

MODELO PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO DE LA COMPOSICIÓN¹

“Horizonte pedagógico de sentido”

Marco Emilio Bautista Buitrago²
Dénix Alberto Rodríguez Torres³
Universidad Santo Tomás - Bucaramanga

Resumen

El estudio expone una propuesta didáctico-pedagógica para los procesos de construcción de conocimiento en el contexto humanístico de la Educación Superior, resultado de un trabajo investigativo disciplinado en dirección a horizontes de sentido de vida, que el docente desde sus prácticas pedagógicas ha de promover, para dejar de ser algo más que una oportunidad para compartir datos e información y se transforme en un verdadero encuentro de personas y saberes mediado por el “encuentro”, el diálogo y la democracia en tan significativa experiencia.

Palabras Clave

Pedagogía, Didáctica, Método de la Composición, encuentro, diálogo, democracia, horizonte de sentido, aprendizaje, vida.

PEDAGÓGICAL-DIDACTICAL MODEL OF THE COMPOSITION

“Pedagogical Horizon of sense”

Abstract

The study presents a pedagogical- didactical proposal for the processes of construction of knowledge in the humanistic context of Higher Education, as a result of a research work disciplined in the direction of horizons of life sense, which teachers must promote from their pedagogical practices, for it to stop being just an opportunity to share data and information and transform into a true encounter of people and knowledge mediated by the “encounter”, dialogue and democracy in such a significant experience.

Key words

Pedagogy, Didactics, Method of the Composition, encounter, dialogue, democracy, horizon of sense, learning, life.

1 Artículo producto de investigación, realizada por los autores a partir de las recomendaciones emanadas del trabajo investigativo de su misma autoría, titulado: “Educar con Horizonte de Sentido: Desafío de la Educación Superior”, para la Maestría en Educación de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD). USTA, (2010)

2 Licenciado en Filosofía Pura, Universidad Santo Tomás (1994); Licenciado en Teología, Universidad Javeriana (2000). Diplomado en Ambientes Virtuales, Universidad Santo Tomás Bucaramanga (2009). Diplomado en investigación y gestión de proyectos, Universidad Santo Tomás Bucaramanga (2010). Mg. en Educación, Universidad Santo Tomás (2010). emilbat@hotmail.com

3 Licenciado en Filosofía, Universidad Minuto de Dios (1996); Estudios de Teología en la Universidad Javeriana (1998); Diplomado en Ambientes Virtuales, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga.(2009); Diplomado en Ética de la Investigación. USTA (2010) Mg. En Educación USTA, (2010). denixvirtual@gmail.com

Introducción

Para efectos de comprensión y profundización de esta propuesta, se sugiere al interesado, acercarse primeramente a la investigación: *¿Dentro de las prácticas pedagógicas aplicadas por el Departamento de Humanidades, qué didácticas generan horizontes de sentido en los estudiantes de Derecho de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga?* publicada en Colección Selecciones de Investigación 2. Bajo el título: Educar con Horizonte de Sentido, *desafío de la educación superior*.

Como la educación es uno de los principales factores del desarrollo humano, ha dejado de ser un evento significativo en variados momentos de la historia del desarrollo sociocultural del hombre.

El ingreso de la razón instrumental, produjo que la educación asumiera otro rol sociocultural: legitimar procesos e intereses del mercado internacional y del poder que genera caos en los horizontes de sentido de vida de los grupos humanos y promover otros escenarios, aptos para la construcción de la persona humana en los que la familia, mundo rural y pueblos, pierden significancia, debilitándose su función: ser escenarios de interacción humana ricos en valores.

La crisis educativa es evidente: problemas, informes, noticias y acciones graves que a diario son motivo de reflexión y estudio, cuestionan de manera directa la institucionalidad educativa. ¿Qué hacer ante esta crisis?

Se considera necesario repensar pedagogías y didácticas, a fin de re-direccionar fines educativos. Esto implica, de igual manera, replantear funciones de manera fundamental en estudiantes, docentes, conocimientos e instituciones educativas y sociedad, quienes encarnan horizontes de sentido de vida diversos e importantes, que esperan hoy, ser llevados e

integrados, por la pedagogía y las didácticas dentro de las distintas disciplinas, contextos y acontecimientos cotidianos a un nivel superior de integralidad o de fusión, con el ánimo de direccionar actitudes indispensables en los profesionales y demás seres humanos, para aportar mayor sentido y dirección a la historia.

Resulta fundamental indagar desde lo educativo: ¿De qué manera aporta a la construcción de sentido de vida en los educandos? dada la crisis a la cual asiste el mundo, una crisis de sentido, avasallada por el capitalismo salvaje y la tecnocracia. De ahí que urge una transformación en los modelos y paradigmas educativos de la enseñanza, como luz en el camino frente al sin sentido de la vida y al papel protagónico del hombre, que busca caminos claros en su existencia y afronta vacíos que trascienden y enceguecen su norte en todas las esferas de la vida.

Para tal fin, se considera valioso el modelo pedagógico-didáctico de la Composición, que busca mediante un proceso de trabajo académico: validar las experiencias personales y sociales en contexto, que perfectamente son un insumo importante de estudio e investigación; promover espacios para la fusión de horizontes de sentido de vida y redefinir tareas esenciales en estudiantes, docentes e instituciones con el ánimo de ser más autogestores y promotores de conocimiento.

Educar con Horizonte de Sentido

En la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga en el año 2010, los docentes: Marco Emilio Bautista, Alfonso Rodríguez Balaguera y Dénix Alberto Rodríguez, adscritos al Departamento de Humanidades, interrogan las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan, para confluir en el desarrollo de una investigación para la Maestría en Educación. El problema planteado fue:

¿Dentro de las prácticas pedagógicas aplicadas por el Departamento de Humanidades, qué didácticas generan horizontes de sentido en los estudiantes de Derecho de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga?

