiza actividades científicas orientadas a la interpretación, comprensión, transformación y construcción de conocimiento en los siguientes ejes de conocimiento:

Eje epistemológico de la pedagogía y la educación: Orientado a la producción de conocimiento teórico y empírico de teorías pedagógicas y educativas. Asimismo este eje, se puede considerar como una propuesta metateórica que propende por la reflexión de las teorías que han sido legitimadas científicamente –constructivismo, teoría crítica, cognitivismo, entre otras–.

En este eje también interesa analizar, describir, comprender e interrogar la producción investigativa en el campo de la pedagogía y la educación y generar innovación educativa,

Otro interés se orienta al estudio de la docencia desde los saberes, creencias y formas de legitimación del conocimiento en prácticas pedagógicas y educativas realizadas en distintas áreas del conocimiento –ciencias de la educación, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, ciencias agropecuarias, entre otras–.

Eje de aprendizaje y didácticas de las disciplinas: El aprendizaje está relacionado con la adquisición, desarrollo y transformación del conocimiento. Las investigaciones referidas al aprendizaje nos permiten entender la incidencia que en éste tienen los procesos cognitivos, emotivos y sociales.

Por su parte, la didáctica no se entiende como herramienta o técnica, se considera una forma de conocimiento y de aplicación intencionada de experiencias, acciones y conocimientos en procesos de enseñanza y aprendizaje inherentes a los distintos objetos de estudio propuestos en los currículos. En tal sentido, podríamos hablar de una didáctica de la física, de la lectura y la escritura, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales, entre otras.

Eje de pedagogía, educación y formación humanística: Orientado a la comprensión y diseño de propuestas de formación que permitan la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y equitativas desde la propuesta filosófica del modelo pedagógico Lasallista. La producción investigativa está enfocada en la formación de sujetos éticos, morales y políticos.

Además de lo anterior, enmarca la realización de proyectos de investigación en diferentes contextos –vulnerables, de exclusión, de pobreza, entre otros– de manera que se logre, de un lado la comprensión de la realidad y, del otro la transformación de la misma a partir de proyectos pedagógicos de innovación y gestión.

La Maestría en Docencia desarrolla los siguientes espacios académicos para el eje de investigación:

- Seminario de Investigación I. Este seminario está orientado a la elaboración del anteproyecto aprobado.
- Investigación Aplicada I. Se busca el diseño de instrumentos y la recolección de información.
- Investigación Aplicada II. Interesa el análisis de información.
- Investigación Aplicada III presentación, aprobación y sustentación del trabajo de grado.

Eje de ciencias y disciplinas

El eje de Ciencias y disciplinas está constituido por las siguientes Áreas del conocimiento:

Cuadro 1. Áreas de conocimiento del programa y justificación

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Epistemología	<p>Dado que la epistemología indaga sobre el conocimiento, atendiendo tanto a los procesos históricos, psicológicos y sociológicos que han dado lugar a su construcción y fundamentación, así como a los criterios que hacen posible su justificación y validez, se reafirma como área de conocimiento de la Maestría en Docencia, en tanto propicia cuatro tipos de acciones curriculares.</p> <p>En primer lugar, distribuir, organizar y determinar las intencionales pedagógicas de los espacios académicos atendiendo a los tipos de conocimiento pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares propuestos en el perfil y en las competencias de la Maestría. En segundo lugar, la epistemología se constituye como un espacio académico, dado que orienta y guía la formación investigativa de los estudiantes. En tercer lugar, la epistemología incide en la toma de decisiones pedagógicas, profesionales e investigativas porque permite a los estudiantes justificar científica y académicamente sus marcos de actuación o su praxis docente. Finalmente, la epistemología se traduce en las formas didácticas adoptadas por los docentes en situaciones de aprendizaje en la medida en que éstas expresan la concepción de conocimiento, de aprendizaje y de dominio de la realidad.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Pedagogía	<p>Concebida como una manera particular de reflexionar en torno a las propuestas de formación que integran la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Esta mirada particular se ve reflejada en las opciones y apuestas curriculares y formativas que se explicitan en la malla curricular. Cabe anotar que el ejercicio de la autonomía, la construcción colectiva del conocimiento, la formación de la conciencia y del espíritu crítico, la opción por la justicia entendida como equidad son constitutivos del la Pedagogía; además de ser elementos fundantes del PEUL y del EFL. Todos estos aspectos hacen parte del acervo teórico expuesto por los autores y teorías consideradas como fundantes de la concepción pedagógica.</p> <p>Podría decirse entonces que, la pedagogía, desde esta perspectiva, hunde sus raíces y se fundamenta en conceptos como emancipación, sociedad, comunicación y discurso, teoría, lenguaje; para buscar el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación del individuo en el contexto de un desarrollo histórico social.</p> <p>La comprensión de la pedagogía como una de las áreas del conocimiento de la Maestría, requiere el abordaje del objeto de estudio de la maestría. La Maestría en Docencia asume como objeto de estudio la praxis o práctica profesional de la docencia, es decir, el estudio del docente y su quehacer. Para comprender este objeto es necesario remitirse por lo menos a tres escuelas de pensamiento que han permitido su configuración. La primera, la de las ciencias de la educación, de la que se derivan las nociones de práctica educativa, práctica profesional e identidad profesional, el ejercicio docente y el ser maestro. De la segunda, del pensamiento relacionado con los modelos pedagógicos se asume la técnica, la práctica y la reconstrucción social. De la tercera, originada en el contexto nacional de manera particular por el movimiento pedagógico.</p>
Didáctica	<p>El área de didáctica, entendida como una empresa racional del hombre, contribuye al cambio conceptual, metodológico y actitudinal de los estudiantes de la maestría, sobre su práctica docente, lo cual hace posible un cambio en las formas de concebir e interpretar las realidades educativas, donde ellos se encuentran inmersos.</p> <p>La didáctica se convierte en un espacio para la reflexión sobre las distintas problemáticas educativas, no sólo con el compromiso de ilustrar, sino fundamentalmente de transformar y mejorar las maneras de concebir y llevar a cabo la docencia en general y la docencia de las disciplinas en particular. Por otra parte, las investigaciones desarrolladas por el profesor son en sí mismas un espacio didáctico y educativo que pretende, no sólo producir conocimiento, sino transformar los modos de su producción al interior de una comunidad académica comprometida con la transformación social y la realidad educativa del país.</p>
Política pública	<p>La política pública articula el Estado con la sociedad, hace posible la interacción entre los actores que participan en el ejercicio del poder a través del gobierno, así como de aquellos que ejercen el control político. Se convierte en un campo para el ejercicio de la oposición y en un fundamento para que nuevos actores sociales accedan al ejercicio del gobierno o ejerzan influencia sobre las decisiones de las autoridades gubernamentales, y contribuye a que los actores participen de los procesos de construcción social, desde un sector específico de la sociedad y desde un área geográfica determinada. Precisamente, estas últimas consideraciones otorgan al análisis del ciclo de la política pública pertinencia para el estudio de la política educativa en el escenario académico de la Maestría en Docencia.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Filosofía ético-moral y política	La filosofía ético-moral y política es marco de comprensión y fundamentación del aprendizaje ciudadano; en tanto, reflexiona sobre los aspectos constitutivos de una sociedad democrática, tales como el Estado, el gobierno, los derechos y deberes, la comunidad política y los procesos de deliberación pública de la justicia y de la redistribución del poder; y de cómo esta idea de sociedad se articula a una práctica de la libertad humana, la autonomía y la vinculación solidaria de los ciudadanos a marcos normativos de equidad, justicia y dignidad humana.
Comunicación y lenguaje	Entendida como el conjunto de representaciones y prácticas relacionadas con la producción, emisión, y recepción de diversos mensajes inherentes a la praxis educativa. Son parte esencial de esta área los saberes y los problemas vinculados con la sintaxis, la semántica y la pragmática de los signos que movilizan sentido en una cultura. De igual modo, el área centra sus intereses en analizar y cualificar los procesos de comprensión e interpretación de los discursos docentes o discentes, en la complejidad de los significados y su transferencia pedagógica y, especialmente, en las dinámicas propias de la intersubjetividad y la construcción de autonomía, cuestiones claves en las acciones de formación o enseñanza. Esta área pone su acento en los problemas, las estrategias y los modos de enseñanza de la lectura y la escritura, pero entendiéndolas como prácticas sociales capaces de producir conocimiento y contribuir a la construcción de tejido social. De la misma manera, indaga en los alcances de las nuevas tecnologías y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el área aboga para que las distintas funciones del lenguaje tengan un escenario para la reflexión y, desde esa mirada crítica, contribuyan a la cualificación de la práctica docente
Lasallismo	Es el campo del saber que recoge el estudio y la reflexión del pensamiento pedagógico de Juan Bautista de La Salle, la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la gran familia lasallista. Desde sus inicios y hasta nuestros días, dicho pensamiento ha resignificado el ser y el quehacer del maestro e, igualmente, el valor de la escuela como lugar de humanización, liberación y salvación. En cuanto a lo primero, la propuesta lasallista se resiste a una reducción técnica, instrumental y funcionalista del docente. Antes bien, hoy más que nunca, invita a recuperar su vocacionalidad y profesionalidad constituyendo su quehacer, por una parte, en un trabajo transformador de las estructuras sociales en las cuales se inscriben los sujetos y, por otra parte, en un ministerio fundando en la condición bautismal de quien la ejerce. Así las cosas, en su ser y en su obrar, no hay escisión entre vida y fe, immanencia y trascendencia, y justicia y justificación. En cuanto a la escuela, el lasallismo hace una lectura constante de los desafíos que la cultura demanda de las nuevas generaciones y no escatima esfuerzo alguno para prodigar lo que éstas necesitan para jugar un rol activo en el devenir histórico. De manera particular, sabe que a través del acompañamiento fraterno y la consolidación del vínculo profesor-estudiante se logra el cometido de una formación integral. La escuela es un lugar privilegiado para que el ser humano encuentre el sentido de su propia vida en su relación con los otros, con el mundo y con Dios.

