La UNIVERSIDAD aprende
Transformación en contexto

Perspectivas y propuestas para la Universidad que Aprende.

Evaluación de la Reforma Académica de 2007

UNAL / unimedios / Oficina de Comunicación Estratégica / *ideas que transforman*

Vicerrectoría Académica

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Página legal

© Universidad Nacional de Colombia
© Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado
© Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz, Julián Ricardo Rodríguez-Ballén,Ana Milena Sastoque-Herrera, Angela María Orozco-Marín, Camilo Ernesto López-Guarín, Gissella Karine Hoyos-Villareal, Jaime Andrés Duarte-Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez-Rodríguez, Julián Esteban Valiente-Linares, Laura Upegui-Castro, Claudia Lucía Ordóñez-Ordóñez, Julio César Cañón-Rodríguez y Laura Daniela Riveros-Pérez

Editorial Universidad Nacional de Colombia
Alberto Amaya Calderon
Director

Comité editorial
Alberto Amaya Calderon
Ana Patricia Noruega de Echeverry
Fabio Andrés Pavas Martínez
Veronique Claudine Bellanger
Fredy Fernando Chaparro Sanabria
Jairo Iván Peña Ayazo
Pedro Nel Benjumea Hernández

Primera edición, 2023
ISBN impreso 978-958-505-173-7
ISBN digital 978-958-505-174-4

Edición

© Universidad Nacional de Colombia-Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado
© Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz, introducción
© Julián Ricardo Rodríguez-Ballén, capítulo 1
© Camilo Ernesto López-Guarín, capítulo 2
© Ana Milena Sastoque-Herrera, Angela María Orozco-Marín, Camilo Ernesto López-Guarín, Gissella Karine Hoyos-Villareal, Jaime Andrés Duarte-Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez-Rodríguez, Julián Esteban Valiente-Linares, Laura Upegui-Castro y William Saúl Sánchez-Ortiz, capítulos 3, 4, 5 y 6
© Claudia Lucía Ordóñez-Ordóñez, capítulo 7
© Julio César Cañón-Rodríguez y Laura Daniela Riveros-Pérez, capítulo 8

Directivos Universidad Nacional de Colombia

Dolly Montoya Castaño. ***Rectora***
Carlos Augusto Hernández Rodríguez. ***Vicerrector Académico***
Valentina Mejía Amézquita. ***Directora Nacional de Programas Curriculares de Pregrado***
Carlos Eduardo Cubillos Peña. ***Director Académico Sede Bogotá***
Pablo Felipe Marín Cardona. ***Director Académico Sede Manizales***
Juan Carlos Ochoa Botero. ***Director Académico Sede Medellín***
Eyder Daniel Gómez López. ***Director Académico Sede Palmira***

Coordinación del proyecto
Diana María Farias-Camero
Valentina Mejía Amézquita
Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz

Corrección de estilo
Liliana Ortiz Fonseca

Dirección de Arte, Diseño y Diagramación
Oficina de Comunicación Estratégica (OCE) –Unimedios-UNAL
Equipo: Lorena Rodríguez Peña, Jackson Molina Vargas y Ramiro Chacón Martínez

Contacto: unaprende_nal@unal.edu.co

Este libro es resultado del proyecto de inversión: “Evaluación de la Reforma Académica de 2007: repensar los principios y los fines de la Universidad Nacional de Colombia”.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en Bogotá D.C., Colombia

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia (por recibir)

Perspectivas y propuestas para la universidad que aprende. Evaluación de la reforma académica de 2007 / [coordinación del proyecto, Diana María Farías-Camero,Valentina Mejía Amézquita, Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz]. -- Primera edición. -- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado, 2023. 382 páginas: ilustraciones (principalmente a color), diagramas, fotografías

Incluye referencias bibliográficas al final de algunos capítulos
ISBN 978-958-505-173-7 (impreso). -- ISBN 978-958-505-174-4 (digital)

1. Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado -- Evaluación -- 2007 2. Enseñanza superior -- Currículo educativo -- Investigación -- Colombia 3. Evaluación curricular -- Enseñanza superior -- Colombia 2007 4. Reforma Universitaria -- Colombia -- 2007 -- Currículo 5. Estrategias de aprendizaje -- Colombia 6. Profesores universitarios -- Evaluación I. Farías Camero, Diana María, 1974-, coordinador II. Mejía Amézquita, Valentina, 1974-, coordinador III. Sánchez Ortiz, Wiliam Saúl, 1991-, coordinador

CDD-23 378.19909861 / 2023

Perspectivas y propuesta para la Universidad que aprende. Evaluación de la Reforma Académica de 2007

© Universidad Nacional de Colombia - Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado
© Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz, introducción
© Julián Ricardo Rodríguez-Ballén, capítulo 1
© Camilo Ernesto López-Guarín, capítulo 2
© Ana Milena Sastoque-Herrera, Angela María Orozco-Marín, Camilo Ernesto López-Guarín, Gissella Karine Hoyos-Villareal, Jaime Andrés Duarte-Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez-Rodríguez, Julián Esteban Valiente-Linares, Laura Upegui-Castro y Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz, capítulos 3, 4, 5 y 6
© Claudia Lucía Ordóñez-Ordóñez, capítulo 7
© Julio César Cañón-Rodríguez y Laura Daniela Riveros-Pérez, capítulo 8

AGRADECIMIENTOS

Este libro es el resultado de escuchar atentamente a la comunidad universitaria, quienes son los que viven los procesos curriculares cotidianamente y a quienes esperamos que estos hallazgos les sean de provecho para evaluar sus procesos académicos y curriculares.

Hacemos mención especial al equipo de profesionales que aportaron en la recolección y organización de insumos, conformado por Álvaro José Rodríguez, Carol Daniela Wilches, Diana Catalina Fabra, Rafael Mendivelso Gómez y Rosa Yolima Benítez.

Agradecemos a los estudiantes auxiliares que apoyaron las labores a lo largo del proyecto; ellos son: Andrea Catalina Alfonso Celis, Andrés Gerónimo Escobar López, Andrés Ferney Arroyo Herrera, Angie Valentina Salazar Celis, Caterin Julieth Alzate, Carlos Alberto Téllez Jiménez, Carlos Steven Chaparro Castro, Cristian Camilo Cano Wilches, Daniel Alejandro Peña Martínez, Daniel Ricardo Rivera Herrera, Daniela Játiva Castro, Diego Armando Villa Rojas, Diego Fernando Prada Morales, Eduar Andrés Reyes Medina, Elkin Julián Martínez Niño, Gina Vanesa Tiuso Junco, Ingrid Sofía Largo Otálora, Isabel Sánchez Salazar, Juan José González Cañón, Juan Pablo González Zapata, Julián Rodríguez Ballén, Julieth Johana Cuastumal Fuelantala, Karina Marcela Rivera Rodríguez, Laudith Yesenia Vila Solano, Laura Daniela Riveros Pérez, Laura Valentina Cárdenas Ramírez, Leidy Sophia Sandoval Camargo, Marco Andrés Caicedo Ramírez, María Camila Barrera Gutiérrez, Marko Geuseppe Piñeros Crespo, Michael Steven Rodríguez, Nathalia Buitrago Martínez, Nicolás Mateo Barrero Cubides, Nicole Daniela Ruiz Joya, Nicole Eileen Tinjacá Espinosa, Óscar Andrés Domínguez Portugal, Paula Katherine Barón Enciso, Paula Vanessa Bedoya Guayara, Valentina Pérez Dávila, Violeta Giraldo Muñoz y Zuly Katherine Moreno Lozano.

Un agradecimiento especial a los coordinadores del proyecto, quienes aportaron desde un ambiente de aprendizaje colaborativo y de reflexión crítica sobre el proceso de construcción del libro; y a la Oficina de Comunicación Estratégica de Unimedios, en cabeza de Ramiro Chacón Martínez, por su ayuda en la producción del material visual para facilitar los talleres y las entrevistas, y por su decidido apoyo para que este libro sea publicado.

Agradecemos también a los funcionarios de las diferentes dependencias que estuvieron prestos a atender nuestras solicitudes e inquietudes; a Óscar Váquiro Guerrero, Guillermo Hernández Henao, Melissa Velasco García y Wendy Moreno García, asesores de las Direcciones Académicas de las Sedes Andinas; a las compañeras de la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado Katherine Chávez, Julián García Murcia, Andrea González Sandoval y Lizbeth Paola Sierra, por su valiosa lectura del texto y las recomendaciones en su versión preliminar, y a Andrés Alberto López por las gestiones desde la Secretaría de la DNPPre.

Por último, agradecemos a nuestras familias y amigos que siempre han sido soporte para nuestra labor.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 12

Parte 1. Aproximarse a la Reforma Académica de 2007. Apuntes sobre su historia y el análisis de la gestión curricular para su implementación 26

CAPÍTULO 1. REFORMA ACADÉMICA: UNA HISTORIA QUE CONTAR 27
- Sobre las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia 28
- La formación universitaria en el siglo XXI 32
- Diagnósticos de los problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la UNAL a inicios de siglo 33
- Propuestas para la Reforma Académica y desarrollo del Acuerdo 037 de 2005 del Consejo Superior Universitario (CSU) 36
- Debates en torno al Acuerdo 037 de 2005 45
- Acuerdo 033 de 2007: una reforma a la Reforma 49
- Los principios de la Reforma Académica 51
- ¿Qué cambió entre los Acuerdos? 54
- ¿Por qué el Acuerdo 033 de 2007 sí fue aceptado por la comunidad académica? 58
- Sobre el estatuto estudiantil y docente 58
- Conclusiones 61
- Referencias 63

CAPÍTULO 2. GESTIÓN CURRICULAR ENTRE 2009 Y 2020 66
- ¿Cómo se ha vivido la Reforma? 69
- Flexibilidad, formación integral e interdisciplinariedad 78
- Conclusiones 85
- Referencias 87

Parte 2. Vivir la Reforma Académica de 2007. Un abordaje en compañía de la comunidad universitaria 90

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA 91
- Objetivos, metodología cualitativa y participación 92
- Algunos retos en la construcción y puesta en marcha 93
- Formas de participación 94
- Conclusiones 111

CAPÍTULO 4. LA REFORMA Y LOS PLANES DE ESTUDIO 114
- Panorama de los cambios en los planes de estudio 115
- La evolución de un plan de estudios 118
- Motivaciones y limitaciones de los cambios después de un proceso de evaluación 120
- Limitaciones del proceso 122

Implementación del Acuerdo 033 y su articulación con los planes de estudio 125
Retos en la articulación entre los planes de estudio y el Acuerdo 033 134
Conclusiones 142
Referencias 145