El estudio buscó, por una parte, identificar las didácticas que el Departamento aplica en sus prácticas pedagógicas a estudiantes de la Facultad de Derecho y, por otra, definir los horizontes de sentido que generan dichas didácticas en los estudiantes de la Facultad en mención. De esta manera se desarrolla la investigación en el contexto de la Educación Superior mediante instrumentos como la observación y la entrevista en la línea de las Humanidades.

Metodológicamente, la investigación aplicó: Teoría Fundamentada, observación etnográfica, entrevista abierta y encuestas a estudiantes, docentes y directivos con nexos directos en la Facultad Derecho.

1. Hallazgos

La investigación permitió un amplio espectro de conceptualización y revisión documental que contribuyó a la evolución del empeño trazado. Exigió un importante trabajo, no sólo por su abordaje, sino al hacer lectura interpretativa de los hallazgos en relación con lo definido por teóricos y documentos institucionales.

A la hora de indagar sobre didácticas no fue fácil. En el lenguaje de los estudiantes, la didáctica está orientada al desarrollo de actividades o estrategias en aras a la implementación de un método. En los docentes ocurrió algo semejante: se tiende a confundir actividades con didácticas. Veamos algunos apartados:

“Se infiere, que didáctica es para los docentes una forma o medio (D1-DEDF) que se aplica dentro de un hacer o enseñar en proceso (D2-DCE) en el universo pedagógico (D1-DCE), que a su vez provoca la creación de

nuevos recursos (D2-DCE). Los estudiantes manifiestan que didáctica es un ejercicio estratégico (E1-E1-01) que encarna múltiples expresiones posibles de abordar (E1-E1-01) de forma particular, se constituye en recurso para el desarrollo de un método (E1-VRM), este ejercicio particular valora la interacción (E1-EDVIDE) y favorece el trabajo grupal (E1-VRM) mediante los cuales se da a entender o comprender un tema (E1-DEM).” (Bautista, Marco E., et al. *Educación con Horizonte de Sentido: Desafío de la educación superior*. Usta, Bucaramanga. 2010. p. 99)}

Lo anterior, además de representar un problema de comprensión, trae consigo una serie de dificultades conexas, ya que en dicha percepción no es posible distinguir didáctica de: metodología, acción, actividad, estrategia, puente entre teoría o práctica, realmente no es claro, para estudiantes y sobre todo para los mismos docentes; de allí que se perciba -podría afirmarse- una ausencia de didáctica definida por el Departamento de Humanidades. Por el contrario, se visualiza una serie de actividades “pedagógicas” y acciones, de las que se sigue de nuevo el interrogante: ¿Cuál o cuáles son sus didácticas?

Si no hay didácticas definidas, se hace aún más complejo identificar los horizontes de sentido que de ellas podrían generarse en el proceso pedagógico. Algunas aproximaciones textuales dicen:

“Considerados los datos ofrecidos por docentes y estudiantes frente a los interrogantes referidos a horizonte de sentido, se tienen los siguientes hallazgos: Por horizontes de sentido, el docente comprende el ambiente relacional (D2-PGS) fundado (D2-VMGC) en los estudiantes, mediante proceso (D1-E1-PSPF), en el que tanto la práctica pedagógica (Docente Dos: Práctica Genera Sentido: D2PGS) como el estudiante (D1-PSPF) y la

realidad (D2-EVGP, D3-VAVR), cobran un valor de igualdad de condición, conlleva de manera integral a que el estudiante sea protagonista de sentido (D1-E1-PSPF), mediante el análisis y compromiso con la realidad (D2-E1-EVGP) para fundar conocimiento (D2-E1-VMGC) para la vida (D3-E1-VAVR) y la vida práctica (D2-E1-PGS).” (...) El estudiante comprende por horizontes de sentido aquellos efectos producidos en ellos por la acción del docente (E3-E1-TDEGEE), efectos traducidos en conocimiento (E1-E1-VSC, VETRC), testimonio (E3-E1-TDEGEE), participación activa en solución de problemas (E1-E1-VPASP), en juicio y decisión (E3-E1-HCJD). Dichos efectos son generados por un proceso de práctica pedagógica (E1-VSC), centrada en un trabajo de aula (E1-E1-VTA), en el testimonio por parte del docente (E3-E1-TDEGEE) y en el ejercicio experiencial de solución de problemas o conflictos sociales (E1-E1-VPASP, VSPRCS), los cuales aparecen equiparables. (Bautista, M. et al. p. 107)

Como puede notarse, los docentes comprenden que tales horizontes pueden forjarse en el ambiente relacional *-encuentro-* fundado en los estudiantes, mediante procesos, en el que tanto la práctica pedagógica como el estudiante y la realidad, cobran un valor de igualdad de condición, lo que conlleva a que el estudiante sea protagonista de sentido, mediante el análisis y compromiso con la realidad y genere conocimiento para la vida práctica.

Para el estudiante es importante el referente que constituye el maestro, visto como un modelo inspirador y posibilitador de conocimiento; su testimonio enseña y lanza al discente a integrar activamente procesos de: participación, discusión y búsqueda de soluciones a problemáticas del orden personal y social. Se resalta esta postura, ya que el maestro

enseña desde el ejemplo, y el estudiante, al hacer lectura de lo que ve y valida en su modelo (docente) configura sentidos y compromisos para su propio ser y hacer.