Selección de áreas del conocimiento

A continuación, se presentan las áreas del conocimiento y los contenidos asociados que luego conforman los espacios académicos.

Cuadro 2. Áreas del conocimiento del programa y contenidos asociados

Área del conocimiento	Contenidos
Epistemología	Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia.
Pedagogía	Modelos pedagógicos y formación docente. Currículo y gestión educativa. Docencia y evaluación del aprendizaje.
Didáctica	Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje. Didáctica de las disciplinas.
Política pública	Políticas educativas y legislación y docencia.
Filosofía ético-moral y política	Cultura y educación y ético-política.
Comunicación y lenguaje	Tecnologías de información y la comunicación en la enseñanza.
Lasallismo	Laboratorio lasallista.

Organización. Este eje está constituido por tres áreas curriculares que le otorgan sentido y significado a la comprensión y a la transformación del quehacer docente. Estas áreas son:

Área curricular fundamentadora, donde se agrupan las áreas de conocimiento básicas que le otorgan soporte teórico fundamental al programa académico. Estas áreas se relacionan con la epistemología, en tanto permite indagar sobre los criterios de justificación y validez del conocimiento. También encontramos el área pedagógica concebida en nuestro programa como la reflexión, comprensión del ejercicio docente, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, tenemos el área didáctica concebida como mediación, que posibilita producir conocimiento y transformar los modos de circulación de los saberes y de las prácticas. Las áreas de comunicación y lenguaje y filosofía ética, moral y política son orientadoras del currículo, en tanto la primera permite cualificar los procesos comunicativos esenciales en las prácticas docentes, mientras que la segunda área; es decir, la moral y la política permiten dar respuesta a una sociedad más justa como principio regulador de la educación.

Si bien las áreas anteriores ocupan un lugar especial para el mejoramiento del quehacer docente, el lasallismo se constituye como el campo de conocimiento que orienta y guía el significado, el ser y el quehacer del maestro.

Área curricular de profundización o aplicación desde donde se busca otorgarle sentido a la profesión docente y profundizar, de manera práctica y aplicada, en relación con los problemas del quehacer docente. En ésta área interesa los aspectos relacionados con la didáctica y los estilos de aprendizaje. En lo que respecta a la formación propia de la docencia, se asumen la didáctica más que un saber instrumental, como el saber-

hacer propio del docente; un saber-hacer reflexionado, intencionado y con fines prácticos. Es un saber-hacer general que se remonta a la época clásica, pero también es un conjunto de saberes particulares, en la medida que los campos de conocimiento moderno han venido ganado autonomía y reconocimiento.

En el área curricular *complementaria* encontramos lo relacionado con la formación humanística. Ésta comprende los marcos normativos y de regulación humana que orientan la práctica política y la acción ciudadana, en función de la construcción de un bien público que esté de acuerdo con principios de equidad, dignidad humana y justicia. En el marco de lo expresado, la práctica profesional docente se constituye en una manera de interpretación de la intencionalidad ética y política del quehacer educativo y, por consiguiente, en el elemento fundante de la educación y la formación para la ciudadanía y la formación en valores desde la perspectiva lasallista.

Aquí también están presentes las electivas. Ofertadas desde otros programas académicos, desde las líneas de investigación, los foros y actividades académicas de profundización programadas desde la Facultad como el Foro Pedagógico, entre otros.

Cuadro 3. Áreas curriculares del programa y contenidos asociados

Fundamentadora	Profesional	Complementaria	Investigativa
Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia. Modelos pedagógicos y formación docente Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje	Docencia y evaluación del aprendizaje. Didácticas de las disciplinas. Currículo y gestión educativa. Políticas educativas, legislación y docencia. Electiva disciplinar.	Cultura y educación ético-política. Laboratorio lasallista. Electiva de Facultad. Electiva interdisciplinar.	Seminario de investigación I. Investigación Aplicada I. Investigación Aplicada II. Investigación Aplicada III. Presentación, aprobación y sustentación del trabajo de grado. Líneas de investigación Didáctica, pedagogía y formación docente. Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura. Hermenéutica, práctica pedagógica y formación docente. Educación para la formación ciudadana y para la formación de valores. Políticas educativas, gestión y desarrollo.

2.2. Núcleos curriculares

Los núcleos curriculares, que articulan los ejes formativos y las intencionalidades de formación del programa, corresponden a dos tipos de reflexión. La primera, al abordaje de los problemas relacionados con el saber pedagógico, el saber didáctico, la enseñanza y el aprendizaje y sus nexos con la práctica profesional docente. La segunda a la aproximación del currículo y la evaluación y su relevancia con la práctica profesional docente y los nexos de la docencia con la educación ciudadana y el enfoque de formación lasallista.