CAPÍTULO 5. LOS PRINCIPIOS DEL ACUERDO 033 DE 2007. PERCEPCIONES Y PUESTA EN PRÁCTICA 148

Excelencia académica 151
Formación integral 154
Contextualización 157
Internacionalización 166
Formación investigativa 171
Interdisciplinariedad 175
Flexibilidad 182
Gestión para el mejoramiento académico 189
Conclusiones 191
Referencias 200

CAPÍTULO 6. PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD QUE APRENDE 202

Diversificar las alternativas de aprendizaje y estrategias pedagógicas 205
Propuestas sobre la evaluación 214
Fortalecer y diversificar el acompañamiento integral 219
Generación y fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo 226
Gestión para el mejoramiento académico 231
Conclusiones 238

Parte 3. Visiones actuales sobre tareas pendientes. El análisis de la evaluación docente Edificando y los impactos financiero-administrativos de la Reforma Académica de 2007 246

CAPÍTULO 7. LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EDIFICANDO: UN ANÁLISIS 247
EDIFICANDO: solamente una parte 248
EDIFICANDO total: problemas que se pretendía solucionar 250
Los juicios de los profesores de la Universidad sobre la encuesta EDIFICANDO 253
Dos investigaciones que utilizan los datos de la encuesta EDIFICANDO 263
Propuestas de cambio 266
Referencias 269

CAPÍTULO 8. APROXIMACIÓN A LOS IMPACTOS FINANCIEROS Y ADMINISTRATIVOS DE LA REFORMA ACADÉMICA 271

Situación de partida 272
Concurrencia de reforma y acreditación 274
Viabilidad financiera y administrativa de las propuestas de gestión curricular 275
Metodología y alcance 276
Aproximación a algunos escenarios de costos 280
Proyecto 1002 de 2007 282
Proyecto 1085 de 2008 - Ajuste del Sistema de Información Académica 284
Proyectos 2007-2009 285
Internacionalización periodo 2010 a 2019 294
Excelencia académica periodo 2009-2019 296
Evaluación y autoevaluación periodo 2009-2019 302
Investigación y creación 308
Semilleros de investigación 310
Extensión solidaria 319
Docentes ocasionales 320
Clasificación y nivelación 323
Descuentos por estímulos académicos y consideraciones de equidad 326
Conclusiones y recomendaciones 333

ANEXOS 335
Internos 335
Anexo 1. Relación de experiencias abordadas por principio: contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad 335
Anexo 2. Buenas prácticas 354
Anexo 3. Mapas conceptuales usados en el taller de Propuestas para la Universidad que Aprende 356
Anexo 4. Información aportada por cada instancia de la Universidad 374
Externos 376
Sobre los autores 377

Listado de tablas

Tabla 1. Intensidad, duración y número de créditos por periodo académico y por plan de estudios (Art. 15, Acuerdo 037 de 2005 del CSU)
Tabla 2. Clasificación de intensidad según la dedicación semanal y por créditos en un programa académico de 16 semanas
Tabla 3. Ejemplo de conformación de grupos para el cálculo de pureza
Tabla 4. Experiencias de contextualización
Tabla 5. Experiencias de internacionalización
Tabla 6. Experiencias de interdisciplinariedad
Tabla 7. Experiencias de flexibilidad
Tabla 8. Información financiera Proyecto 1002
Tabla 9. Información financiera Proyecto 1085
Tabla 10. Información financiera proyectos 2007-2009 (Acompañamiento)
Tabla 11. Información financiera proyectos 2007-2009 (Evaluación y acreditación)
Tabla 12. Información financiera proyectos 2007-2009 (Internacionalización)
Tabla 13. Información financiera proyectos 2007-2009 (Investigación)
Tabla 14. Información financiera proyectos 2007-2009 (Excelencia académica)
Tabla 15. Información financiera proyectos Acompañamiento (Académico)
Tabla 16. Información financiera proyectos Acompañamiento (Componente Bienestar)
Tabla 17. Información financiera proyectos Sistema de Información Bienestar Universitario (SIBU)
Tabla 18. Información financiera proyectos de internacionalización
Tabla 19. Información financiera proyectos excelencia académica (Formación y pedagogía)
Tabla 20. Información financiera proyectos excelencia académica (TIC)
Tabla 21. Información financiera proyectos excelencia académica (Regionalización)
Tabla 22. Información financiera proyectos excelencia académica (Sistemas de información)
Tabla 23. Información financiera Proyecto 393
Tabla 24. Información financiera Proyecto 1535
Tabla 25. Información financiera proyectos de autoevaluación y acreditación
Tabla 26. Información financiera proyectos planes de mejoramiento
Tabla 27. Financiación de proyectos de investigación y creación
Tabla 28. Información financiera Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la UNAL (Modalidad 1)
Tabla 29. Información financiera Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la UNAL (Modalidad 2)
Tabla 30. Información financiera Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la UNAL (Modalidad 3)
Tabla 31. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 1)
Tabla 32. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 2)
Tabla 33. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 3)
Tabla 34. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 4)
Tabla 35. Asignaciones Fondo Nacional de Extensión Solidaria de la UNAL
Tabla 36. Información financiera docentes ocasionales
Tabla 37. Información financiera docentes ocasionales (Lenguas extranjeras)
Tabla 38. Información financiera pruebas de clasificación inglés
Tabla 39. Información financiera pruebas de nivelación matemáticas
Tabla 40. Información financiera descuentos académicos pregrado
Tabla 41. Información financiera descuentos académicos posgrado
Tabla 42. Información financiera descuentos bienestar pregrado
Tabla 43. Información financiera descuentos bienestar posgrado
Tabla 44. Información financiera descuentos PAES y situación de discapacidad

Listado de gráficos

Gráfico 1. Asociación entre las estrategias de formación y los principios de formación del Acuerdo 033
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes según la intensidad horaria por periodo académico entre 2009-1 y 2020-1
Gráfico 3. Programas curriculares según su duración en créditos en 2020
Gráfico 4. Promedio del número de créditos inscritos y aprobados entre 2009-1 y 2020-1 por Facultad
Gráfico 5. Porcentaje de créditos inscritos por componente de formación entre 2009 y 2020
Gráfico 6. Distribución de créditos por componente inscritos por cohorte
Gráfico 7. Cambios en la estimación de la inscripción de créditos totales entre 2009-1 y 2020-1
Gráfico 8. Porcentaje de inscripción de créditos del componente de Libre Elección entre en 2009-1 y 2020-1 según la estimación de créditos del componente
Gráfico 9. Distribución de programas curriculares por Sede según su índice de flexibilidad curricular en 2020-1
Gráfico 10. Cambios en el índice de flexibilidad curricular
Gráfico 11. Pureza de los grupos entre 2009 y 2019 para una asignatura en la Sede Bogotá
Gráfico 12. Distribución del desempeño en el componente de inglés de las pruebas Saber Pro entre 2016 y 2020
Gráfico 13. Distribución por Sede del desempeño en el componente de inglés de las pruebas Saber Pro entre 2016 y 2020
Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes que completó el requisito de inglés según la matrícula entre 2009-1 y 2020-1
Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes por Sede que completó el requisito de inglés según la matrícula entre 2009-1 y 2020-1
Gráfico 16. Participantes por sede. Talleres participativos 2019- 2020. Principios del Acuerdo 033 de 2007
Gráfico 17. Participantes por sede. Taller 2020. Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas
Gráfico 18. Participantes por sede. Taller 2021. Propuestas para la universidad que aprende
Gráfico 19. Número de normas actualizadas anualmente según la Sede del programa curricular
Gráfico 20. Porcentaje de planes con cambios en la norma por año según la Sede del programa curricular
Gráfico 21. Frecuencia de modificaciones de normas por programa curricular

Listado de imágenes

Imagen 1. Taller 1, Sede Manizales, 26 de noviembre
Imagen 2. Taller 1, Sede Medellín, día 2, 25 de noviembre de 2019
Imagen 3. Taller 1, Sede Bogotá, Facultades de Odontología y de Enfermería
Imagen 4. Cuadro de contrastes para la presentación de resultados en vivo. Taller 2020: Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas
Imagen 5. Presentación Taller 2020: Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas
Imagen 6. Mapa “Tensión entre la flexibilidad, la autonomía y la calidad de la formación”. Taller 2021: Propuestas para la Universidad que Aprende
Imagen 7. Instrumento de recolección de propuestas. Taller 2021: Propuestas para la Universidad que Aprende
Imagen 8. Preguntas generales enviadas a los entrevistados. Experiencias en torno a la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la internacionalización y la contextualización
Imagen 9. Línea de tiempo de actividad normativa en el programa de Ingeniería Industrial de la Sede Medellín
Imagen 10. Resumen de cambios del programa de Ingeniería Industrial de la Sede Medellín

INTRODUCCIÓN

La Reforma Académica de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) –establecida mediante el Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario (CSU)– es la reglamentación vigente con respecto a los lineamientos sobre el modelo de formación de la Institución. Previamente, las discusiones sobre el modelo de formación se habían dado en la década de 1990, durante el rectorado del profesor Antanas Mockus. Una década después, entrado el siglo XXI, se retomaron con la introducción de los "Lineamientos de autoevaluación para instituciones y programas de educación superior" del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La Reforma de 2007 contiene los principios que orientan el proyecto educativo de la Universidad; estos son: excelencia académica, formación integral, contextualización, internacionalización, formación investigativa, interdisciplinariedad, flexibilidad y gestión para el mejoramiento académico. Además, define y establece el objeto de los niveles de formación tanto en la estructura curricular como en la organización del plan de estudios, así como en de las estrategias de formación y los alcances en cuanto a evaluación y formación pedagógica.

Para la construcción del Plan Global de Desarrollo (PGD) 2019-2021, "Proyecto cultural y colectivo de nación", la Vicerrectoría Académica analizó los informes de evaluación externa de los procesos de acreditación de programas curriculares de pregrado de la UNAL entre 2009 y 2019. Estos documentos señalan la necesidad de hacer un examen detallado de la reforma curricular iniciada en 2008. Previamente, en 2014, la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado (DNPPr) había realizado el estudio "Evaluación de la Reforma Académica en programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia", análisis que se hizo desde una perspectiva especialmente cuantitativa y evaluó tanto la flexibilidad y la formación integral como el principio de excelencia académica y las rutas curriculares como parte del acompañamiento académico. Dicho trabajo reiteró la necesidad de emprender una reflexión colectiva sobre la política de formación institucional.

Así pues, desde la DNPPr surge el proyecto de inversión "Evaluación de la Reforma Académica de 2007: repensar los principios y los fines de la Universidad Nacional de Colombia" (BPUN 393 de 2019), cuyo objetivo es realizar una evaluación integral y recontextualizar la Reforma Académica plasmada en el Acuerdo 033 de 2007, a la luz de los fines últimos de la Universidad. Es en ese contexto que presentamos este libro[1] como uno de los resultados de la ejecución de dicho proyecto, teniendo en cuenta que los objetivos que guiaron la elaboración del presente documento fueron: (i) promover una discusión general sobre la formación, el currículo y la pedagogía en la Universidad, y (ii) analizar la evolución de los planes de estudio a partir de

[1] Resultado de este proceso de evaluación también se entregan a la comunidad UNAL los libros: *Programas especiales de admisión PAES y PEAMA: Avances y retos para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia; Experiencias pedagógicas significativas en la Universidad Nacional de Colombia: Un abanico de posibilidades; y Memorias del Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL.*

la Reforma Académica de 2007, para comprender sus impactos y formular propuestas de mejoramiento y actualización.