El estudiante *-de Derecho-* tiene en cuenta y toma para sí el discurso docente y lo apropia cuando descubre en su maestro coherencia entre discurso y praxis; es aquí precisamente, cuando consolida su propio horizonte de sentido de vida.

Llama la atención, cómo el testimonio es un referente clave en la construcción de horizonte de sentido, seguramente un elemento que pasa desapercibido en la práctica pedagógica de los docentes pero que el estudiante como agente activo recupera y observa para sí, este es su mejor discurso cuando de construir norte y camino en la vida del estudiante se trata.

Lo anterior suscitó la interrogación del grupo investigador: ¿Quién construye horizonte de sentido de vida? ¿El maestro en el estudiante a través de su actividad (didáctica) pedagógica o el mismo estudiante desde la lectura que hace de tales actividades con estrategias particulares? Es posible responder *-con Gadamer-*: se genera una “fusión de Horizontes”, donde el maestro movido por su horizonte de vida, lo comunica al estudiante, quien a su vez encarna un horizonte personal de vida. Estos horizontes (estudiante y docente) confluyen en cierto modo en el encuentro y desarrollo de una actividad pedagógica; de ahí el nuevo interrogante: *¿Quién construye el horizonte?*

La pregunta anterior lleva a plantear el problema de investigación de manera inversa, dada la dificultad hallada en la “fusión de horizontes”, es decir: *¿No serán los horizontes de sentido presentes en maestros y estudiantes, los que demandan la generación de didácticas a través de las prácticas pedagógicas?*

En relación a Prácticas Pedagógicas: “Se consideran como el conjunto de estrate-

gias (E1-E1-01, D1-DEDF) e instrumentos que utiliza el “profesor universitario” en el desarrollo de sus clases, con la pretensión de formar a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana. Además se advirtió que en su dimensión estratégica involucran cuatro elementos activos e interactivos como son: estudiantes-maestros (D1-E1-PSPF), saberes pedagógicos y la universidad, que permite asumirlas como escenarios dinámicos y dialógicos; facilitan la construcción de conocimiento (D2-E1-VMGC, E1-E1-VSC, VETRC) de forma colectiva, procuran el enriquecimiento del saber pedagógico y su proyección edificante en la cultura” (Bautista, M. et al. p. 112)

Se concluye que no son referidas ni por maestros ni estudiantes más allá del aula, se habla de ellas a partir del trabajo que se desarrolla en el salón de clase sin trascenderlo, aunque muchas actividades impliquen un trabajo de indagación externa, matizada por lecturas, análisis de realidades o casos, no se otorga fuerza a este trabajo extramural en el que el docente se vea implicado directamente.

Para los estudiantes es valiosa la práctica que contenga dentro de sí estructuras de interpretación, manifestadas en análisis, argumentación y proposición, por medio de las cuales el maestro facilitaría “jalonar el conocimiento” e interrelacionar saberes y sentires. Son este tipo de prácticas, las que despiertan mayor interés en la vida del estudiante.

El estudio afianzó el ejercicio de la investigación como valor agregado de la Maestría en Educación, ya que se investigó la misma práctica pedagógica y la labor formativa del Departamento de Humanidades en el contexto de la educación superior. Se comprendió el valor de seguir disciplinadamente una estructura que diera norte y orden a medida que se desarrollaba la investigación. Es importante resaltar el valor que tuvo durante el desarrollo del estudio la triangulación,

como ejercicio que permitió el encuentro de datos emergentes que con la ayuda de la teoría fundamentada se contrastaron durante todo el proceso, hasta consolidar los hallazgos registrados.

La estructuración del marco teórico del estudio fue una posibilidad importante para contrastar la teoría con el ser y quehacer de docentes, estudiantes y del mismo departamento de humanidades. Desde aquí se propiciaron jornadas de discusión al interior del grupo investigador en torno a las categorías constitutivas del proyecto.

Permitió una mirada introspectiva al Departamento de Humanidades, para dar cumplimiento a la revisión constante de sus prácticas pedagógicas -en la Facultad de Derecho-, la cual permitió el trabajo investigativo y abrió, a su vez, nuevas perspectivas de investigación para otras facultades; como también nuevos desafíos al Departamento de Humanidades y a la seccional de Bucaramanga.

Finalmente, el ejercicio de interpretación a partir de los hallazgos, permitió reflexionar en torno a un fenómeno educativo: Las Didácticas, en cuanto son interpretadas, asumidas y desarrolladas de diversas maneras según los contextos, donde incide de manera categórica la formación del docente y la comprensión particular que se tiene de la filosofía de la institución, que marcan la discusión y comprensión del tema.

2. Recomendaciones

Entre las recomendaciones que hacen los investigadores a la Universidad y al Departamento de Humanidades, se destacan las siguientes:

- Al no identificar didácticas específicas en el Departamento de Humanidades y por el contrario, hallar prácticas generales expresadas en diversas actividades, se considera pertinente que el Departamento esté al *cuidado de sus*

prácticas pedagógicas, en las que se incluyan didácticas en dirección al proyecto misional de la universidad, en aras a la consolidación de un método, razón que evitaría caer en el “activismo educativo”.

- El Departamento de Humanidades acogerá una metodología de tipo transdisciplinar, que contribuya a la integración del ser con el saber, con el ánimo, que el futuro profesional desarrolle una actitud holística, desde las diversas lecturas que le sugieren los contextos en los que se desenvuelva. (Bautista, M. et al. 2010. p. 118).