Primer núcleo: práctica profesional docente y didáctica de las disciplinas

El desarrollo de este núcleo contribuye a la formación integral de los docentes y estudiantes de la Maestría, en sus dimensiones actitudinales, en torno a la práctica profesional docente como objeto de reflexión y escenario de perfeccionamiento profesional.

Como espacio de formación, a través de este núcleo se analizan, interpretan y discuten las diversas perspectivas epistemológicas que dan cuenta del desarrollo histórico del saber pedagógico intentando aportar en la dinámica de cambio de los conocimientos y saberes desde los cuales se han articulado las prácticas profesionales de la docencia.

En el contexto institucional, este núcleo hace visible algunos de los horizontes de sentido, formulados en el Proyecto educativo Lasallista (PEUL) al posibilitar la reflexión sobre la universidad, la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación, como expresión de la cultura, desde el ámbito del ejercicio propio de la docencia. En consecuencia con lo anterior, desde este núcleo se promueve la formación integral, el respeto y defensa de la dignidad de las personas en los distintos procesos de desarrollo social, cultural y científico a través de la educación y, específicamente, la reflexión permanente sobre la práctica profesional docente, como alternativa para la generación de los cambios que la sociedad requiere a través de la educación de las futuras generaciones de ciudadanos.

En este sentido, este núcleo hace posible concretar la intencionalidad formativa lasallista, al hacer explícita la importancia que contiene la relación pedagógica como posibilidad de formación a través de la reflexión crítica y constructiva sobre la práctica profesional docente, la mejora de los contextos de enseñanza y aprendizaje y la generación de productos significativos de conocimiento sobre lo pedagógico y lo didáctico. Lo anterior, hace posible que los docentes y estudiantes del programa de Maestría generen y lleven a cabo las transformaciones que la sociedad y, particularmente, la educación necesitan.

De otra manera, este núcleo se constituye en el espacio de formación donde se integran el saber pedagógico, el saber didáctico y el conocimiento sobre el aprendizaje humano, a partir de los cuales se dan sentidos, se orientan y se interpretan las prácticas docentes. Específicamente, en este núcleo se estudian los distintos modelos pedagógicos, que histórica y actualmente configuran las concepciones y prácticas docentes,

se analizan las distintas propuestas didácticas que se originan desde dichos modelos y, adicionalmente, se examinan las concepciones de aprendizaje y la concepciones de evaluación que los sustentan, como marco integrador de la acción educativa.

Desde una perspectiva problémica, si se asume que la formación, cualificación y perfeccionamiento docente no son sólo una cuestión de vocación, sino que exigen una formación sistemática y reflexiva, entonces el problema de la cualificación de la práctica profesional docente debe tomarse como una tarea investigativa desde donde las áreas de conocimiento y los espacios académicos que integran este núcleo se convierten en espacios de formación que, hipotéticamente, contribuyen a tales propósitos. Así pues algunas de las preguntas que orientan las reflexiones en este núcleo son las siguientes ¿Cuáles son los saberes pedagógicos y didácticos que orientan la práctica profesional docente?, ¿cómo se articulan dichos saberes en el ejercicio de la docencia?, ¿qué problemas se derivan en el ejercicio de la docencia y qué alternativas de solución se pueden plantear desde los saberes pedagógicos y didácticos?

Entonces, la intencionalidad formativa de este núcleo se halla sustentada por transformación de los escenarios educativos, lo cual no es una tarea fácil, que se base solo en una suplantación o adquisición de nuevos conocimientos , sino que se requiere de la articulación de las concepciones con las practicas sobre el aprendizaje y su evaluación para la generación y construcción de nuevos conocimientos que doten de nuevos sentidos y significados a la práctica profesional docente.

En consonancia con lo anterior, este núcleo se halla constituido por tres áreas de conocimiento, a saber: epistemología, pedagogía y didáctica de las disciplinas en las cuales se integran los espacios académicos de Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia, Modelos pedagógicos y didácticas de las disciplinas, inteligencia y aprendizaje, Docencia y la evaluación del aprendizaje y Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje a partir de los cuales se hace posible concretar la intencionalidad formativa planteada anteriormente.

A partir de lo expuesto se propone como macrocompetencia que el estudiante aporte en la dinámica de cambio de los conocimientos y prácticas de la profesión docente para el mejoramiento de la sociedad.

Segundo núcleo: práctica profesional docente y sus nexos con la educación ético-política y el enfoque de formación lasallista

De acuerdo con lo señalado, la práctica profesional docente se constituye en una manera de interpretación de la intencionalidad ética y política del quehacer educativo y, por consiguiente, en el elemento fundante de la educación para la ciudadanía y la formación en valores en perspectiva lasallista.

De esta manera, este núcleo problematiza los aspectos pedagógicos, éticos y políticos que están en la base de la ciudadanía y que se constituyen en los marcos de referencia y fundamentación de la formación del ejercicio ciudadano. Así, pretende construir conocimiento sobre la relación entre educación, ética y política, al analizar de manera específica el lugar de la escuela –en el sentido más amplio de la palabra– y

el maestro en la formación moral y/o ciudadana, bajo la pregunta ¿qué papel tiene la escuela en la formación del sujeto moral/ético/político?

Dentro de este propósito, la educación se asume como mediación normativa que orienta la formación de los sujetos y configura la escuela como el escenario institucional donde se realizan distintos tipos de acciones, procesos e interacciones conducentes a la formación ciudadana como expresión particular y concreta de sus dimensiones ética y política. Al respecto, vale la pena recordar que la ética y la política se enfatizan desde las ideas regulativas de lo bueno, lo justo y lo digno para todos, así como desde los procesos deliberativos y justificatorios orientados a la constitución de acuerdos normativos requeridos para la convivencia.

Este núcleo propicia la fundamentación teórica y la descripción de los principios y propósitos orientadores de la formación de magísteres en docencia, en cuya esencia hay una marcada intención ética y política manifiesta en prácticas democráticas, incluyentes y profundamente respetuosas de la diversidad cultural.

Adicionalmente, reflexiona las prácticas pedagógicas y sus relaciones con el ejercicio ciudadano y la constitución de un país más democrático, incluyente y participativo. Esta pretensión contribuye al fortalecimiento de uno de los procesos articuladores de la praxis universitaria propuesto por el PEUL. Se trata de la docencia con pertinencia, la cual está constituida por el establecimiento de una relación pedagógica de calidad entre profesor y estudiante, fundamentada en un marco de respeto, crecimiento mutuo, honestidad y diálogo continuo.

Además, siendo la propuesta educativa lasallista, tanto en su teoría como en su práctica, un símbolo de la modernidad que promovió al ser humano como sujeto de derechos sin hacer una fragmentación entre lo secular y lo sagrado, su immanencia y su trascendencia, su ser-en-el-mundo sin dejar de ser-hijo-de-Dios, su ser-social y comunitario como constitutivo a su naturaleza y su liberación como una forma de entender la salvación, este mismo nodo problematiza la vigencia y actualidad de la filosofía y pedagogía lasallista para el mundo de hoy. Más aún, hace de sus principios aquellos pilares que pueden ser el contrarrelato en una sociedad que se desmorona en su individualismo, indiferencia, utilitarismo, materialismo y todo aquello que se hace enemigo de una sociedad democrática y justa.