Abordar este proceso implicaba no solo retomar antecedentes de seguimiento o evaluación de la aplicación de la normativa, sino también reconocer el contexto histórico, de discusión y participación bajo el cual se ha venido configurando la política académica en la UNAL. Por esta razón partimos señalando diferentes elementos que añaden complejidad a la evaluación de la Reforma Académica. Por un lado, los principios establecidos en el Acuerdo 033 de 2007, a propósito de los procesos de formación en la Universidad, no tienen una visión o una propuesta radicalmente distinta frente a las establecidas por administraciones anteriores. En ese sentido, se evidencia que las preocupaciones por la formación integral, la internacionalización, la investigación, la flexibilidad y la interdisciplinariedad formaron parte de las reformas planteadas a la Universidad a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, lo cual hace que sea difícil discernir si sus esfuerzos en flexibilidad, por ejemplo, pueden ser entendidos como un resultado directo de la Reforma Académica de 2007 o de preocupaciones e intereses arraigados en la comunidad académica desde tiempo atrás.

En ese sentido, el propósito principal de este proyecto fue poner el Acuerdo 033 de 2007 como centro de discusión. A pesar de que han pasado catorce años desde la implementación de la Reforma, aún siguen existiendo disensos o cuestionamientos sobre su orientación e implementación, y también emerge la necesidad de identificar los logros que se deben resaltar, al tiempo que se aprende de ellos. Así, problematizar y reflexionar sobre el Acuerdo nos permitió tener una visión reflexiva de este, cuestionar sus limitaciones, entender sus alcances, enaltecer sus logros y, finalmente, aprender sobre el proceso de formación y sus efectos en una institución como la UNAL. Es por esta razón que el proyecto adquirió y asumió el eslogan de "La Universidad que Aprende", gracias al aporte de la Oficina de Comunicación Estratégica (OCE) de Unimedios, propendiendo por articular la discusión y la reflexión colectiva como elementos que deben llevar al fin último de una institución educativa: el aprendizaje.

En cumplimiento de los objetivos propuestos: (i) promover una discusión colectiva sobre la formación, el currículo y la pedagogía, y (ii) comprender la evolución de los planes de estudio, la estrategia que siguió el proyecto fue la de escuchar las diversas voces de la comunidad universitaria, las cuales fueron mediadas a través de escenarios de encuentro –colectivos o particulares–, cuyas características se amplían en el capítulo de, "Metodología", de este documento. Este libro recoge voces que señalan comprensiones, incomprensiones, contradicciones, acuerdos, disensos, propuestas y diversos aspectos que vive la comunidad universitaria en torno a cómo se concibe, practica y configura la formación en la Universidad.

Los resultados expuestos aquí forman parte de un proceso de escucha y comprensión mediante el cual salen a la luz debates que se dan en la Universidad y para los cuales existe una serie de aristas a considerar. La comprensión de estos debates solo es posible si se los ve como discusiones en curso que apuntan hacia asuntos que se deben atender, incluso si parecen ser contradictorios entre ellos, puesto que es allí donde se encuentra la materia prima para la transformación de la manera como se aprende y se enseña en la Institución.

Así pues, vale la pena profundizar sobre esta intención en términos de para qué realizar escenarios de encuentro y cómo se orientó la discusión. Los escenarios de encuentro constituían una apuesta por permitir la discusión entre actores que trabajan o tienen cercanía con los programas curriculares de una manera que no es tan habitual, pues no se trataba de una evaluación sino de un espacio de encuentro para reflexionar sobre el plan desde diversas perspectivas. Derivado de este encuentro, las voces de los actores construyeron el análisis de manera participativa a partir de la mediación del grupo de trabajo. Las discusiones partieron de la organización intencional de elementos que permitieran focalizar diferentes aspectos de la Reforma; estos fueron: el contexto de su surgimiento; los principios orientadores (sus percepciones y materializaciones); la educación y la pedagogía en la UNAL; la gestión de los datos curriculares; los planes de estudio; la evaluación docente; el impacto de la Reforma; los programas de admisión especial; y las propuestas a futuro como proceso de mejoramiento continuo. Esto implicó poner a disposición de los actores herramientas o insumos que les permitieran contrastar sus opiniones y así construir conocimiento a partir del proceso.

Es decir, los participantes en este proceso tuvieron la libertad de expresarse y en las conversaciones poner de manifiesto aquello que se vive en la Universidad. Es por eso que este libro muestra conversaciones en curso y sus resultados deben ser leídos bajo esa óptica. No se plantean asuntos definitorios, más bien se muestran situaciones, posibles focos de atención y propuestas de transformación que es necesario recoger, discutir, decantar y analizar en el próximo trienio.

En estos encuentros participaron administrativos, profesores y directivos, y en menor medida se articularon las voces de estudiantes y de egresados, a quienes se les integró en el diseño, pero de quienes no se obtuvo una gran acogida en contraste con los demás actores. Además, no es posible abordar la participación en este proceso sin tener en cuenta las limitaciones que implicó la pandemia, pero que al tiempo posibilitó otras formas de interacción y conversación que no habría sido posible en el cara a cara de la discusión, tal y como la conocíamos antes de la crisis sanitaria. En todo caso, siempre se procuró por la diversidad de actores para poder dar cuenta, de la mejor manera posible, de la diversidad de puntos de vista. Las múltiples aristas

que es posible ver en este libro en relación con la pedagogía en la Universidad dan cuenta de ello. Aun así, sí es posible encontrar puntos en común, pero al mismo tiempo amplias divergencias, todas merecedoras de atención.

Como resultado del recorrido que significó esta aproximación a la Reforma Académica, hoy entregamos a la comunidad universitaria este documento, elaborado a través de un proyecto de investigación en ciencias sociales con una mirada constructivista. Somos conscientes de que, por el dinamismo de la UNAL, este no es el punto final del análisis.

Así, las tres partes de este libro compilan reflexiones y resultados de distinto orden, las cuales buscan reflejar el espíritu crítico, pero a su vez propositivo, que nos articula en los diferentes niveles y espacios de la estructura institucional. En los siguientes apartados abordaremos cada una de las secciones y el contenido de sus capítulos.

La Parte 1 “Aproximarse a la Reforma Académica de 2007. Apuntes sobre su historia y el análisis de la gestión curricular para su implementación” contiene el capítulo “Reforma Académica: una historia que contar”, y el capítulo “Gestión curricular entre 2009 y 2020”. Su propósito es contextualizar el lugar de donde provienen las discusiones en torno a la Reforma, cómo se abordó el ejercicio en sus diferentes etapas, y cómo se da la gestión curricular en la Universidad. Con ello nos ubicamos en el estado de cosas que nos permite comprender la evaluación hecha a la Reforma Académica y las inquietudes que se plasman posteriormente en las discusiones de los espacios participativos.

El primer capítulo ofrece un contexto histórico que ubica la llegada al Acuerdo 033 de 2007 como un trayecto de múltiples miradas, atravesado por una apuesta general hacia una transformación estructural de la Universidad. Este trayecto estuvo determinado por las discusiones en torno al modelo de formación de la Institución, el cual se venía replanteando desde la década 1990 y las administraciones subsiguientes. También da cuenta de la respuesta de la Universidad a otros factores como la introducción de los “Lineamientos de autoevaluación para instituciones y programas de educación superior” del MEN.

El texto nos permite entender que el sentido y las disposiciones de la Reforma Académica contenida en el Acuerdo 033 de 2007 no se pueden entender al margen del proceso previo que tuvo lugar durante diferentes administraciones, entre disensos y periodos de crisis en los que la comunidad académica se ha encontrado para problematizar la pedagogía en la Universidad. Aquí también se amplía la función de los programas curriculares, la pertinencia de los modelos pedagógicos y la formación impartida en la Institución, el rol de la UNAL en el país y su relación

con el sistema de educación superior. Así, es posible evidenciar que la revisión de las reformas académicas adelantadas en la Universidad a lo largo del siglo XX ha sido un tema instalado en el interés de mejoramiento permanente.

El capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020" presenta un seguimiento de la implementación de la Reforma a partir del uso de datos administrativos entre 2009 y 2020-1. El análisis se basa en las estrategias de formación expuestas en el capítulo III del Acuerdo 033 de 2007 y usa datos de las trayectorias académicas, como los reportes de matrículas o de calificaciones, de los resultados en la prueba Saber Pro y de las características y la composición de los planes de estudio de los programas de pregrado. Los indicadores propuestos se pueden vincular a los procesos de evaluación periódica de los programas que presenta el Acuerdo en su capítulo IV. Al estar enfocados en los principios y su implementación, pueden complementar la mirada a los procesos académicos que actualmente se consideran en el proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento y de acreditación.

La Parte 2, "Vivir la Reforma Académica de 2007. Un abordaje en compañía de la comunidad universitaria", representa el cuerpo más grande del análisis que se hizo en la Evaluación de la Reforma Académica de 2007. Brinda un abordaje a la manera como los planes de estudio han cambiado en el tiempo, los principios rectores de la formación en la Universidad y las propuestas que tuvo la comunidad universitaria al momento de imaginarse las transformaciones pedagógicas que se debían implementar en la Institución.

Esta parte tiene como materia prima las conversaciones con los múltiples actores involucrados en el proceso de formación de los estudiantes. Docentes, administrativos, estudiantes, egresados, actores de la sociedad civil[2]. Todos participaron de una u otra manera y sus percepciones son las que construyen esta parte. Aquí se dan luces sobre discusiones en curso, mundos posibles para la Universidad y diversidad de consideraciones que los integrantes de la comunidad pusieron sobre la mesa de discusión. Para leer esta parte es necesario concebirla como un debate, como un problema de investigación aún abierto para el cual solo resta seguir indagando.