Los anteriores resultados y recomendaciones suscitan la propuesta que se plantea a continuación:

3. Modelo Pedagógico-Didáctico de la Composición

Antes de presentar, caracterizar, describir y plantear el modelo de la Composición, es importante reconocer que la Universidad Santo Tomás, determina que la actividad educativa se desarrolle bajo el modelo de la “Pedagogía Problemática” (PEI, 2004. P.33), a través de una didáctica colaborativa y un currículo integrado. Obviamente, esto no es motivo para desistir de la generación y desarrollo de propuestas innovadoras que fortalecen y dan un nuevo aire a las metodologías, pedagogías y didácticas institucionales de turno.

Se extrae de los resultados anteriores y por la misma experiencia educativa que, la didáctica como categoría de estudio y las prácticas pedagógicas,

“constituyen un espacio educativo de interacción, en el que se articulan saberes, acciones, experiencias y sentires, donde los sujetos de aprendizaje cumplen una función destacada de recepción y donación significativa, en el que se procesan eventos, con el fin de dinamizar

construcciones personales, grupales, culturales, sociales y espirituales, entre otras, en contextos apropiados y en relación con el mundo de la vida. Por esta razón la práctica pedagógica como la didáctica, se constituyen en un valor aplicable e imprescindible en el arte de la construcción simbólica y de sentido humano desde la educación. (Bautista, M. et al. 2010. p. 31).

3.1. Generalidades

La presente metodología emerge básicamente a partir del desarrollo de la investigación anteriormente mencionada. Los resultados de ésta, provocan un impulso investigativo y creativo que permite la generación de una propuesta metodológica que responda a las conclusiones y recomendaciones emergentes de la investigación primera.

Origen del modelo

3.2 Proceso Metodológico

Con el ánimo de responder a los resultados y recomendaciones anotadas en la investigación inicial, surge la necesidad de promover cuidadosamente una serie de actividades, prácticas y estrategias en el aula con los estudiantes, a fin de ver el valor e importancia de éstas en el desarrollo de algunas asignaturas propuestas por el Departamento de Humanidades, con la pretensión de poder visualizar a partir de ellas una posible pedagogía o didáctica que integrara variados aspectos, útiles y aplicables y que, además, pudiesen resistir a situaciones que en ocasiones opacan y debilitan no sólo la función del estudiante sino la del docente y aún la de la misma Institución.

La experimentación, inicialmente se detuvo en desarrollar y valorar esporádicamente roles, tiempos y actividades significativas; promover con fuerza espacios

que determinaran la participación y trabajo tanto de estudiantes y docentes; al igual que fortalecer estrategias que le dieran mayor libertad, autonomía y responsabilidad al estudiante, como al grupo mismo. Tal experiencia permitió en un término de año y medio un resultado que finalmente provocó formalizar una propuesta que incluyera una estructura resistente al contexto académico, socio-cultural y económico de una sociedad local, regional y nacional, al igual que a criterios institucionales para la educación superior en el horizonte del campo humanístico.

Al adquirir resultados positivos durante (3) semestres en asignaturas que promueve el Departamento de Humanidades (Antropología y Epistemología), se consideró oportuno desarrollar una prueba piloto durante el primer semestre del 2011, y se alcanzaron resultados significativos. Es una experiencia que al ser aplicada beneficiará, enriquecerá y promoverá en sí al estudiante, al docente y a la institución, es y será una posibilidad para fortalecer y generar nuevos horizontes de sentido, en cuanto que el encuentro lo facilitará.

El camino seguido para medir los resultados de la prueba piloto, fue el siguiente:

- Durante el primer semestre del 2011, se trabajó con tres grupos: Dos de la Facultad de Derecho (Antropología Q2 y Epistemología Q2) y uno de la Facultad de Negocios Internacionales (Antropología L2), de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (Colombia Santander).
- Se elaboraron dos instrumentos a nivel de encuesta:
 - * La primera encuesta consideró 8 preguntas; tuvo la particularidad de que el encuestado eligiera una de dos posibilidades, SI o NO. Buscaba, medir cuantitativamente el grado de importancia que la metodología en prueba de estudio significó para los estudiantes que trabajaron en las

asignaturas de humanidades, con acompañamiento de su docente. Esta misma contribuye en, medir la validez y significancia del modelo pedagógico en sus etapas. Es importante anotar que, al final la entrevista disponía de un espacio para que el encuestado, consignara de manera libre un comentario. (Anexo 1)

- * La segunda encuesta consideró 14 preguntas. Cada pregunta incluía una escala numérica de 0 a 5, para la cual el estudiante contaba con una única opción para determinar el valor que consideraba para cada pregunta.

La segunda encuesta, buscó medir el nivel de desarrollo de algunas competencias que se estiman recuperar, fortalecer y proponer, dada la experiencia en conjunto. Es pertinente anotar que la pregunta 4, contiene otra pregunta, que pretende, identificar la fuerza sobre la que recae la dinámica del trabajo en cada sesión; esta pregunta no sugiere valor numérico, pero exige ser señalada.

La encuesta, después de cada pregunta en su debido orden abre un espacio para comentarios. (Anexo 2)

- Para aplicar los instrumentos, se tomaron al azar 5 estudiantes por cada grupo.
- Desarrolló la herramienta "socio-grama" (Bonilla, E.) Aplicadas las encuestas uno y dos, se tomaron al azar, nuevos estudiantes de los grupos de antropología Q2 y epistemología Q2 de la Facultad de Derecho, sin implicar en ningún momento a los estudiantes que fueron elegidos al azar para desarrollar las encuestas. (Ver Anexo 3)

El socio-grama permite mediante el uso de la conversación, recoger de los estudiantes otro tipo de sentimientos generados por la experiencia de la

prueba piloto e ideas que las encuestas no lograban captar y que merecían ser resaltados o puestas en conocimiento.