Finalmente, este núcleo se hace preguntas de alta pertinencia como: ¿Qué aspectos de orden pedagógico y didáctico determinan la educación ética y política de niños, jóvenes y adultos en diversos contextos socio-culturales?, ¿qué prácticas y discursos pedagógicos favorecen el ser ciudadano y la construcción de un país democrático, incluyente y participativo?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre la formación de maestros, las prácticas pedagógicas y la educación ciudadana?, ¿bajo qué criterios éticos y políticos deberá ser orientada la educación ciudadana?, ¿qué puede decir la filosofía lasallista a las concepciones de justicia, dignidad humana y la educación ciudadana, el ser ciudadano y la construcción de un país más democrático e incluyente?, ¿cuál es el aporte de la ULS a la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento y la reflexión ética como propuesta de sentido de la profesión docente?

En su deseo de dar respuesta a estos interrogantes y lograr la intención formativa del programa, en la malla curricular se encuentran espacios académicos como cultura y educación ético-política, laboratorio lasallista, políticas educativas y legislación educativa y currículo y gestión educativa.

A partir de lo cual se propone como macrocompetencia la realización de prácticas pedagógicas democráticas, incluyentes y respetuosas de las diferencias para promover el ejercicio ciudadano y democrático.

2.3. Malla curricular del Programa

En la malla curricular del programa se considera el análisis del contexto, las necesidades de la educación y la sociedad, las tendencias de la educación y la pedagogía a nivel nacional e internacional y las necesidades formativas e investigativas, a las cuales el programa aspira impactar.

La malla curricular del programa de Maestría en Docencia aporta a la solución de los problemas y necesidades de la sociedad y la comunidad académica, a través de la formación de magísteres, que contribuyan al desarrollo humano sustentable con el uso y aplicación de los nuevos conocimientos. Refleja la relación entre las políticas gubernamentales en educación, los documentos inspiradores institucionales (Estatuto Orgánico, PEUL y EFL), la intencionalidad formativa, los lineamientos curriculares institucionales, los syllabus, la formación postgradual, las prácticas pedagógicas y la praxis investigativa

Ejes Curriculares										
Desarrollo Humano Integral				Macrocompetencia: Aplica didácticas para cualificar la práctica de la profesión docente y promover la reflexión acerca del quehacer pedagógico.				Macrocompetencia: Realiza prácticas pedagógicas democráticas, incluyentes y respetuosas de las diferencias para promover el ejercicio ciudadano y democrático		
Ciencias y Disciplinas	Fundamentadoras	Epistemología e Historia de la Pedagogía y la Docencia			Modelos Pedagógicos y Formación Docente			Desarrollo Cognitivo y Estilos de Aprendizaje		
		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
	Profundización	3	9	3	2	6	2	2	6	2
		Docencia y Evaluación del Aprendizaje			Didáctica de las Disciplinas			Currículo y Gestión Educativa		
		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
		2	6	2	2	6	2	2	6	2
Complementarias	Electiva de Facultad			Electiva Disciplinar						
	HP	HI	CR	HP	HI	CR				
	3	9	3	3	9	3				
Problemas y Prácticas	Núcleos							Cultura y Educación Ético-Política		
		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
				3	9	3	2	6	2	2
								Electiva Interdisciplinar		
								HP		
								3		
								HP		
								9		
								CR		
								3		
Investigación	Praxis Investigativa	Práctica Profesional Docente y didáctica de las disciplinas						Práctica Profesional Docente y sus nexos con la educación ético-política y el enfoque de formación lasallista		
		Líneas: Didáctica, Pedagogía y Formación Docente - Prácticas y Sentidos de la Escritura y Lectura - Hermenéutica, práctica pedagógica y formación docente - Educación para la formación ciudadana y para la formación de valores - Políticas Educativas, Gestión y Desarrollo Centros Institucionales: Centro de Investigación en Educación y Pedagogía - CIEP								
		Grupos: Intersubjetividad en educación superior, Prevadía, Educación ciudadana, ética y política, y Ambiente ético								
		Seminario de Investigación I			Investigación Aplicada I			Investigación Aplicada II		
		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
		4	12	4	4	12	4	4	12	4
		Investigación Aplicada III								
		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
		6	18	6	6	18	6	6	18	6
Estudio de Caso, Seminario, Estados del Arte, Resolución de Problema, Proyectos de Aula										
Período		I			II			III		
Horas y Créditos por Período		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
SUMATORIA		12	36	12	11	33	11	10	30	10
TOTAL		HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR
		46	138	46				13	39	13

2.4. Créditos académicos

Cada crédito académico –en paréntesis en el cuadro anterior– representa 12 horas de trabajo presencial en seminario y 36 horas de trabajo independiente por parte del estudiante. La diferencia de créditos radica en que algunos seminarios articulan temáticas que requieren ser abordadas con mayor tiempo de trabajo.

Cada estudiante deberá cursar 46 créditos, distribuidos de la siguiente manera. En primer semestre, los estudiantes cursan 12 créditos, el segundo semestre 11 créditos, en el tercer semestre 10 créditos y en el cuarto semestre 13 créditos. Así, la distribución de créditos de acuerdo a las áreas curriculares es:

Total créditos:	46
Créditos área fundadora:	7
Créditos área de profundización:	11
Créditos área complementaria:	10
Créditos praxis investigativa:	18

TOTAL DE HORAS DE TRABAJO		
HP: 46	HI: 138	TOTAL: 184

3. SABER DIDÁCTICO

Las estrategias de seguimiento para el trabajo independiente de los estudiantes son:

El seminario investigativo. El seminario investigativo –o seminario alemán– contiene a un grupo de personas –en su origen eran expertas en un dominio de la cultura– que, orientadas por un miembro del colectivo en forma rotativa, se agrupan en la común tarea de producción, reconstrucción o evaluación de un saber, o en la acción de exploración creadora sobre una temática u objeto-proceso de estudio. En el dominio de lo pedagógico, el seminario es un encuentro de iguales donde cada participante puede asumir en el proceso formativo integral los roles de director, relator, correlator, discursante y protocolante; por tanto, no se establecen relaciones hegemónicas o jerárquicas rígidas, sino que, al contrario, se aprende a asumir diferentes funciones y tareas que, en su dinámica, implican niveles de alternación, complementación, coordinación y orientación.

De esta forma, todos como individuos aportan en la tarea común y todos recogen los beneficios de la acción colectiva. Por lo anterior, el seminario supone un ambiente amable, jamás autoritario u hostil, más bien cooperativo y no competitivo, donde se asiste por propia iniciativa y por el placer de compartir lo que se sabe sobre un dominio del conocimiento y aprender del otro, como auténtico otro en la convivencia con uno, de manera que a un seminario jamás se asiste por obligación o imposición.