El capítulo "Metodología" ofrece una aproximación a los aspectos metodológicos que se diseñaron y siguieron en el trabajo amplio con la comunidad universitaria para la construcción de los espacios de interacción como talleres, encuentros, grupos de discusión y demás ámbitos de conversación. Como queda claro en ese capítulo, la naturaleza de los objetivos del Proyecto de Evaluación de la Reforma requirió de un abordaje cualitativo, participativo y constructivista. El énfasis de la estrategia metodológica fue acercarse a una realidad, entender que está inmersa

[2] La participación de los actores de la sociedad civil se dio particularmente en los espacios dispuestos para poner en común los aspectos relacionados con los programas especiales de admisión PAES y PEAMA.

en el universo de la vida social, del tipo de interacciones anidadas en la vida universitaria y los tipos de prácticas, discursos y concepciones que de ella emergen. En su conjunto, las actividades desarrolladas tienen en común que buscaron acceder a ciertas ideas sobre la Reforma, su interpretación y entendimiento, a través de la interacción directa con algunos de los actores de la comunidad universitaria. En ese sentido, se ha privilegiado la comprensión de la comunidad universitaria acerca del proceso de Reforma desde 2007 y las experiencias que se han recogido y analizado en torno a él en diversos espacios en el tiempo y en la Universidad.

El capítulo "La Reforma y los planes de estudio" aborda el trabajo desarrollado para dar respuesta a la pregunta sobre la motivación de los cambios en los planes de estudio desde 2008 hasta 2020. Para cumplir con el objetivo propuesto, se realizó un rastreo de las normas propias de cada programa, luego estas se caracterizaron seleccionando aquellas que contenían cambios tanto en la composición de los planes de estudio como en los requisitos o en el número de créditos. Las normas seleccionadas se sistematizaron y se produjeron análisis gráficos como líneas de tiempo y resúmenes de las modificaciones.

El análisis de la información contenida en las normas derivó en preguntas relacionadas con el proceso, las motivaciones de los cambios y la relación con los principios. Así, el capítulo ofrece las discusiones que tuvieron los Comités Asesores Ampliados de los programas curriculares, las cuales fueron espacios de encuentro y debate en los que se socializó la información producida en la sistematización y el análisis de las normas. Para cada una de las Facultades se consolidó un documento que reúne un análisis y resumen de los cambios de cada plan de estudios. Este documento[3] es un recurso adicional del libro y los programas curriculares podrán contar con él.

Algunos de los temas tratados en los encuentros y resaltados en el capítulo son: la importancia de los docentes en su rol como tutores; la complejidad del proceso de cambio y modificación de los planes de estudio; la flexibilidad y la libre elección como debilidad y fortaleza en la formación integral; el debate aún abierto en torno a los créditos académicos y su organización en los planes de estudio; la armonización de programas homólogos, y los logros y limitaciones que han tenido los programas académicos para aplicar los principios de la Reforma Académica. Esta discusión representó el reto de plasmar en los resultados finales los diversos puntos de vista provenientes de las diferentes áreas del conocimiento y de las personas que participaron en los escenarios de encuentro.

El capítulo "Los principios del Acuerdo 033 de 2007. Percepciones y puesta en práctica" retorna sobre los ocho principios de la Reforma Académica como los pilares fundamentales que rigen los procesos de formación de los estudiantes en la UNAL, en función de cómo son

[3] Disponible en: http://lauaprende.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/recursos/ANEXO_ENCUENTROS_COMITES_ASESORES.pdf

entendidos, interiorizados y materializados en la Universidad. Esto, a partir de lo discutido en diferentes escenarios de participación con la comunidad universitaria, en aras de identificar sus potencialidades, dificultades, implicaciones y demás dimensiones que permitan configurar una visión integral de cómo funcionan y se integran en el quehacer de la Institución en la formación de los estudiantes.

Allí se encuentra un énfasis en los principios de contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad, el cual se manifiesta a través del abordaje de cerca de 30 experiencias académicas y pedagógicas relacionadas con ellos, las cuales se obtuvieron a partir de entrevistas a las personas que forman parte de esas iniciativas. El énfasis en los cuatro principios mencionados obedece a un interés particular de las directivas de la Universidad desde la etapa de formulación del Proyecto de Evaluación de la Reforma Académica. Se considera que a través de estos principios se ve reflejada de una manera más directa la materialización del Acuerdo 033 de 2007. Ello, por medio de acciones específicas que permean a nivel general su desarrollo en las aulas y los programas curriculares.

La aproximación a estas experiencias, además de sustentar el análisis general que se presenta para cada uno de los principios señalados, permite ejemplificar los modos en los que se han implementado y su interrelación de los ejes misionales. De este modo, invita a ver los principios de manera transversal, anidados en la experiencia de formación, en constante interacción, pero bajo el reconocimiento de sus propias orientaciones, posibilidades y particularidades con las que se articulan y tienen diversos efectos en la estructura institucional.

El capítulo “Propuestas para la Universidad que Aprende” nace de un encuentro entre diferentes actores en la Universidad –en especial docentes estrechamente ligados a los programas curriculares–, mediante el cual se busca dar respuesta a algunos retos identificados en encuentros previos dentro del proyecto. Estos retos se relacionan principalmente con la pedagogía y los principios de la Reforma. Allí se buscó que los participantes pudieran expresarse libremente sobre algunas ideas que, a su juicio, le vendrían bien a la Universidad para hacerles frente a las dificultades encontradas. Este encuentro permitió consolidar un capítulo en el que se recopila una serie de propuestas muy diversas, algunas más desarrolladas que otras y algunas más alineadas con el Acuerdo 033. No obstante, en su conjunto permite apreciar las múltiples miradas e interpretaciones que ha hecho la comunidad universitaria en varios de los escenarios en donde se materializa la Reforma Académica de 2007. La tarea que queda es tomar estas propuestas y ponerlas en discusión, ver cuáles se pueden implementar, debatir sobre los ideales que persiguen y el tipo de Universidad que se quiere y es posible construir. Consideramos que este capítulo está ampliamente alineado con los fines y

planteamientos del Plan Estratégico Institucional (Plei) y puede ser un insumo importante a la hora de priorizar acciones a mediano plazo en la formación.

Algunos temas presentes en estas propuestas son: la diversificación de las alternativas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas; la forma en que se accede a oportunidades académicas a través de ciertos estímulos e incentivos; las alternativas para considerar la evaluación en sus múltiples dimensiones (tanto de estudiantes como de docentes, entre otras); la necesidad de fortalecer y diversificar los procesos de acompañamiento integral que existen en la Universidad; la generación y el fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo; la necesidad de consolidar una comunidad universitaria en todo el sentido de la palabra, y la relación a veces tensionante entre gestión administrativa y académica.

Por último, la Parte 3, “Visiones actuales sobre tareas pendientes. El análisis de la evaluación docente Edificando y los impactos financiero-administrativos de la Reforma Académica de 2007”, se concentra en otros dos asuntos que formaron parte del trabajo de la Evaluación de la Reforma Académica y que recogen análisis relacionados con los procesos de formación en la Universidad, pero que respondieron a otros procesos dentro del proyecto. Esta Parte nos plantea un análisis particular sobre la evaluación docente en la Universidad y el impacto financiero y administrativo de la Reforma Académica de 2007. Estos ejercicios responden a intentos más localizados de abordar estas cuestiones, pero también se deben considerar en el marco de la discusión más amplia que propone la Parte 2, pues están completamente vinculados con ella. Para esta sección fue fundamental el apoyo de los profesores de la Sede Bogotá, Claudia Ordóñez y Julio César Cañón, quienes tienen una amplia y reconocida trayectoria en la Universidad en temas de educación y autoevaluación/acreditación, respectivamente.

El capítulo “La evaluación de profesores Edificando: un análisis” aborda esta evaluación a partir de juicios sobre la encuesta y su uso por parte de algunos profesores y contratistas de la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) de la Sede Bogotá. En general, en este capítulo se concluye que la Evaluación Edificando resulta no pertinente para valorar el desempeño de los docentes, no solo dentro del aula sino su función de docencia en términos integrales. El capítulo da cuenta de recomendaciones para lograr una evaluación docente que sirva para la formación pedagógica de los profesores y redunde en el mejoramiento de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Esto, para poder cumplir de manera óptima con sus funciones misionales. Aquí se resalta la idea de reconceptualizar lo que es un “docente idóneo”; este es capaz de crear ambientes de aprendizaje que les permitan a los estudiantes conectar con distintos puntos de su formación y con potenciales experiencias profesionales para

construir competencias y habilidades para enfrentarse a contextos profesionales que exigen acciones diversas, que aporten al desarrollo local, regional y nacional.

Además, el capítulo tiene la intención de que sus reflexiones llamen la atención sobre la necesidad de generar un mecanismo de evaluación lo suficientemente robusto y óptimo para poder acelerar e integrar procesos de transformación pedagógica que se ven como necesarios en la Universidad. En suma, la creación de una evaluación docente en la que participen múltiples miradas y en la que se tengan en cuenta más actores y factores a considerar fuera de la figura del docente en sí misma.

El capítulo "Aproximación a los impactos financieros y administrativos de la Reforma Académica" da cuenta del proceso de documentación y revisión de los impactos administrativos y financieros de la Reforma Académica introducida por el Acuerdo 033 de 2007. Para construir este capítulo partimos del hecho de que, en el marco de la toma de decisiones sobre políticas institucionales y asignación de recursos, es importante tener en cuenta los cambios y ajustes requeridos dentro de estas propuestas de cambio. La Reforma ha implicado una serie de actualizaciones e innovaciones normativas, administrativas y de gestión de recursos que se han traducido en aspectos financieros que resulta relevante examinar.

Un punto central de este capítulo es que aborda el hecho de que el tratamiento separado de las actividades académicas, junto con el soporte financiero y administrativo que las hace posibles, dificulta la evaluación de los procesos de gestión, especialmente en la identificación y valoración de beneficios, resultados e impactos de toda la acción institucional en su propia comunidad universitaria.

El ejercicio de documentación y revisión tuvo dificultades significativas en el acceso a la información, en especial por razones técnicas relacionadas con las modalidades de registro y la diversidad de fuentes de financiación y de orígenes de las iniciativas. Así pues, deja clara la necesidad de incorporar estrategias e instrumentos para que la discusión y las decisiones relacionadas con la reestructuración curricular incorporen, de manera explícita, las dimensiones administrativas y financieras de su implementación, sostenimiento y seguimiento. Así, los impactos administrativos y financieros de las decisiones académicas pueden ser seguidos, medidos y evaluados de mejor manera.

Por último, como resultado de este proyecto, podemos decir que cuando los participantes reflexionan sobre las posibilidades de generar cambios en beneficio de la Universidad, frecuentemente encontramos que existe un aspecto ligado al papel de los docentes que se

podría mejorar, reconociendo así a los profesores como actores clave en el liderazgo y la implementación de diferentes cambios dentro de la Universidad. Uno de ellos tiene que ver con las transformaciones pedagógicas que se requieren para actualizar los procesos de enseñanza a las dinámicas contemporáneas de interacción de los estudiantes, en donde las formas tradicionales de enseñar están siendo reevaluadas, incluso desde hace varias décadas.