3.3 Hallazgos

Es de manifestar que por requerimientos formales en cuanto extensión del texto, omitimos el resultado final de las entrevistas uno y dos como de los resultados del "sociograma"; además que el fin de este texto, básicamente es el de dar a conocer la estructura de la propuesta pedagógico-didáctica de la Composición sin adicionar resultado alguno.

Se espera que los resultados de esta prueba piloto, sean motivo válido para publicar en el próximo número de Colección de Humanidades.

Proponer una nueva metodología, no es desvirtuar o desconocer la importancia de otras metodologías que respondieron a su época y seguramente en tiempos posteriores; proponer una nueva pedagogía-didáctica, es promover una forma para un nuevo ambiente de formación y educación humanística para la época actual.

Es un nuevo intento pedagógico-didáctico no sólo para la Universidad Santo Tomás, sino para otras instituciones de educación superior, que ven imprescindible integrar la formación humanística a su currículum institucional y desarrollarlas. Además se busca que se constituya en un apoyo educativo de gran significancia, que abra a estudiantes, docentes e instituciones a identificar y vivir sus propios horizontes de sentido como a identificar, interpretar, valorar o evitar otros que no contribuyen al desarrollo en contexto, local, regional o nacional y más, cuando estamos sobre un despliegue de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que provocan desafortunadamente una actitud que busca desconocer y debilitar la función del educador y desvanecer la responsabilidad del estudiante, como de las instituciones mismas.

Desde esta perspectiva, la nueva metodología, replantea la función del docente y la función del estudiante en la educación superior, la cual abre espacios de participación, indagación, reflexión, integración, producción y publicación, con apoyo de lo institucional, desde situaciones, temas, cuestiones o preguntas concretas.

Ahora bien, el modelo pedagógico-didáctico de la Composición, propone ciertas características que merecen ser puestas en conocimiento y desarrolladas íntegramente.

3.4 Fases del Modelo Pedagógico-Didáctico de la Composición

Antes de presentar las fases, es recomendable que inicialmente, el docente presente el marco teórico de la asignatura. En el transcurso de la asignatura, a los estudiantes se les ha de exigir cada vez mayor participación argumentada en la que incluyan sus experiencias con las que enriquecerán su reflexión y la misma dinámica de los encuentros, tradicionalmente denominadas clases.

A propósito de fases, la investigadora Martha Nussbaum en su obra "Sin fines de lucro" hace algunos señalamientos que a buena hora llegan para fortalecer la propuesta. **Ella al hacer referencia al pensamiento socrático identifica algunos criterios esenciales, como**

"(...) Se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien espera un aporte activo y creativo a los debates que puedan surgir en clase. Este tipo de pedagogía resulta imposible si no se cuenta con un número reducido de alumnos por aula. Como mínimo, periódicamente cada clase debería dividirse en subgrupos más pequeños" (p. 84)

Por otra parte señala que

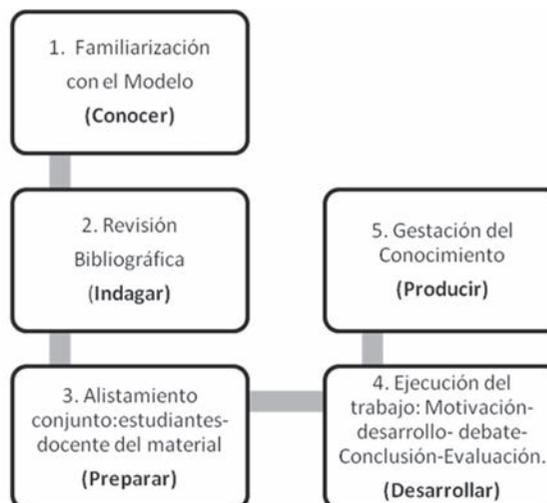
“como punto de partida, se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, y enseñar a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en otros textos” (Nussbaum; p. 84)

A propósito de los cursos y experiencias que se han tenido en algunas universidades católicas de los Estados Unidos Nussbaum destaca, el brindarles a los estudiantes

“la oportunidad de poner en práctica lo aprendido mediante la realización de debates en clase y la redacción de trabajos escritos, con un seguimiento personal por parte del docente, les permitirá internalizar y manejar con destreza ese aprendizaje”(p.85)

Finalmente y para introducirnos en la estructura del método propuesto, Nussbaum pone a consideración un ejercicio educativo práctico que efectivamente el método de la composición incluye y que se constituye en la impronta del mismo, de ahí el denominarse Composición, y que aparece como eje transversal de la propuesta. Nussbaum trae al presente el Emilio de Rousseau y resalta aspectos significativos como:

“La educación de Emilio es en gran medida de naturaleza práctica: el niño aprende (en nuestro caso el universitario) aprende poniendo manos a la obra. El cual se integra al ejercicio socrático, ya que Emilio no recibe ninguna enseñanza proveniente de la autoridad de su maestro, sino que debe resolver las situaciones problemáticas por sus propios medios, mientras el maestro se limita a hacerle preguntas” (Nussbaum; p.87-88).



a. Conocer

Inicialmente, informar y preparar al grupo en general sobre la dinámica que presenta la metodología, para ello se destina un encuentro. Una vez informados, de manera libre se han de constituir grupos según el número de sesiones que presente el semestre, respetando los gustos, afinidades o amistades de estudiantes, si los pequeños grupos (de 3 o 4 estudiantes) no cubren el número de sesiones, el docente debe mirar criterios para llevar a que algunos, o todos los grupos repitan encuentro de trabajo. Una vez conformados los grupos, el docente se reunirá durante un tiempo con cada grupo a fin de tener un acercamiento más personal con cada uno de los miembros, a su vez, ha de entregar a cada grupo los puntos esenciales de la metodología y el tema correspondiente, es un buen momento además para integrarse al grupo y viceversa, conocer más de cerca situaciones personales, experiencias, identificar competencias y valores entre otros (...) sintonizarse como amigo; por otra parte es un buen momento para recoger datos, esto con el fin de tener una mejor conexión profesional con ellos (número de celular, correo, dirección), es el momento para elegir un representante, con el ánimo de resolver cualquier eventualidad que se presente, esto dará más libertad, res-

ponsabilidad y compromiso tanto a cada estudiante como a cada grupo.