*El cambio conceptual.*⁶ Según el modelo de Strike y otros (1988), el alumno tiene necesidad de cambiar de teoría, porque se da cuenta de que la que posee ya no funciona. Las teorías son modelos ajustados en alguna medida a la realidad, por lo tanto, cuando el sujeto detecta una anormalidad –desajuste– se ve obligado a revisar su teoría o adoptar una nueva que se ajuste a los datos de la observación empírica. A grandes rasgos, lo que cambia en el cambio conceptual es la teoría explicativa de la realidad. Debe tenerse en cuenta que para que cambio conceptual se produzca, la nueva teoría ha de ser, inteligible –tener significado para el estudiante–, plausible –ser conciliable con los saberes previos del estudiante– y finalmente, fructífera –útil para

⁶ Para ampliar esta información se puede consultar: Posner, J; Strike, K; Hewson, P; Gertzog, W. (1988). *Acomodación de un concepto científico: Hacia una teoría del cambio conceptual*. Porlan, R & cols. (editores) (2000). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada.

realizar mejores predicciones—. En definitiva, la nueva teoría debe permitir un modelo más ajustado a la realidad observada.

Implicaciones pedagógicas. Las estrategias de la enseñanza basadas en este modelo se fundan en la necesidad de conocer las ideas previas de los alumnos y generar oportunidades para que puedan tomar conciencia de ellas a través de la explicitación verbal. Así, las estrategias se concentran precisamente en rescatar las ideas previas y generar dudas respecto a éstas, buscando formas de mostrar evidencias que indiquen las falencias de las teorías espontáneas para poder introducir una nueva teoría –científica– que represente una alternativa genuina frente a la concepción previa.

*El poster.*⁷ El póster es una alternativa de comunicación, que ofrece la posibilidad de presentar estudios, proyectos y experiencias, que por diversos motivos no se pueden presentar como comunicación oral. En cualquier caso, y sea cual sea el motivo por el que se utiliza el póster, no debe considerarse como una forma de presentación de menor calidad que las comunicaciones orales.

El póster constituye un tipo de comunicación con un potencial enorme. Posibilita la transmisión concisa, clara y permanente –mientras dura la reunión o congreso– de su contenido, sin la fugacidad que impone una comunicación oral. De esta manera, puede ser analizado con detenimiento por los asistentes a una velocidad que se ajuste a sus capacidades e intereses y posibilita el objetivo último de toda comunicación en un congreso: la transmisión de un mensaje por parte del autor y su captación por parte de los demás.

Además, de permitir entablar una comunicación directa con el autor o autores del póster, permite el comentario de su contenido, la discusión ordenada, sosegada y tranquila, el intercambio de opiniones, etc. de una manera que difícilmente puede conseguirse en el contexto de una sesión de comunicaciones orales. Se pueden considerar otras cuestiones relacionadas con el tema que se expone en el póster, es posible intercambiar experiencias entre profesionales, permite clarificar conceptos, participar en nuevos conocimientos, etc.

218

De otra parte, el autor no debe demostrar su erudición ni la presentación ha de convertirse en un difícil examen –esto es especialmente importante cuando se presentan comunicaciones en un idioma que no se domina– y tampoco está sometido a la presión que supone una presentación oral –hay quien tiene miedo, incluso pánico, a realizar presentaciones en público–.

*Reseña.*⁸ Corresponde a un informe con sentido crítico sobre un libro, una película, la vida de una persona –semblanza– o una obra de arte, que hace posible evaluar o destacar los rasgos fundamentales del objeto en cuestión.

Se refiere, ante todo, a un informe con sentido crítico. Busca destacar y exaltar el valor e importancia de un objeto artístico. Esa opinión debe estar justificada a partir

⁷ A este respecto se sugiere consultar: Guardiola, H. *El poster. Una forma de presentación eficaz en un congreso*. I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Valencia 29, 30 y 31 de octubre de 2002.

⁸ Una presentación más amplia sobre la reseña se encuentra en: Santiago A. Castillo M. C. y Ruiz J. (2006). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá D.C.: Alejandría Libros. Segunda parte “La reseña”. pp. 151-188.

del estudio y análisis del objeto de la reseña. Su propósito principal es hacer que esa obra se conozcan; por lo tanto, es necesario dar información sobre éste, ubicarlo en el momento en que surge, sin olvidar que el objetivo de la reseña es una presentación de la opinión personal del crítico que la hace.

Etapas para su elaboración: Razonar cuidadosamente el título de la obra y el significado e implicación. Leer sobre el tema para familiarizarse con la intención del autor. Conocer el género en el cual se ubica la obra para poder juzgarla. Leer o conocer la obra en su totalidad para tener una impresión general de ella. Percibir –si existieran– opiniones de otros autores para poder ser justo con la crítica al autor.

*Crónica.*⁹ La palabra crónica proviene del griego *Kroniká* que significa libro, en que se refieren los hechos por orden cronológico. También se puede definir como historia escrita por testigos presenciales y donde se observa el orden de los acontecimientos en el tiempo.

La crónica es una obra literaria que narra hechos históricos en orden cronológico. En la crónica –en latín *crónica*, en griego *kronika*, que significa Biblia o libros– los hechos se refieren en orden temporal y se define como una historia escrita por testigos presenciales y donde se observan el orden de los acontecimientos en el tiempo.

Características. La crónica es una forma expresiva del periodismo informativo, aunque también puede corresponder al periodismo interpretativo. Desde el punto de vista periodístico, la crónica se concibe como una noticia ampliada y comentada por el autor que la firma. Sin perder de vista lo netamente informativo, el escritor incorpora opiniones subjetivas destinadas a ofrecer valoración de los hechos, establecer sus posibles causas o consecuencias y, en fin, orientar la opinión de los lectores. En la crónica se utiliza, un lenguaje directo y sencillo, con estilo más personal y admite un lenguaje literario, con uso reiterativo de adjetivos para hacer énfasis en las descripciones pictóricas, topográficas, cinematográficas, sin olvidar el retrato. Igualmente para dar riqueza a la narración, emplea verbos de acción y presenta referencias espacio-temporales. La crónica no posee limitación espacial; puede o no tratar temas novedosos, y conlleva cierto distanciamiento temporal; de ahí el nombre de “crónica común” que reciben cierto tipo de escritos históricos.

*El ensayo.*¹⁰ Existen, por lo menos tres tipos de ensayos: Científico, literario y filosófico. El primero, se entiende como el resultado de un proceso investigativo que da cuenta de los avances y hallazgos en el ámbito de las ciencias naturales. El segundo, hace referencia a una manera particular de escribir propia de la literatura y el filosófico da cuenta a la construcción escritural que desarrolla una tesis a partir de argumentos autorizados –autores–.

En términos generales, puede decirse que es un escrito breve en el que se expone, analiza y comenta un tema a partir de una idea central o tesis.

⁹ Para ampliar esta información se puede consultar: Monsiváis, C. *Crónicas del 68*. En: <http://www.area.com.mx/monsivais/2deoctubre1.html>, Vásquez, F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Segunda edición. Bogotá D.C.: Kimpres. pp. 155-159.

¹⁰ Para profundizar en la comprensión del ensayo puede consultarse: Vásquez, F. (2007). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.

Características: Brevedad, intención polémica, sustentación de ideas, variedad temática, estilo cuidadoso, tono variado –didáctico, culto, literario, satírico–.

Etapas para su elaboración: Comprensión y delimitación del tema, información sobre el asunto a tratar, selección de las ideas relacionadas con el tema, desarrollo del ensayo.

Partes. Se identifican por lo menos tres partes fundamentales en un ensayo.