Así mismo, si consideramos la importancia de construir comunidades académicas en la cuales la colaboración juegue un papel más central que con el que ahora cuenta, encontramos también que el liderazgo docente puede contribuir de manera importante a este objetivo. Uno de los puntos centrales dentro de las discusiones llevadas a cabo es lograr comunidades colaborativas, cercanas y proactivas, en las cuales la solidaridad tenga mayor cabida y los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes colaborativos más significativos. Lo anterior no pretende cargar con más actividades el ejercicio docente, sino que, por el contrario, invita a propiciar discusiones en las cuales sus funciones se puedan equilibrar para dar espacio a nuevas acciones que posibiliten los cambios que la Universidad requiere.

Por otro lado, existe una idea transversal a varios de los espacios de participación realizados y que también se plasma en varios capítulos de este libro. Esta idea tiene que ver con los procesos atados al sistema de estímulos a estudiantes y el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA). A lo largo de las discusiones que hemos tenido ha quedado claro que la forma en que se evalúa el desempeño de los estudiantes recurre principalmente a una cuantificación de sus procesos, que se queda corta para lograr reflejar la complejidad de elementos que componen el aprendizaje mismo del estudiante, por lo que fueron reiteradas las intervenciones en las cuales se invitó a ampliar la concepción de la evaluación más allá de la mera calificación. Lo anterior, de tal manera que se pudieran considerar elementos como la observación y evaluación del proceso más que del resultado, la interacción directa de los docentes con los estudiantes dando cuenta de los aprendizajes que se han realizado o no, entre otros aspectos. En suma, existe una crítica explícita al sistema de calificación actual, demandando desde diversos puntos de vista una reformulación del sistema de evaluación.

En la misma línea, este énfasis cuantitativo como indicador del desempeño estudiantil ha configurado una serie de incentivos, estímulos y oportunidades dirigidas a estudiantes cuyo promedio académico se encuentra dentro de los valores más altos. Oportunidades como la doble titulación, la admisión a posgrados para cursar materias como opción de grado, oportunidades de intercambios académicos, la posibilidad de inscribir materias prioritariamente, entre otros, son ejemplos de la existencia de oportunidades que se materializan entre los estudiantes con mejores puntuaciones.

Es claro que la Universidad, por medio de varios de sus actores, se está cuestionando la pertinencia de continuar dirigiendo la dinámica universitaria exclusivamente, y de manera prioritaria, en torno a estos desempeños cuantitativos y la meritocracia. Esto, sobre todo porque los estudiantes que, gracias a procesos educativos previos, tienen facilidades para desempeñarse exitosamente dentro de esta lógica, terminan accediendo a beneficios que otros estudiantes no. Existe la percepción de que esto profundiza las desigualdades ya existentes dentro de la misma comunidad estudiantil. La mirada se orienta en dirección de repensar la validez de continuar bajo estos mismos lineamientos de evaluación y se invita a la Universidad a que siga generando espacios de discusión al respecto, sobre todo en el marco de acciones que permitan contribuir a reducir las desigualdades en la comunidad estudiantil.

Otro de los temas recurrentes en los espacios de participación es la aparente actitud institucional de no poder cambiar aquellas condiciones que parecen ser estructurales, que aunque se han venido trabajando desde las diferentes normas, siguen sin tener una intervención decidida. El cuerpo docente expresa especialmente que desde décadas atrás se emiten normas de reforma pero que los cambios son pocos. En el libro los lectores podrán observar cómo se regresa sobre estos temas que parecen no tener grandes modificaciones a lo largo del tiempo en la Universidad. Se resalta en especial la formación y actualización pedagógica, por ser un tema trascendental del que se ha venido hablando en reiteradas ocasiones –incluidas varias recomendaciones en la pasada visita de pares del proceso de acreditación institucional– sin que se haya avanzado en una política o en acciones constantes para formalizar este proceso.

En ese sentido, los asistentes a los encuentros llaman con urgencia a la generación de espacios de discusión y construcción colectiva centrados en lo curricular, la formación y transformación pedagógica, y la labor docente. Estos espacios deberían tener los recursos necesarios para seguirse desarrollando en el presente trienio y en el futuro. A lo largo del proyecto, los participantes enfatizaron en la importancia de mantener, propiciar y aumentar los espacios participativos horizontales en los que toda la comunidad universitaria se pueda ver reflejada.

El proyecto cumple con su objetivo de generar una discusión y de recoger los elementos que surgen de ella de manera sistemática, luego de escuchar la multiplicidad de voces de quienes conforman la comunidad universitaria. Con la conclusión del Proyecto de Evaluación de la Reforma Académica y los resultados que de él se derivan, se espera entonces movilizar espacios de apropiación y continuidad de la reflexión en el núcleo de cada una de las instancias, órganos de participación y decisión con que cuenta la Institución, tanto del Nivel Nacional como de Sede. Más allá de esto, se espera una amplia valoración por parte de las áreas curriculares de manera que lo que hoy ponemos a disposición llegue a complementar e impactar los procesos propios de análisis y transformación que se configuran dentro de sus espacios de planeación

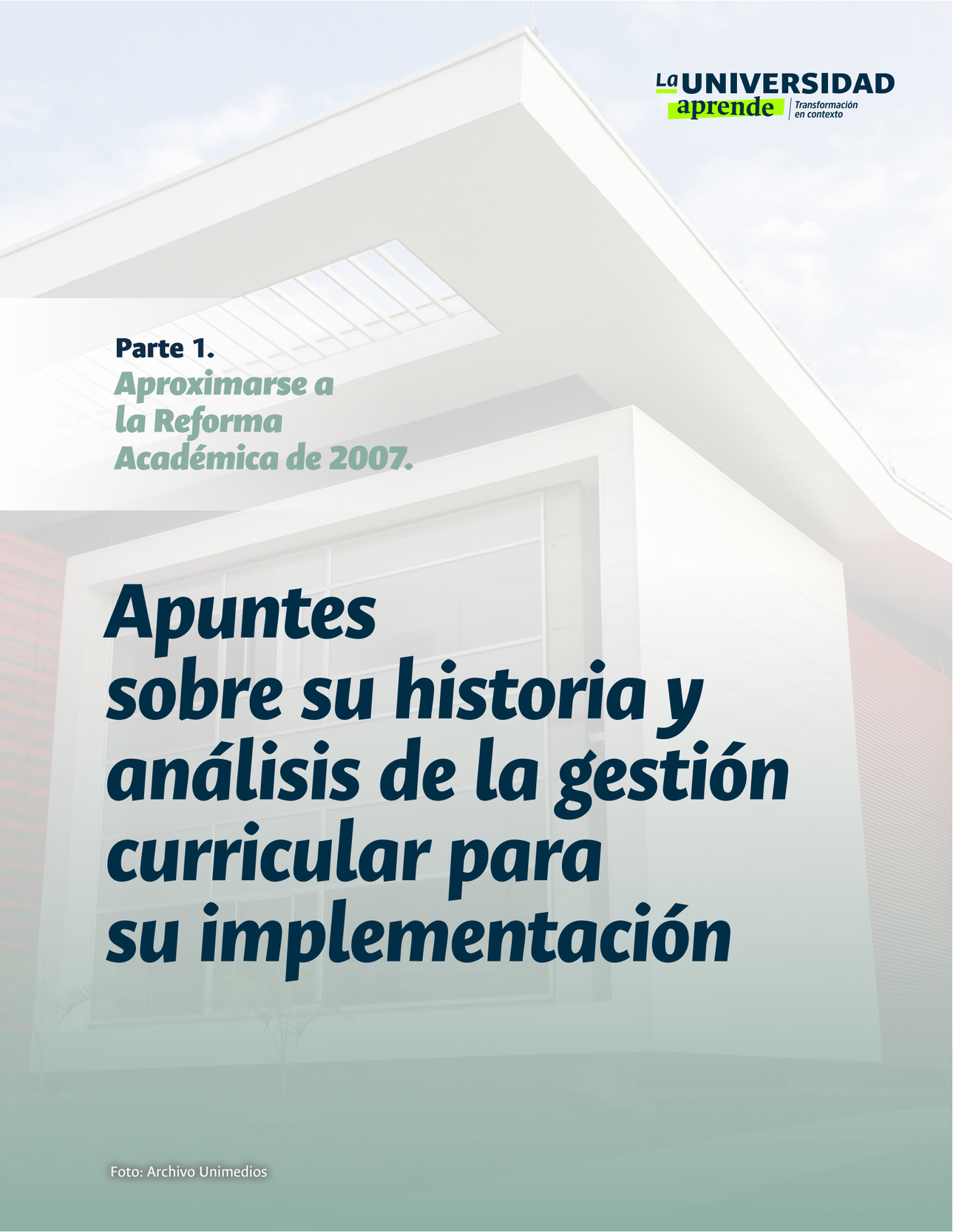
y proyección en el corto, mediano y largo plazo en pro del mejoramiento permanente de la experiencia de formación en la UNAL.

Se entregan entonces estos resultados, esperando sean acogidos como insumos y referente por parte de diferentes dependencias que intervienen en mayor o menor medida en la calidad de la formación, incluyendo la Vicerrectoría Académica y las Direcciones Nacionales de Pregrado y Posgrado, esto es, en sus planes de acción, y en el Nivel Nacional en los Planes Globales de Desarrollo, en términos de validar y contrastar si lo que está instalado en la opinión de la comunidad es realizable o no. Incluso, en algunos casos, si es o no cierto, o si solo forma parte de la opinión. Para lo anterior se debe contar con las personas capacitadas en temas curriculares y los recursos necesarios para ello; de manera más precisa, se debe encaminar la formulación de acciones específicas vía planes, programas y proyectos acordes con los ejes estratégicos que periodo a periodo se propone la Institución.

Por último, el equipo de trabajo del Proyecto de Evaluación de la Reforma Académica, quienes aportan en la coautoría de este libro, está compuesto por profesionales especialmente en Ciencias Sociales y Humanas, egresados de la UNAL, cuyos aportes consignados a lo largo de los siguientes capítulos representan insumos importantes que se espera puedan ser retomados y ampliados por expertos en educación y en metodología. El papel de los profesionales de la Universidad en la construcción de esta evaluación es de vital importancia. En los procesos de acreditación tanto institucional como de programas curriculares ha sido generalizada la observación de la falta de participación de egresados en dichos procesos. La mirada reflexiva y crítica que exponemos los egresados en este documento es un punto de partida que permitirá reconocer nuestros aportes, que en ocasiones son invisibilizados. Son egresados los que generalmente se vinculan como contratistas a la Universidad y que desde ese punto de enunciación también la construyen.