b. Indagar

El grupo de estudiantes se dará a la tarea e interés de buscar como un grano de oro, la literatura que considera pertinente al tema asignado, es importante aquí que pongan en conocimiento sus criterios de selección y gustos, sumados a los de su guía o docente. En su búsqueda pueden hallar elementos valiosos en términos de: videos cortos, artículos de periódico, poemas, historias de vida, pinturas, fotografías, canciones, y otros. Para esta primera etapa cuentan con ocho días.

En la primera etapa de indagación, el grupo durante ocho días, debe redactar con sus propias palabras el desarrollo de la idea o respuesta a la cuestión o pregunta. La redacción es de una página como mínimo, máximo 2, tamaño carta, Arial 12 y a modo de ensayo, debe contener una reflexión seria, con buenos argumentos para considerarla válida y enriquecedora. El texto redactado tiene como destino el escrutinio de los compañeros de curso.

c. Preparar

Pasada la etapa de indagación, el docente destina un tiempo para encontrarse con el grupo responsable de turno. En este momento el grupo da a conocer sus avances. Primeramente el texto de reflexión que han logrado redactar con sus argumentos, debe ser discutido por sus integrantes, leído por un miembro del grupo y analizado por el docente.

Se revisará y seleccionará la información o textos que a criterio del grupo fueron identificados para trabajarlos con los demás estudiantes de los demás grupos. Igualmente se hará con los demás materiales o recursos (canciones, videos...) que pueden contribuir a la presentación, profundización y desarrollo del tema.

El docente junto con sus estudiantes valorará el material y lo discutirán; además, él ofrecerá si lo considera otros textos o materiales válidos y dará a conocer los criterios para tener en cuenta durante el desarrollo del tema para y con los demás estudiantes, en general.

Por último, el docente y el grupo responsable en preparación, dejarán la actividad preparada con 8 días de anticipación, habida cuenta de los criterios que exige la etapa del desarrollo. Durante estos ocho días el grupo ha de hacer las modificaciones y/o ajustes que haya exigido la actividad en preparación como: mejorar redacción del texto, aclarar argumentos, bajar video(s), simplificar texto de lectura, elaborar talleres, preparar otros materiales e imprevistos.

d. Desarrollar

El desarrollo de cada encuentro demanda por lo general, dos horas, la etapa tres implica los siguientes criterios:

- **Motivar:** durante la etapa de preparación, los integrantes de cada grupo y su docente deben acordar una motivación que busque inicialmente una actitud o disposición agradable y atenta por parte del curso o grupo de estudiantes en general para el desarrollo del tema. Puede oscilar entre 5 a 10 minutos máximo, es importante que tenga un vínculo con el tema, problema, caso o pregunta propuesta durante el encuentro (clase).

La motivación es clave para abrir un clima de atención, participación, familiaridad; puede generar inicialmente inquietudes o preguntas de interés. El docente ha de estar muy atento al desarrollo de este espacio, involucrarse y permitir que el grupo responsable del día lo dirija.

- **Desarrollar:** el grupo de estudiantes responsable cuenta con un tiempo de 40 minutos para desarrollar el tema

que les ha correspondido y que han preparado desde 8 días antes con su docente.

La clave de este espacio está en que el grupo responsable dirija y lleve a que los demás compañeros de curso: piensen, construyan, lean, desarrollen, observen, escuchen, sientan, propongan, en sí que participen activamente y se involucren en el tema.

Es el momento más alentador en el que el grupo se liderará con todas sus dotes, entusiasmo, capacidades, creatividad y demás a sus compañeros llevándolos a trascender a través del desarrollo de un tema.

Es un gran momento en el que compañeros entre sí entran a conocer más directamente a sus compañeros e identifican debilidades y fortalezas; además, es un espacio que se le da al grupo de estudiantes, los cuales deben dejar sentir el manejo de la autoridad, la autonomía, la creatividad, la comunicación.

Aquí la función del docente es muy importante, llevar de la mano, acompañar, guiar al grupo responsable y corregir salidas en falso de unos y otros y en casos oportunos retomar el ánimo del grupo. En sí, la clave de este momento, es, no darles los materiales digeridos, sino hacer o permitir que descubran, cuestionen, propongan, construyan repotencien ideas o conceptos, ya sea individual o grupalmente.

- **Debatir:** Espacio que demanda un tiempo de 20 minutos; básicamente se propone poner en común, defender, sostener y desarrollar con argumentos válidos las ideas, conceptos, problemas y preguntas que se pudieron generar durante el desarrollo del tema.

El debate tiene como eje de partida y desarrollo el cuestionamiento y el argumento. Los estudiantes responsables de la sesión, durante la etapa de indagación

y preparación han hallado en su proceso de comprensión ideas, problemas, casos, aún conceptos, que les permiten encontrar el sentido y significación de la temática que, a su paso, se fusiona con experiencias personales o sociales y vida práctica.

El debate contribuye a generar ideas y construir conceptos. Esta etapa del proceso les permite no solo responder a la temática de la sesión, sino a construir y formular grandes y agudas preguntas, plantear problemas, identificar casos que se pueden constituir finalmente en motivo de análisis, reflexión y debate para el grupo en general. En casos más elaborados pueden emerger nuevos temas de estudio o problemas de investigación, en los que el mismo grupo podría aventurarse a desarrollar.