- a. Introducción: Se enuncia el tema o se plantea el problema o la tesis.
- b. Desarrollo: se ordenan las ideas principales y secundarias relacionadas con el tema central –argumentos–; se enuncian las objeciones; se hacen las citas textuales que ayudan a dar sentido y objetividad a lo que se expone; se incluyen ejemplos o pruebas que sustenten las propuestas y se expone el pensamiento e ideas del autor del ensayo.
- c. Conclusión: se vuelve a la tesis presentada en la introducción y se demuestra su validez.

Recomendaciones para su elaboración: el ensayo puede variar en el orden de su estructura, siempre y cuando se expresen las ideas de manera coherente y rigurosa. Dentro del procesos de escribir un ensayo se debe tener en cuenta: definir una idea principal a partir de la cual se estructura el ensayo; organizar el resto de las ideas atendiendo a la cohesión y a la coherencia; no generar desigualdades en su estructura; escribir por ejemplo introducciones demasiado largas para un escaso desarrollo del tema; utilizar un lenguaje adecuado atendiendo el tipo de lector a quien va dirigido; argumentar con criterios claros y demostrables –el ensayo es de carácter científico–.

El título de un ensayo es parte integral del mismo, por lo tanto, debemos evitar títulos demasiado generales como “Ensayo sobre economía”; exigir una excelente presentación; incluir, en la bibliografía, las fuentes utilizadas.

*El mapa conceptual.*¹¹ Es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento. Un mapa conceptual es una red de conceptos. En la red, los nodos representan los conceptos y los enlaces las relaciones entre los conceptos.

El mapa conceptual se desarrolló para representar relaciones significativas entre los conceptos en forma de proposiciones. En su forma más simple es una construcción jerárquica de conceptos y proposiciones de un determinado conocimiento. Es decir, es un esquema que muestra cómo los conceptos más generales incluyen conceptos de menor jerarquía. Ya que el aprendizaje significativo ocurre más fácilmente cuando los nuevos conceptos o significativos se incluyen dentro de conceptos de más amplia significación, los mapas conceptuales, como instrumentos de aprendizaje significativo, se construyen de tal manera, que los conceptos más inclusores se disponen en la parte superior, seguidos de conceptos más específicos, subordinados, dispuestos en niveles inferiores en forma progresiva.

¹¹ Para ampliar este tema consultar: Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

No obstante, la arbitrariedad que aparentemente pueda haber al asignar calificaciones a un mapa conceptual, las siguientes normas se han utilizado en varios proyectos de investigación.

- Determinar el número de niveles jerárquicos que se han representado en el mapa y asignarles un valor a cada uno. Asignar valores no es tan arbitrario como parece, ya que cada nivel jerárquico representa en alguna forma el grado de diferenciación y de reconciliación integradora de los significados de los conceptos.
- Asignar un valor a cada relación válida entre los conceptos.
- Valorar cada una de las relaciones cruzadas (proposiciones válidas entre dos conceptos distantes que aparentemente no tienen relación).

Asignar valores a ejemplos adecuados que el estudiante haya usado al construir las relaciones y las jerarquías.

*Diario de campo.*¹² Un diario de campo o cuaderno de registro es un instrumento utilizado especialmente en investigación. Tiene como función registrar, resolver problemas prácticos y reflexionar sobre los eventos que permitan garantizar los propósitos de la investigación. Los estudiantes deben escribir la información que ellos consideran pertinente, con los registros de unas situaciones colectivas, pero con reflexiones particulares.

Entre los propósitos más relevantes de un diario de campo se encuentran:

- Sistematizar la experiencia
- Generar una visión objetiva de la realidad.
- Examinar las propias suposiciones y creencias de forma periódica.
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.

En un diario de campo se considera la reflexión a partir de las descripciones de las situaciones, se enmarca el evento con un encabezado, se hacen las reflexiones que susciten las diferentes consideraciones de la lectura. Un hilo conductor de los distintos diarios es la formulación de preguntas, que permitan planificar, realizar, escribir y sistematizar cualquier situación que se considere. El diario parte de la observación, concibe como necesaria e indispensable la escritura pero además requiere otros elementos complementarios como entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos.

Desde la intencionalidad de dejar constancia de los eventos en el plano de la escritura, el diario se convierte en una construcción pública.

El diario de campo, permite fomentar la escritura de los estudiantes, reflexionar sobre los actores, sugerir estructuras, presentar dibujos y poemas, entre otros elementos que agilicen la lectura y el registro de lo que se quiere decir.

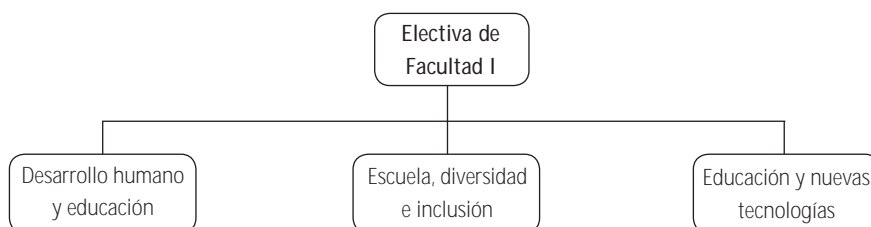
¹² Para ampliar sobre el diario de campo puede consultarse en: Lozano Rivero, M.; Roa, L. V. y Vásquez Rodríguez, F. (julio de 2002). *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Asociación Nacional de escuelas normales superiores, pp. 105-173.

Para su elaboración deben tenerse en cuenta los siguientes pasos: Realice una observación general. Escriba el día y la hora del momento de la observación. Escriba todo lo que observa –acciones, olores, sonidos, clima, etc.–. Describa las impresiones que estos elementos le causan. Describa las conclusiones a las que puede llegar a partir de estas impresiones. Diferencie entre los elementos específicos de estudio y los elementos generales. Describa las conclusiones a las que se puede llegar a partir de las conclusiones.

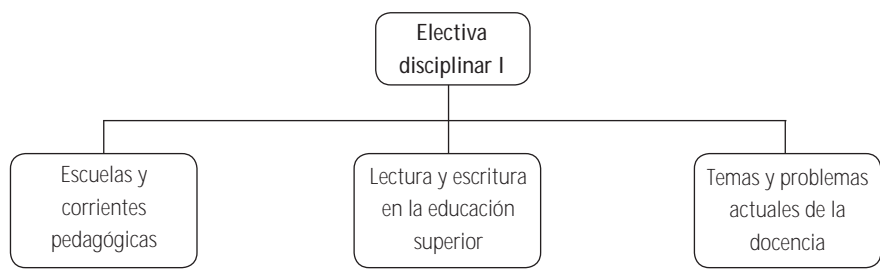
Algunas recomendaciones para su elaboración. Una buena idea es dividir el cuaderno en dos columnas, las observaciones a un lado y las impresiones o conclusiones al otro. De ser posible, procure reunirse con sus compañeros de trabajo después de realizar el diario para compartir ideas que pueden servir como soporte en su investigación. Es necesario volcar todo lo observado al cuaderno en el menor tiempo posible, ya que con el paso de las horas, o incluso de los días, se olvidan aspectos muy importantes, sobre todo los más sutiles, que en muchas ocasiones son los más interesantes.