Este trabajo ha sido posible gracias a la determinación de diversos actores vinculados al proceso, tanto profesores con cargos administrativos como compañeros y compañeras contratistas-egresados de las direcciones académicas, las vicedecanaturas académicas y los programas curriculares. Este trabajo se consolidó gracias a las profesoras Diana María Farías Camero y Valentina Mejía Amézquita, directoras nacionales de Programas de Pregrado durante la realización del Proyecto. Fue Diana quien definió el camino a partir de la formulación del proyecto y la coordinación hasta octubre de 2020, y Valentina quien lo ha acompañado en su etapa de finalización, cuyo resultado se presenta en este libro. Muchas gracias a ellas y a todas las personas que hicieron posible estos esfuerzos colectivos por traer a primer plano las conversaciones aún abiertas y por explorar para la transformación pedagógica que exige la UNAL como universidad que está y sigue aprendiendo.

Foto: Archivo Unimedios



La UNIVERSIDAD aprende | Transformación en contexto

Parte 1.

Aproximarse a la Reforma Académica de 2007.

Apuntes sobre su historia y análisis de la gestión curricular para su implementación

Foto: Archivo Unimedios

CAPÍTULO 1. REFORMA ACADÉMICA: UNA HISTORIA QUE CONTAR

Julián Ricardo Rodríguez Ballén.

Durante el rectorado de Marco Palacios (2003-2005), las directivas de la Universidad emprendieron un proceso de reforma académica cuyo objetivo fue definir con mayor precisión los niveles de formación, establecer los criterios generales para el diseño curricular a través del concepto de competencias e introducir el sistema de créditos académicos en el nivel de pregrado. Por otro lado, esta reforma también se propuso para solucionar problemas específicos diagnosticados por la Dirección Nacional de Programas Curriculares (DNPC), tales como las bajas tasas de graduación y los altos tiempos de permanencia (asociados con el exceso de asignaturas y con requisitos como el trabajo de grado en modalidad de tesis de pregrado), la rigidez y la obsolescencia de algunos planes de estudio y la deserción académica, entre otros.

Sin embargo, este proyecto de reforma se encontró con una fuerte oposición de sectores estudiantiles y profesorales que criticaron la pertinencia de sus propuestas, la orientación de sus objetivos, la rigidez innecesaria en algunos de sus planteamientos y la escasa participación de los estudiantes en su construcción. Por esta razón, el Acuerdo 037 de 2005 del CSU, mediante el cual se reglamentó dicha reforma, tuvo una vida corta. Poco después de su expedición, y con una nueva administración encabezada por Moisés Wasserman (2006-2009), se inició un proceso de "reforma a la Reforma" que llevó a la creación de un nuevo Acuerdo (033 de 2007 del CSU) cuyo propósito fue la conciliación de ideas y propuestas que venían tomando forma desde la "Reforma Mockus", en los años noventa (Acuerdo 14 de 1990 del Consejo Académico), y la concreción de aquellos cambios sobre los que existían consensos generales en la comunidad académica.

Este capítulo pretende hacer un recuento general de este proceso, describiendo el contexto, las ideas y las propuestas que se discutieron durante el periodo de reforma (2004-2008). En primer lugar, se reseñan algunas ideas de las reformas académicas previas que guardan relación con el proyecto de reforma analizado. En segundo lugar, se señalan las razones presentadas por las directivas para justificar la Reforma (elementos del contexto económico, político, social y cultural, así como análisis concretos de los problemas curriculares de la Universidad). En tercer lugar, se muestran las propuestas iniciales de las directivas y las modificaciones que estas tuvieron con respecto a la versión final del primer acuerdo de reforma (Acuerdo 037 de 2005 del CSU). En cuarto lugar, se reseñan algunas de las posturas particulares de estudiantes y profesores en relación con la Reforma. En quinto lugar, se describe el proceso de "reforma a la Reforma" (Acuerdo 033 de 2007 del CSU) que tuvo lugar entre 2006 y 2007. Por último, se plantean algunas consideraciones en relación con las modificaciones a los Estatutos Docente y Estudiantil, que plantean vínculos importantes con la reforma curricular.

Para elaborar este capítulo se usaron como fuentes las publicaciones de dependencias como la entonces Dirección Nacional de Programas Curriculares[4] y la Vicerrectoría Académica, realizadas con el fin de informar y documentar las discusiones planteadas ante el proceso de reforma. También se revisaron las propuestas de los candidatos a rectores para los periodos 2003-2006 y 2006-2009, artículos publicados en el periódico Carta Universitaria de la Unidad de Medios de Comunicación

[4] Mediante el Acuerdo 031 de 2005 se suprimió la Dirección Nacional de Programas Curriculares y se crearon la Dirección Nacional de Programas de Pregrado y la Dirección Nacional de Programas de Posgrado, ambas adscritas a la Vicerrectoría Académica.

(Unimedios) de la UNAL a propósito de la Reforma, informes de representantes estudiantiles de la época y el documento "Debate sobre sobre la educación superior: el Estatuto Estudiantil", publicado en 2008 por organizaciones estudiantiles como la Organización Colombiana de Estudiantes (OCE), la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) y la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), entre otras. De igual forma se realizaron ocho entrevistas con representantes estudiantiles, directivos y asesores que desempeñaron su cargo durante el periodo de reforma analizado en este capítulo; a petición de los entrevistados, dichos aportes se analizaron e integraron al texto de forma anónima.

Sobre las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia

Las distintas reformas académicas que ha adelantado la UNAL a lo largo del siglo XX plantearon algunos elementos que siguen resonando en la comunidad académica y que muestran ciertas continuidades en los principios y en los objetivos de la formación en la Institución. El documento "Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia: proyectos y realizaciones (1935-1995)" (López y Bocchetti, 2004), llama la atención sobre dichas continuidades tomando como referencia los informes de los rectores que lideraron las reformas académicas desde 1935 hasta 1995. Algunos elementos presentes en dichos documentos permiten rastrear de forma general las perspectivas que han tenido las distintas administraciones en temas curriculares, además de esbozar un trasfondo histórico de los principios de la política académica vigente en la Universidad: el Acuerdo 033 de 2007 del CSU.

Ya en los años treinta, durante la presidencia de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), el entonces ministro de Educación, Jorge Zalamea, propuso construir la Ciudad Universitaria con el objetivo de reunir a las facultades que para ese momento funcionaban de forma dispersa, para favorecer la comunicación académica y social entre ellas y, en consecuencia, la formación de profesionales que no estuvieran limitados a las actividades especializadas de sus profesiones. Así mismo, el rector que lideró dicho proceso, el ingeniero Gabriel Durana (1936-1937), señaló cuatro fines para la Universidad: el científico, el humanista, el profesional y el social. Él consideraba de suma importancia el rol de la Universidad en actividades de ciencia e investigación, la interacción con la sociedad y la construcción de ciudadanía y conciencia nacional. Así, en este primer periodo resaltan algunas ideas que hoy se podrían entender como parte de los principios de formación integral, contextualización e interdisciplinariedad.

Por su parte, el rector Mario Laserna (1958-1960) propuso cambios más relacionados con el currículo, las estrategias de formación y el principio de flexibilidad. El entonces rector se mostraba preocupado por el escaso número de graduados que, según su diagnóstico, obedecía a dos razones principales. En primer lugar, un "modelo único demasiado estrecho que presupone un nivel de excelencia uniforme para todos los alumnos, sin tomar en cuenta las necesidades del país y las disponibilidades en talento y esfuerzo con que se puede contar" (Laserna, 1959, p.84). En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, había un número considerable de estudiantes que no lograban satisfacer los estándares del modelo y quedaban sin la posibilidad de capacitarse o ubicarse productivamente

dentro de las necesidades del país. Ante esta situación, Laserna (1959) propuso crear distintos niveles de formación profesional de manera que cada estudiante "con una capacidad promedio y con deseo serio de trabajar, reciba un entrenamiento adecuado para que pueda ser útil dentro [de alguno] de los mecanismos de producción y desarrollo nacionales" (p. 86).

También señaló la necesidad de reducir el número de asignaturas y fijar un máximo de 30 horas semanales de clase con el fin de que los estudiantes dedicaran más tiempo a prácticas, seminarios y trabajo en bibliotecas. Propuso además introducir asignaturas obligatorias básicas en humanidades, castellano e inglés para los estudiantes de primer año, con el objetivo de contextualizarlos en los problemas de la sociedad contemporánea, además de capacitarlos en habilidades comunicativas, técnicas de investigación bibliográfica, presentación de informes y en el dominio de una segunda lengua para acceder a textos y documentos extranjeros y sintonizarse con los desarrollos científicos internacionales.

Durante el rectorado de José Félix Patiño (1964-1966) se diagnosticó nuevamente una sobrecarga de asignaturas y altas intensidades horarias en los planes de estudio, además de la poca pertinencia de un modelo pedagógico basado en cátedras magistrales y memorización de contenidos. Por ello se propuso revisar los métodos de enseñanza, haciendo énfasis en aumentar las horas de trabajo en bibliotecas y en trabajos prácticos dirigidos, así como buscar una mayor flexibilidad en la organización de los cursos fortaleciendo relaciones interdisciplinarias.

La "Reforma Patiño" (1965), cuyo lema fue "la integración como mecanismo para el desarrollo", adelantó otros cambios administrativos que siguen vigentes, entre los que se encuentra la integración de carreras afines en las Facultades de Ciencias, Artes y Ciencias Humanas, la creación de los departamentos como unidades académicas básicas y el aumento en el número de carreras, docentes de tiempo completo y estudiantes, junto con el establecimiento de un sistema de presupuestos por actividades y programas y la asignación de recursos para proyectos de bienestar.

En dicha reforma también se contempló la incorporación de semestres comunes al inicio del ciclo universitario con el fin de reorientar profesionalmente a los estudiantes, disminuir la deserción académica y economizar recursos. Esta propuesta formó parte de un esfuerzo por implementar unos estudios generales que aportaran a la formación integral e interdisciplinar de los estudiantes en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y artes. Sin embargo, la mayoría de las Facultades asumieron esta iniciativa especialmente como una estrategia para subsanar los vacíos heredados del bachillerato y no como un mecanismo para la formación integral de los estudiantes; en consecuencia, los alcances y el impacto fueron mínimos en relación con el objetivo inicial.

Durante el primer periodo rectoral de Marco Palacios (1984-1988) se llamó la atención sobre el ámbito académico de los planes curriculares, el fomento a la investigación y el desarrollo de los posgrados. Nuevamente se diagnosticó un bajo número de estudiantes graduados, altas tasas de deserción y un crecimiento en la matrícula de posgrados inferior a la del sistema universitario del país. Asimismo, se identificó que el promedio de edad de los estudiantes era relativamente alto (25 años),

lo cual se debía en parte al cierre que tuvo la Universidad en mayo de 1984, pero principalmente a la inflexibilidad de los planes de estudio y de requisitos como el trabajo de grado para finalizar la carrera. En el informe, el Rector manifestó que una "proporción anormalmente alta" de estudiantes había finalizado sus asignaturas y no cumplían aún con el requisito de haber finalizado el trabajo de grado para culminar el plan de estudios; no obstante, también señaló la poca disponibilidad y alta fragmentación de los datos como limitaciones del diagnóstico.