De modo que el debate es un espacio de gran importancia donde se convalida la motivación inicial, donde se evidencia la participación, la capacidad de análisis, la importancia y profundidad con la que se manejó el tema, el efecto de la creatividad, la importancia de la reflexión del grupo responsable y los textos propuestos, entre otros.

A raíz del debate, el grupo responsable de la sesión ha de estar muy atento junto con el docente para manejar las distintas intervenciones de los compañeros y valorarlas para hacer de ellas un espacio de imaginación, de libertad, donde muchos buscan brillar con sus aportes que finalmente deben ser muy bien captados y recogidos a modo de protocolo para ser llevados e integrados de forma coherente al texto inicial, al texto de reflexión que el grupo en su comienzo produjo.

Este segundo texto, como lo notarán los interesados en aplicar esta nueva metodología, es más elaborado, más fino y rico en sus ideas, dado que es todo el efecto de un trabajo de preparación por parte de un grupo, llevado a sus compañeros,

que se revierte en un texto desde una práctica de trabajo. El texto debe recoger las principales ideas, explicaciones y argumentos, preguntas, problemas y conceptos importantes que han marcado el encuentro y trabajo del grupo. El texto no debe sobrepasar las dos páginas, ni estar por debajo de una.

El protocolo ha de ser presentado ocho días después de haberse desarrollado el tema por parte del grupo, el cual se constituirá además en motivo de introducción al siguiente tema por parte del otro grupo responsable.

- **Concluir:** es un espacio que ocupa un tiempo de 10 minutos; busca poner en común algunas comprensiones significativas a las que llegaron, no solo el grupo responsable sino algunos estudiantes del grupo general. Las conclusiones deben marcar un buen ritmo y claridad conceptual, afinidad con el tema, suficiente madurez reflexiva y novedad en el planteamiento, dejar finalmente sentir comprensión, explicación, estructura conceptual y un significado profundo en el planteamiento. Se estima en este proceso no más de tres conclusiones: una por parte de un estudiante del grupo en general (puede ser elegido al azar o voluntariamente), otra por parte del grupo responsable de la sesión del día y la tercera por parte del docente. Las conclusiones igualmente deben ser parte imprescindible del protocolo final.
- **Evaluar:** la evaluación dentro de esta metodología no pretende desplegar la fórmula clásica, leer, memorizar y repetir; explicar un contenido con ideas o fórmulas mágicas, memorizar y resolver cuestionarios sin salirse del marco conceptual.

La evaluación dentro de este proceso metodológico no debe desconocer por ningún motivo el proceso de trabajo en sus distintas etapas: indagación, preparación, desarrollo y producción por parte

de cada grupo responsable. Quién mejor conoce dicho trabajo que el docente en su proceso de acompañamiento, de ahí que es muy importante cada etapa y cada encuentro, no sólo para cada grupo responsable sino para cada estudiante, al cual el docente debe conocer y dar fe o un concepto ante el mismo estudiante de forma personal.

Para la evaluación es muy importante la coevaluación; esta parte básicamente del reconocimiento y valoración que el grupo hace del grupo responsable de la sesión del día. Ante todo busca posicionar cuantitativamente el trabajo del grupo como, a la vez, identificar lo más y menos destacado del trabajo del grupo, los esfuerzos y los responsables.

Finalmente el grupo responsable del encuentro, junto con su docente, ha de preparar una evaluación de forma creativa, práctica y significativa que lleve a los demás estudiantes del curso a revisar conceptos, comprensiones, propuestas y demás factores del tema trabajado. Los responsables del encuentro, junto con su docente han de revisar y calificar el trabajo de los evaluados, que se puede presentar por grupos, parejas o individualmente.

Otro de los aspectos imprescindibles en la evaluación es el texto escrito, presentado a modo de ensayo por parte del grupo responsable, el cual recoge de forma integral, tanto el primero como el segundo informe escrito.

Producir

Es la actividad transversal y esencial que demanda cada encuentro por grupos y, en general, es una forma de *hacer al estudiante constructor y gestor de conocimiento*.

- Una vez asignado el tema al grupo responsable, durante 8 días dentro de la etapa de indagación, ha de construir una reflexión afín al tema desarrollado

y a modo de ensayo en una página. El criterio es que ésta debe ser escrita con palabras de los mismos estudiantes; es decir, no ha de ser fiel copia de ningún texto, se pueden valer de ellos, de canciones, de videos, de ideas o reflexiones de otros profesores y, al final, han de construir las ideas que buscan exponer con argumentos y que responden coherentemente al tema, caso o pregunta de trabajo.

El docente a los ocho días en la etapa de preparación, recibe el documento de una página, lo revisa y hace los respectivos comentarios, los estudiantes, además dejarán sentir los <por- qué o razones> de sus ideas, hasta alcanzar el nivel de conversación, de forma que en los 8 días siguientes puedan hacerle ajustes o la complementación que amerite.

- El documento de una o máximo dos páginas en la etapa de desarrollo se constituye en texto de apoyo, de refuerzo y, aún de lectura para los compañeros en general, quienes harán sus aportes adicionales, el texto seguramente se deconstruirá y construirá a la vez.
- Durante el desarrollo del encuentro los responsables del tema deben tener muy en cuenta los aportes de sus compañeros de grupo en general, de forma que 8 días después del desarrollo del tema o sesión, el grupo responsable, debe hacer entrega de otra página o máximo dos páginas, resultado de los aportes generados durante el desarrollo del encuentro. Es decir, que cada grupo debe hacer entrega al final de todo el proceso, mínimo tres páginas.
- Una vez concluya cada grupo el desarrollo de su tema respectivo, está en el deber de retomar su ensayo o texto que ha producido. Esto indica que al finalizar el semestre, cada grupo ha de entregar por escrito un informe, a modo de conclusión con las normas respectivas, incluido mínimo cinco fuentes válidas, las cuales han de

sustentar las ideas o argumentos que plantean dentro del ensayo grupal.