4. FLEXIBILIDAD CURRICULAR DEL PROGRAMA

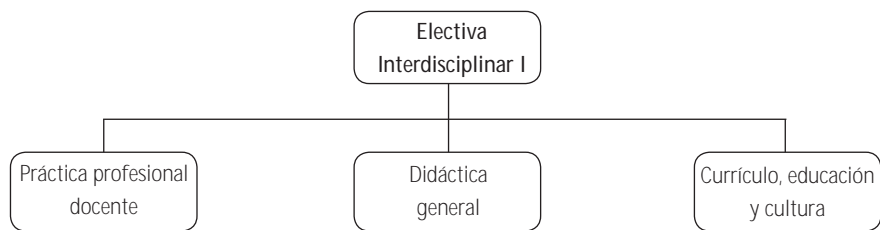
El programa de maestría desarrolla tres electivas a saber. Comparte con la Licenciatura en Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés y Educación Religiosa una Electiva de Facultad, en la cual se ofertan tres temáticas: desarrollo humano y educación; escuela, diversidad e inclusión; educación y nuevas tecnologías. Asimismo la Maestría ofrece una electiva disciplinar relacionada con los temas escuelas y corrientes pedagógicas, lectura y escritura en la educación superior y temas y problemas actuales de la docencia. Finalmente desarrolla una electiva Interdisciplinar que contiene: práctica profesional docente, didáctica general y currículo, educación y cultura.



La electiva de facultad hace una apuesta por una escuela que se repiensa, a partir de las marcadas diferencias entre los diversos colectivos de ciudadanos, los cuales no sólo estarán cohesionado por un marco normativo común: la Constitución Colombiana, sino también referenciados por una etnia, o por una orientación sexual, por una condición de género, o por una condición de discapacidad. Son todos ellos grupos humanos que desbordan las comprensiones homogenizantes de la escuela y reclaman nuevas formas de interacción, comprensión y comprensión de la diversidad y la diferencia. De allí que la apuesta sea por la creación de escenarios educativos incluyentes, plurales y respetuosos de la diversidad y la diferencia, así como de referentes morales y políticos de dignidad humana, justicia y reconocimiento que orientan el quehacer educativo a la configuración de una escuela como un escenario democrático y con posibilidades reales de interacción con todas las expresiones de las libertades humanas; y como escenario de referencia y autoafirmación de las identidades más que desprecio y rechazo por lo que no se conoce.



La electiva disciplinar hace una reflexión sobre los movimientos o teorías que describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico en función de las exigencias que le hace el contexto social, cultural y político a la educación; razón por la cual se constituyen en referentes obligados que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías y responden al reclamo social de una formación que permita a los sujetos en formación resolver problema de distinta índole de manera autónoma. De igual forma, esta electiva propende por la formación de los estudiantes en lectura y escritura desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes tales como la competencia interpretativa, la capacidad de síntesis, la coherencia argumental, entre otras.



La electiva interdisciplinar reflexiona y discute sobre el quehacer docente en el marco de la política educativa, de la configuración de las sociedades del conocimiento y de la organización y gestión escolar. Esta nueva configuración del nuevo orden mundial basado en la globalización, la internacionalización y el conocimiento plantea nuevos desafíos a la escuela y al ejercicio docente. Dichos desafíos de ser una institución que no sólo construye conciencia social y política, sino que también reconoce las realidades y las formas de intervenirla, exige de la labor docente un saber técnico y una praxis reflexiva que se orienta a la transformación de las relaciones de poder y de la constitución de mejores condiciones de calidad de vida. Igualmente esta electiva contempla los procesos de enseñanza-aprendizaje como escenarios de reflexión acerca de las estrategias para interpretar, comprender y transformar el entorno social, a partir del desarrollo de propuestas innovadoras en el marco de la organización curricular de los contenidos y la gestión educativa de las instituciones.

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA MAESTRÍA

La evaluación del aprendizaje en el programa de Maestría en Docencia se fundamenta en las siguientes consideraciones: es un ejercicio procesual, formativo, valorativo, concertado, participativo, cualitativo, desarrollado a partir de la preparación de múltiples evidencias. Esta evaluación integra diversas formas de evaluar, asociadas con la práctica de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La práctica de la evaluación del aprendizaje se realiza tanto en los espacios académicos orientados a la fundamentación como en aquellos dedicados a la formación en investigación. En los espacios de fundamentación se privilegia, de un lado, la elaboración de productos académicos, concebidos como evidencias del aprendizaje, los cuales están relacionados con las estrategias didácticas adoptadas por el programa y aplicadas por cada profesor en el espacio académico que orienta, entre estas evidencias se destacan el ensayo, la reseña crítica, el poster, la relatoría y el informe y, de otro, se valora la participación en el desarrollo de actividades de aula que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Estas actividades están integradas, principalmente, por la exposición, el foro, el debate y el conversatorio.

Entre los fundamentos de esta evaluación destacamos los principios relacionados con lo procesual y formativo, por su contenido pedagógico, pertinencia para la formación de docentes y mejoramiento de su práctica, debido a que permite a docentes y estudiantes reconocer los avances en el proceso de formación, identificar fortalezas, debilidades y, además, las necesidades del estudiante, y con base en esto planificar el desarrollo de las acciones formativas. Sin duda, el desarrollo de estos principios en las prácticas evaluativas del programa constituyen las principales características de esta práctica educativa.

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje en lo concerniente a la formación en investigación, privilegia la valoración de los avances del anteproyecto de investigación. Esta práctica evaluativa se estructura a partir de una acción formativa planificada, la cual tiene en cuenta las siguientes variables: *el tiempo*, que corresponde al semestre o período académico cursado por el estudiante, y *los resultados*, que comprenden los productos académicos, que debe elaborar cada grupo de estudiantes. Para la valoración de estos productos se han institucionalizado dos prácticas evaluativas, la primera consiste en una jornada de socialización de avances de los proyectos de investiga-

ción, donde los estudiantes presentan a sus condiscípulos y a algunos docentes del programa los resultados logrados durante el respectivo período académico.

La evaluación en esta jornada de socialización es realizada por docentes de la Maestría, quienes intervienen como pares evaluadores. Su desempeño se concreta, primero, en una retroalimentación, cuyo fin es mejorar el desarrollo del trabajo de grado, y segundo, en una calificación. La ejecución de esta práctica evaluativa se apoya con instrumentos que permiten valorar y calificar los productos o resultados a lograr por semestre, de acuerdo con la acción educativa planificada ya mencionada.

6. MODALIDADES DE GRADO

Conforme al reglamento de estudiantes de postgrado de la Universidad de La Salle (Artículos 90 y 36) el trabajo de grado de la Maestría en Docencia constituye una investigación original realizada por los estudiantes, en grupos de investigación o de manera individual, que articula parte de los conocimientos recibidos en el programa y que se realiza en el contexto de una de las líneas de investigación que operan en él. Los trabajos de grado profundizan en una o varias áreas del conocimiento ofertadas por el programa –en sus líneas de investigación– pero se encaminan a aportar soluciones particulares a problemáticas inherentes al ejercicio de la profesión docente. En consecuencia, los trabajos de grado abordan problemáticas de carácter disciplinar, interdisciplinar o profesional, frente a las cuales el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de resultados garantizan la rigurosidad propia de los trabajos científicos pero en estrecha relación con problemas específicos de la práctica docente.