La última reforma en la Universidad, previa a la emprendida a inicios de la década del 2000, fue la que se adelantó durante el rectorado de Antanas Mockus (1991-1993), que venía tomando forma desde la administración de Ricardo Mosquera (1988-1990), cuando el primero se desempeñaba como vicerrector Académico. En ese momento, el diagnóstico de los programas curriculares estuvo asociado con temas como la falta de coherencia, el enciclopedismo (énfasis en los contenidos), la desactualización del currículo y la ausencia o superficialidad de sus relaciones con el contexto nacional.

Frente a ello se propuso, una vez más, reducir el número de asignaturas y la intensidad horaria de las clases presenciales, con el fin de incrementar el tiempo de trabajo en laboratorios y bibliotecas, además de una mayor participación de los estudiantes en actividades de investigación y extensión interdisciplinarias. El propósito era redirigir el tiempo de trabajo de docentes y estudiantes con el fin de que la Universidad desarrollara sinergias entre las actividades de docencia e investigación. También se afirmó que los planes de estudio debían guardar una coherencia conceptual interna, relacionarse con la "cultura nacional" y promover la formación integral del estudiante por medio de una estructura curricular flexible.

En aras de disminuir de manera efectiva el número de asignaturas, los programas curriculares debían definir el plan de estudios alrededor de tres componentes: el primero relacionado con el objeto de conocimiento y el campo de acción de la disciplina, el segundo con el núcleo de conocimientos que definen la profesión, y el tercero con las posibles líneas de profundización. Esta delimitación, que se debía realizar con la asesoría de profesionales especializados en la disciplina, también tenía como objetivo decantar y ordenar aquellos contenidos indispensables para la formación de los estudiantes, ante la imposibilidad de incluir todos los conocimientos de una profesión en el plan de estudios. Sin embargo, también se reconocía que el currículo no era el único eslabón del proceso de formación y que allí intervenían otros procesos relacionados con la vida dentro y fuera de la Universidad, con las características académicas de los estudiantes y con las relaciones que se tejen entre estudiantes y profesores.

Por ello uno de los puntos centrales de dicha reforma tuvo que ver con el modelo de enseñanza-aprendizaje: mediante el concepto de pedagogías intensivas se hizo referencia a "formas intensas y eficaces de cooperación profesor-alumno y alumno-alumno orientadas a la crítica y el perfeccionamiento de las realizaciones del estudiante" (López y Bocchetti, 2004, p.36). Este concepto se podría resumir como el "trabajo sobre el trabajo del estudiante", de tal manera que el docente disminuyera los tiempos de clase magistral y reorientara su labor como organizador del trabajo del estudiante.

En términos más amplios, el espíritu de esta reforma planteó continuidades con reformas previas y estuvo vinculado a la preocupación sobre la responsabilidad de la Universidad con el país en el largo plazo: ¿dónde concentra sus actividades de formación e investigación? ¿Cómo orienta dichas actividades? En este sentido, se argumentó que la Institución debía impulsar el desarrollo del país y asumir el liderazgo en la consolidación de la nacionalidad. También se destacó la importancia de competir internacionalmente, a través de la calidad de la investigación y la formación que se impartía en la UNAL.

Entre las críticas que recibió dicha reforma se encuentran las siguientes: no hubo una comprensión adecuada de las pedagogías intensivas, lo cual generó, en algunos casos, una sobrecarga de trabajo para los estudiantes; no se preparó a los docentes para implementar tales pedagogías; no hubo una previsión en términos de la infraestructura (bibliotecas, salas de informática, laboratorios, etc.) necesaria para implementar satisfactoriamente la Reforma; la propuesta de pedagogías intensivas no fue acompañada por cambios en los procesos de evaluación; en muchos casos fue difícil definir con precisión qué asignaturas debían formar parte del componente nuclear, lo cual implicó que se mantuvieran los mismos contenidos pero que se dictaran en menos tiempo.

Una de las críticas más importantes que recibió esta reforma tuvo que ver con la aparente contradicción de exaltar la investigación como una función misional de la Universidad sin atender los problemas propios de los niveles de posgrado. En efecto, la reforma curricular de los noventa estaba dirigida exclusivamente a los pregrados. Sin embargo, Alfonso Rincón (1995), director de Programas Curriculares en ese momento, argumentó que esta decisión obedecía a una crítica común que se hacía a los posgrados: se decía que, en la práctica, estos funcionaban como una etapa remedial de las falencias del pregrado. Como respuesta a esta crítica, señalaba Rincón (1995), se determinó que para mejorar la calidad de los posgrados era necesario mejorar la formación de los estudiantes que ingresaban a este nivel, es decir, debía dársele prioridad a la reforma de los pregrados. El tema de los objetivos y la articulación entre los niveles de formación sería precisamente uno de los asuntos prioritarios en el proyecto de reforma que se adelantaría una década después.

A modo de conclusión, el documento "Las reformas académicas de la Universidad Nacional de Colombia" (López y Bocchetti, 2004) señala que, aunque existen continuidades en los motivos, objetivos e iniciativas de las reformas adelantadas por las diferentes administraciones, estas también se han encontrado frecuentemente con resistencia en diferentes sectores de la comunidad académica. Esto parece coincidir con la noción de que en la Institución existe cierta "inercia" que dificulta y ralentiza la implementación de cambios en su interior (Ruiz y Silva, 2008), lo que puede explicar, en parte, por qué algunos temas de las reformas curriculares persisten a lo largo del tiempo, como es el caso de la interdisciplinariedad, la formación en habilidades para la investigación, la flexibilización del currículo, la diferenciación de los niveles de formación y la actualización de los currículos, entre otros. Por otro lado, también se sugiere que esta situación obedecería a que gran parte de los proyectos derivados de estas reformas no han contado con mecanismos de evaluación y seguimiento o con la socialización necesaria para su desarrollo (López y Bocchetti, 2004).

La formación universitaria en el siglo XXI

Gómez y Celis[5] (2005) elaboraron una síntesis de los cambios en el panorama científico, educativo, laboral y cultural que seguramente tendrían implicaciones en la concepción y el diseño de los programas curriculares de la Universidad. Según estos autores, el siglo XXI dio paso a la sociedad del conocimiento y la información, en la cual la acumulación de conocimientos pierde importancia en comparación con la adquisición de competencias generales que permitan un desempeño ocupacional exitoso en un contexto de cambio permanente. En este escenario es más relevante la capacidad de aprender y adaptarse a condiciones imprevisibles, dado que los conocimientos se vuelven obsoletos cada vez con más frecuencia. Por ello las competencias más importantes son aprender a aprender, tener capacidad de buscar y analizar información, resolver problemas, trabajar en equipo y adaptarse al cambio.

También destacaron como aspectos importantes la desaparición y el surgimiento constante de profesiones, además de la alta sustituibilidad de las personas dentro del mercado laboral actual, ya que un número cada vez mayor de cargos requieren de competencias más generales que especializadas; esto también implica una mayor probabilidad de que las personas cambien de profesión u oficio a lo largo de su vida laboral. En otras palabras, la trayectoria lineal que se plantea entre la formación y una posición ocupacional estable se vuelve difusa.

Esta situación es problemática si se asume la relación entre formación y profesión como uno de los criterios principales para diseñar los programas curriculares. Los autores señalaron que, aunque el pregrado sigue siendo un requisito fundamental para acceder al mercado laboral, ni el empleo ni la movilidad social están ya garantizados solo con dicho nivel de formación, por lo cual cobran relevancia las formas de articulación del pregrado con el posgrado, promoviendo una educación continua que actualice los conocimientos de forma constante.

Respecto a la producción del conocimiento, Gómez y Celis (2005) plantean una crítica directa al modelo unidisciplinario[6] de la educación superior, señalando su poca pertinencia en un contexto en el que los objetos de estudio y los límites de las disciplinas tradicionales atraviesan un proceso de cuestionamiento y nuevas demarcaciones entre distintos saberes: estudios urbanos, culturales, de género, ambientales, de la ciencia, entre otros. Esto se debe, en parte, a que la complejidad de los fenómenos estudiados demanda diálogos o hibridaciones de saberes disciplinares tradicionales que, por sí solos, han perdido parte de su funcionalidad en la comprensión y el análisis de problemas complejos.

En cuanto a los cambios en las formas de aprender, los autores resaltaron la potencialidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como herramientas para diseñar nuevas formas de aprendizaje, además de sus implicaciones en cuanto a la desterritorialización de los procesos educativos y la ventana de oportunidad que suponen en términos de accesibilidad y equidad para grupos poblacionales alejados de los grandes centros urbanos. Por otro lado, también se anotaron las posibilidades de "modularizar" el aprendizaje a través de las TIC en cuanto a la flexibilización de la oferta, las trayectorias de formación y el rol de los docentes.

[5] Jorge Celis se desempeñó como asesor de la Dirección Nacional de Programas Curriculares durante la construcción del Acuerdo 037 de 2005.
[6] Es decir, la formación en disciplinas tradicionales con objetos de estudio y métodos de investigación claramente delimitados, en las que el abordaje de problemas se realiza de forma aislada y sin contemplar aproximaciones conjuntas con saberes o especialidades de otras disciplinas.

Por último, Gómez y Celis (2005) argumentaron que las nuevas necesidades y expectativas de los estudiantes se convierten en un factor de cambio en la medida en que privilegian los ciclos cortos de formación y una mayor flexibilidad a la hora de definir los itinerarios de estudio según sus intereses individuales. Los autores señalan que esta situación está relacionada con la "creciente valorización, en la sociedad moderna, de la subjetividad, la individualización, las opciones personales y el libre albedrío, [...] en lugar de la homogeneización, estandarización y rigidez características de programas curriculares altamente estructurados e inflexibles" (p.17).

Los cambios descritos antes tienen implicaciones sobre la manera en que se debe concebir la educación superior. Según los autores, estas implicaciones se pueden dividir en cuatro puntos principales. En primer lugar, el énfasis de la formación debe estar dirigido a la preparación del estudiante para un futuro ocupacional imprevisible y cambiante, en el cual tiene más importancia la capacidad de aprender que la acumulación de conocimientos especializados. En segundo lugar, estos cambios suponen una revaloración de la docencia como medio para orientar al estudiante en la construcción de conocimientos relevantes para sus intereses y expectativas de formación; por ello valdría la pena, siguiendo a Gómez y Celis (2005), evaluar alternativas en las que el sistema de puntos salariales de los docentes pueda integrar actividades de docencia, formación, actualización e innovación pedagógica, de tal forma que se reconozcan e incentiven estas iniciativas, como sucede actualmente con las actividades de investigación.