El texto a modo de ensayo, ha de presentarse en mínimo cuatro páginas máximo seis, antes de finalizar el semestre, el cual podrá ser válido como examen final. Finalmente, el texto ha de presentar una aprobada fundamentación teórica que será seguidamente corregida y nutrida por el docente con el ánimo de ser publicada por la institución de educación superior.

- El proceso final del desarrollo de la metodología de la composición debe concluir con textos a modo de ensayo, revisados, corregidos y nutridos por el docente. Finalmente, deben desembocar en un texto formal válido en la comunidad académica y publicable.
- El texto que emerge, ha de tener suficiente madurez, para constituirse en un texto patrón de trabajo que con ayuda de la universidad, dicho material ha de ser considerado referente de estudio y reflexión para la misma comunidad académica, en particular para el campo de las humanidades, como también un referente de estudio para otras instituciones de educación superior.

Es importante anotar que, para programas de 2 o 3 horas semanales, el modelo obliga a ocupar un tiempo de 30 minutos como mínimo, para que el docente que acompaña el grupo se reúna con dos de los grupos: Primero, el grupo que entra, siguiendo el orden de trabajo para el semestre, grupo al que se le asigna por primera vez el tema y entra a familiarizarse con el modelo pedagógico.

Segundo, el grupo que ha cumplido su periodo de indagación, al que el docente dedicará tiempo para revisar avances del proceso de trabajo tanto a nivel personal como grupal y, a la vez, indicar los ajustes pertinentes a todo el material recaudado, se comienza por la reflexión escrita del grupo en torno al tema y demás y se con-

cluye con las estrategias tenidas en cuenta para el desarrollo a los siguientes 8 días.

4. Conclusiones

El modelo pedagógico-didáctico de la Composición, finalmente queda a disposición del o interesados que buscan tenerlo en cuenta en sus actividades pedagógicas y didácticas que tengan que ver con instituciones de educación superior. Es un modelo que se presta para ser replanteado, nutrido en sus estrategias y fortalecido en su estructura didáctica y que inspira a una disposición o actitud renovadora del ejercicio educativo para una nueva época.

Al respecto del por qué se presenta como un modelo pedagógico-didáctico, es recomendable volver al análisis de la información de la investigación matriz como al marco teórico-conceptual que se desarrolló para la misma, el cual se constituye en luz para el presente modelo. A raíz del marco teórico, es importante detener la atención en la lectura de los numerales 4.1.5 al 4.1.8. Como se verá y comprenderá, expone elementos sustanciales y ubica al actor de la educación en la necesidad perenne e importante de la didáctica en toda actividad que tenga como objetivo el acto educativo de los seres humanos.

El modelo en su importancia, busca ante todo anular de la mente de los estudiantes como del docente y por consiguiente de la institución los conceptos de clase y exposición. Conceptos remplazados por el encuentro y el conversatorio, basado en un proceso de trabajo integral.

Por otra parte, el modelo busca direccionar el papel del estudiante y del educador en el proceso de la formación.

El modelo, de manera esencial abre al cultivo más evidente y efectivo de competencias que afianzan la vida y trabajo del profesional, dado que en el proceso, el estudiante como protagonista, deja

ver, sentir sus cualidades y desarrolla competencias; muy contrario a cuando el docente es el protagonista, (da, dice, exige, no valora, no recoge, no construye con el grupo) en tal caso el estudiante es pasivo, oculta y no desarrolla sus condiciones humanas.

Promueve más y mejor el conocimiento entre los estudiantes, además que la experiencia y aconteceres cotidianos en contexto personal y social, se constituyen en fuente esencial y primera de consulta.

En esta misma perspectiva, el modelo promueve más y mejor la misión del docente de educación superior como investigador, asesor y gestor de resultados rigurosos en equipo, válidos y publicables.

Es de anotar finalmente, que el momento final es no solo significativo para el grupo de estudiantes y el docente, sino que incluye a la institución misma, haciéndola y presentándola como una institución primeramente productiva en términos de experiencia, práctica y reflexión, en segundo lugar competitiva y auto-poiésica, es decir, una institución que se nutre de sí misma y se hace gestora de contenidos y literatura propia, lo que la haría menos dependiente de experiencias y discursos que, aunque significativos, no se articulan muchas veces al contexto local, regional y nacional.

Referencias

- BAUTISTA, Marco Emilio; Rodríguez, B. Alfonso; Rodríguez, T. Dénix. *Educación con Horizonte de Sentido: Desafío de la Educación Superior*. USTA. Bucaramanga, 2010
- BARRERA, Marcos Fidel. *Hología*, Caracas. Sypal, 2001
- EGGEN, Paul; Kauchak D. *Estrategias Docentes*. Fondo de Cultura Económica. México. 2001
- NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro*. Katz editores, Madrid, 2010
- MODELOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS. VOL. II. Ediciones S.E.M. Servicios Educativos del Magisterio. Bogotá, 2003. P
- PEI. *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*, Universidad Santo Tomás. Bogotá, 2004
- PUTNAM, Hilary. *La Herencia del Pragmatismo*. Paidós, España, 260.
- STONE, W. Martha. *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la enseñanza y la práctica (Compiladora)*. (1999). Paidós, Buenos Aires.