El trabajo de grado se sustenta en sesión pública, tal y como lo señala el reglamento de estudiantes de postgrado en su Artículo 37.

La Maestría en Docencia, siguiendo los lineamientos institucionales propuestos en el Documento nro. 30, acoge como modalidades de grado: a. Desarrollo de un proyecto de investigación aplicada, b. Estudio de caso, c. Elaboración de un proyecto que aporte a la solución de un problema educativo en el campo de la docencia y d. Participación en la elaboración de una política pública en el contexto educativo. Para dar cuenta de estos productos los estudiantes, como experiencias investigativas, pueden optar por algunas de las siguientes:

- a) *Profundización en un campo del conocimiento.* Se refiere a dotar de significado y sentido y de propender por nuevas formas de comprender los problemas relacionados con la práctica profesional docente en sus dimensiones pedagógica, didáctica y de formación ética y política.
- b) *Estudio de casos.* Dado que el objeto de conocimiento de la Maestría es la práctica profesional del docente, se privilegia el estudio de casos relacionados con el quehacer docente. Lo anterior, con el objeto de reconstruir las experiencias que inciden en la constitución de la pedagogía, en los estilos de enseñanza-aprendizaje y en las formas de socializar y legitimar los conocimientos en el aula.

- c) *Desarrollo de competencias para la solución de problemas.* Orientado a “saber hacer”. Gracias a lo cual los estudiantes aprenden, lo cual significa poseer conocimientos relacionados con los problemas objetos de interés, identificar su historicidad y contexto de aplicación, así como desarrollar las capacidades cognitivas, interpretativas, argumentativas y propositivas. En tal sentido, no se entiende la competencia como un saber instrumental, sino como actuación que requiere conocimientos y capacidades (cognitivas, comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas) para su realización de saberes.
- d) *Aplicación de conocimiento.* Relacionado con propiciar experiencias investigativas de naturaleza práctica, aplicada y experimental. Lo anterior, con el propósito de confirmar, validar o dotar de nuevo significado una realidad referida al campo de la pedagogía, la didáctica y la formación ética y política.

Estos cuatro tipos de experiencia investigativas se inician en primer semestre, con la formación investigativa a partir de la comprensión e interpretación crítica de la práctica profesional docente, apoyados en orientaciones epistemológicas y metodológicas. Posteriormente, los estudiantes analizarán la manera cómo otros investigadores han dado cuenta de los temas de investigación de su interés. Seguidamente, la Maestría forma al estudiante para la realización de marcos conceptuales de interpretación, así como para la adopción de estrategias, que posibiliten el análisis de la realidad objeto de estudio. Finalmente, los estudiantes estarán capacitados para socializar y comunicar sus experiencias investigativas.

La investigación formativa, propuesta en la Maestría, no se reduce a un currículo secuencial donde el estudiante opta por una de las cuatro experiencias enunciadas, al contrario, los docentes-investigadores, desde los grupos clasificados en Colciencias y las líneas de investigación que en ellas se promueven, acompañan, orientan y guían a los estudiantes. Así, la realización de la praxis investigativa de los estudiantes está adscrita a los aportes de los docentes-investigadores quienes a su vez conforman y lideran grupos y líneas de investigación.

Entre los grupos clasificados en Colciencias tenemos: Intersubjetividad en educación Superior, Prevadía, Educación ciudadana ética y política, y Ambiente ético.

Las líneas articuladas a los grupos son:

- a) *Didáctica, pedagogía y formación docente:* Esta línea profundiza la relación entre desarrollo cognitivo, contexto y didáctica. Los temas que trabaja tienen que ver con la enseñanza mediante la resolución de problemas, las didácticas específicas de las ciencias y su relación con el aprendizaje; así como los temas de la metacognición y el desarrollo de la inteligencia. Los seminarios que oferta esta línea en la Maestría son: *Modelos pedagógicos y formación docente, Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje y Didácticas de las disciplinas.* Además oferta como electivas disciplinares: *Escuelas y corrientes pedagógicas y Temas y problemas actuales de la docencia.* Como electiva interdisciplinar oferta: *Didáctica general.*
- b) *Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura:* Enfocada principalmente en las prácticas de escritura y lectura universitarias. Trabaja temas relacionados con la producción y estética de los textos, las competencias y la formación de com-

petencias para la escritura de textos científicos y el fomento de la lectura, como estrategia de formación permanente. Esta línea oferta como electiva disciplinar: *Lectura y escritura en la educación superior*.

- c) *Hermenéutica, práctica pedagógica y formación docente*: Esta línea recoge la tradición filosófica, que permite pensar la pedagogía como un saber en clara articulación con el contexto donde se ejercita. Trabaja en la comprensión de la pedagogía como un saber práctico, en la fundamentación epistemológica de su saber y en la relación entre la enseñanza, la cultura, los contextos locales y la formación docente. El seminario que oferta esta línea es: *Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia*.
- d) *Educación para la formación ciudadana y para la formación de valores*: Esta línea condensa el trabajo adelantado por la Facultad en torno a la formación en valores y articula este acumulado con la reflexión teórica y práctica sobre la formación ciudadana dándole una dimensión ética y política mucho más profunda y sólida a la formación de docentes. El seminario que esta línea oferta es: *Cultura y Educación Ético-Política*. Asimismo, ofrece como electivas de facultad: *Desarrollo Humano y Educación y Escuela, Diversidad e Inclusión*.
- e) *Políticas educativas, gestión y desarrollo*: Esta línea centra su producción en la relación entre política y desarrollo. Para ello, articula esta reflexión a la posibilidad de comprender la gestión educativa, como parte de las soluciones y aportes, que se pueden ofrecer a la construcción de una mejor sociedad, desde la educación. Esta línea oferta los seminarios: *Políticas Educativas, Legislación y Docencia, Currículo y Gestión Educativa, Docencia y Evaluación del Aprendizaje*. Como electiva interdisciplinar oferta: *Currículo, Cultura y Educación*.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde, G. C. (1961). *El maestro en la pedagogía de San Juan Bautista de La Salle*. Colección SINITE. Madrid: Salamanca-Tejares. Estudios Lasalianos.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial complutense.
- Benito, A. & Cruz A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: En el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Universitaria. Universidad Europea de Madrid.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez I. (2002). *Comprender y transformar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guardiola, H. *El poster. Una forma de presentación eficaz en un congreso*. In concepto científico: Hacia una teoría del cambio conceptual". (1988). Porlan, R. et. al. (editores) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada.
- Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). (2007). Colombia: Universidad de La Salle.
- Sistema de Investigación Universitaria Lasallista (SIUL). (2008). Colombia: Universidad de La Salle.
- Stenhouse, L. (1981/1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera Edición. Madrid: Morata.
- Universidad de la Salle. (2007). Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). Colombia: Universidad de la Salle.
- _____. (2008). Enfoque Formativo Lasallista. Colombia: Universidad de La Salle.

_____. (2007). Lineamientos Curriculares. Colombia: Universidad de La Salle.

Zuluaga, O. L.(1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Segunda edición. Medellín: Ánthropos Editorial Siglo del Hombre Editores.

Este libro se imprimió en los talleres de
Xpress Estudio Digital
con un tiraje de 300 ejemplares.

Universidad de La Salle
Bogotá - Colombia
Junio de 2010