En tercer lugar, se requiere de una flexibilidad curricular que responda a la masificación de la educación secundaria y provea oportunidades de movilidad académica. Por último, y en relación con lo anterior, se debe privilegiar una oferta de ciclos cortos, aunque continuos, de formación que permitan incluir a la mayoría de estudiantes que, debido a limitaciones económicas o a sus intereses educativos, no encuentran atractivas las ofertas de ciclos largos tradicionales. Según los autores, una reestructuración de los programas curriculares que contemple estas directrices les garantiza a los egresados el acceso al mercado de trabajo o a niveles de formación más avanzados; en este contexto, la formación en competencias y la flexibilidad se convierten en ejes centrales para la estructuración del currículo.

Diagnósticos de los problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la UNAL a inicios de siglo

En las propuestas de los candidatos a la Rectoría para el periodo 2003-2006 se percibía una apuesta por el cambio en aspectos académicos y administrativos dentro de la Universidad. Por ejemplo, el profesor Víctor Moncayo (2003), quien detentaba el cargo de rector en ese momento, señaló en su "Propuesta de Renovación Académica" algunos problemas relacionados con el diseño curricular: excesiva duración de los programas en relación con estándares internacionales, tiempos de permanencia elevados, obsolescencia de algunos programas y relación insuficiente con el sector productivo, entre otros. El profesor Carlos Medina (2003), otro de los candidatos para ese periodo, también mencionó la necesidad de una "reforma curricular que le dé pertinencia académica, social e histórica a los programas de estudio". De igual manera, la profesora Myriam Jimeno (2003) propuso organizar la formación curricular de manera integral,

secuencial, continua y flexible, así como estudiar las "tasas de deserción y permanencia con miras a diseñar acciones de modificación curricular y pedagógica".

El profesor Marco Palacios (2003), que sería elegido como rector para dicho periodo, también destacó la necesidad de evaluar la "Reforma Mockus" con el fin de simplificar los planes de estudio y los requisitos de grado, haciendo más eficiente el gasto en la formación de los estudiantes. También mencionó propuestas como la fijación de los contenidos mínimos en las asignaturas, la reducción en el número de cursos, la flexibilización de los programas y los estímulos a la movilidad estudiantil tanto nacional como internacional. A juzgar por las propuestas de los candidatos, existía cierto consenso sobre la necesidad de llevar a cabo una reforma curricular en la Universidad que atendiera aspectos relacionados con la flexibilización y la pertinencia de los programas, la duración de estos, los tiempos de permanencia y las tasas de deserción.

Ya durante el rectorado de Marco Palacios se realizó un diagnóstico de los principales problemas que afectaban la calidad y pertinencia de la formación en pregrado de la Universidad. Este diagnóstico se encuentra en el documento *Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la Universidad Nacional de Colombia* (Obregón *et al.*, 2004)[7], construido por la Dirección Nacional de Programas Curriculares (DNPC) en septiembre de 2003 a partir de los documentos de autoevaluación y heteroevaluación de 38 pregrados de las Sedes Bogotá, Medellín y Palmira. El equipo de la DNPC dividió el análisis en las siguientes categorías: deserción, repitencia y otros problemas del cuerpo estudiantil; sobrevaloración del pregrado; formación integral y competencias; y prácticas pedagógicas y de evaluación.

Respecto a la deserción y la repitencia se concluyó que aunque estos problemas eran mediados por aspectos sociales, psicológicos y afectivos, también estaban íntimamente relacionados con factores institucionales y curriculares. Por ejemplo, se identificó que una de las principales causas para la pérdida de calidad de estudiante era la reprobación reiterativa de asignaturas, sobre todo en primeros semestres y en áreas como matemáticas y física. En la Sede Bogotá, 10.617 personas perdieron la calidad de estudiante entre 1998 y 2001, lo que representa algo más del 6 % de la población estudiantil del momento. Así mismo, el requisito del trabajo de grado en modalidad de tesis de pregrado para culminar los estudios se convirtió en un obstáculo para muchos, especialmente en Facultades como la de Ciencias Humanas, que llegó a duplicar el número de estudiantes que perdían la calidad de tales.

La rigidez del currículo y la excesiva intensidad horaria en algunas carreras también estaban relacionadas con la deserción académica, especialmente porque, debido tanto a las características socioeconómicas de los estudiantes de la UNAL como a las presiones de la sociedad contemporánea, una buena porción de los estudiantes debía trabajar y estudiar al mismo tiempo; el conflicto entre ambas obligaciones se manifestaba en aplazamientos de semestre, cancelación de asignaturas o inscripción de la carga mínima, lo que podía reproducir la inequidad social en el mediano y largo plazo.

Respecto a la repitencia, se evidenció que en el periodo 2000-2-2003-1, 5.807 estudiantes inscribieron por tercera vez una asignatura (el 4 % del total de matriculados), en especial en las

[7] Específicamente en los siguientes capítulos: "Lineamientos curriculares para una reforma del pregrado y del Acuerdo 14 de 1990" (junio de 2004), "Antecedentes de la reforma académica" (noviembre de 2004), "Reorganización del pregrado y su articulación con la maestría profesional o de investigación" (diciembre de 2004) y "Definición y articulación de los niveles de formación en la Universidad Nacional de Colombia" (febrero de 2005).

Facultades de Ciencias e Ingeniería de la Sede Bogotá, lo que automáticamente alargaba su permanencia en la Universidad; esta situación se debía especialmente a la rigidez de los planes de estudio y a la cantidad de prerrequisitos en algunas carreras, que en ocasiones no les permitía a los estudiantes tomar asignaturas de contexto antes de sexto semestre o continuar con otras asignaturas disciplinares, por ejemplo. Frente a este tema se señaló además la ausencia y dispersión de información estadística, además de la falta de estudios cualitativos que permitieran diseñar programas institucionales preventivos.

Otro de los factores que la DNPC consideró que podía estar asociado con la deserción y la repitencia era la edad de ingreso de los estudiantes: los jóvenes con edades entre 16 y 17 años representaron el 21,2 % de los aspirantes en 1999, mientras que en 2004 alcanzaron el 52,4 % (Villa, 2004). En este sentido, se mencionó que en algunos países de Europa la edad promedio para el tránsito a los estudios universitarios se situaba alrededor de los 18 años, lo cual implicaba más tiempo para definir con mayor certeza entre las opciones vocacionales y fortalecer algunas habilidades socioafectivas. Se señaló que una edad de ingreso más alta podía implicar una menor probabilidad de repitencia y deserción, un tiempo de permanencia menor y un aumento en el promedio académico, aunque no existían estudios que corroboraran dichas hipótesis en la Universidad.

También se llamó la atención sobre ciertas debilidades en conocimientos y destrezas que se debían adquirir en la formación secundaria, pero que muchos docentes identificaban como faltantes o deficientes en los estudiantes de primeros semestres. Esta situación parecía un poco paradójica puesto que, en teoría, el examen de admisión seleccionaba a los estudiantes más calificados, por lo cual surgían preguntas sobre la pertinencia del examen, el proceso de admisión y el rol de la Universidad frente a dichas falencias en el aprendizaje de los recién ingresados.

Otro de los grandes problemas identificados por la DNPC fue la "sobrevaloración del pregrado", haciendo referencia al poco peso relativo de los posgrados en el número de estudiantes de la Universidad y a la concepción particular que se tenía del pregrado: una etapa que frecuentemente se entendía como terminal en la formación, en la que se debía acumular una gran cantidad de información relacionada con la profesión a lo largo de varias asignaturas y que culminaba con un trabajo de grado de tesis de pregrado bastante exigente. En la Facultad de Ingeniería, por ejemplo, el número promedio de asignaturas para los planes de pregrado era de 52, mientras que en universidades de Europa y Estados Unidos se ubicaba entre 31 y 36. Por otro lado, aunque en las Facultades de Ciencias Humanas o Artes las tasas de repitencia no eran tan altas, ni el número de asignaturas tan elevado, la evaluación de los trabajos de grado de tesis de pregrado sí se realizaba en ocasiones con criterios que hoy son propios de niveles de maestría. Todo ello redundaba en que carreras de 4 o 5 años tuvieran una duración efectiva de 7,2 años en promedio, lo que, según estimaciones de la Oficina de Planeación, implicaba sobrecostos de hasta 48.000 millones de pesos al año.

En cuanto a las prácticas pedagógicas y de evaluación, el documento señalaba la poca o nula formación pedagógica de los docentes como uno de los problemas principales, y destacaba el impacto negativo que tienen las políticas de estímulo a la productividad académica sobre la formación de

competencias en docencia y la valoración de las relaciones pedagógicas. Así mismo, se criticó que la Institución no tuviera una visión pedagógica institucional que introdujera y apoyara a los docentes en sus labores de enseñanza, resaltando nuevamente la falta de implementación de las pedagogías intensivas como una de las grandes deudas con la Reforma Académica de los noventa.

En el mismo sentido se identificaron dificultades asociadas con el predominio de prácticas pedagógicas centradas en la memorización de contenidos, en las que el docente era el actor principal del proceso y el estudiante solo un receptor. También se encontró que pocos programas hacían explícitos sus modelos de enseñanza y que no había relación entre los contenidos de las asignaturas y las estrategias pedagógicas para desarrollarlos. Las prácticas pedagógicas de los docentes parecían reproducir los modelos con los que se formaron, por considerarlos como la forma ideal de aprender: alta densidad de contenidos y de horas de actividad presencial en clase.

En cuanto a la evaluación de las prácticas pedagógicas, se anotó que las acciones de seguimiento a las estrategias de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes eran escasas, y que la evaluación docente no captaba con el suficiente detalle las dinámicas reales de las aulas de clase y el rol de los profesores, lo cual reducía enormemente su utilidad para reconocer los logros alcanzados en el proceso pedagógico o detectar dificultades y oportunidades de mejora. De ahí se concluyó que la Reforma Académica debía implementar modelos pedagógicos y evaluativos que efectivamente ubicaran al estudiante en el centro del proceso de formación.

Un último elemento que resaltó el diagnóstico de la DNPC se relaciona con las limitaciones de los planes de estudio para formar a los estudiantes en competencias para el buen desempeño profesional. Se anotó que dentro de la formación integral de los estudiantes se debían fortalecer competencias como el trabajo en equipo, el liderazgo, la autonomía, la solución de problemas y la incorporación de herramientas informáticas, además de capacidades de escritura y oralidad en español. Según el diagnóstico, el desarrollo de estas competencias se debía incluir dentro de los objetivos de las asignaturas e influir en el diseño de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Propuestas para la reforma académica y desarrollo del Acuerdo 037 de 2005 del Consejo Superior Universitario (CSU)

Las propuestas de reforma académica desarrolladas por la DNPC abarcaron aspectos tales como: definición de los niveles de formación, competencias, créditos académicos, trabajo de grado, ingreso por áreas comunes, ciclo común, ciclo profesional y electivo, rutas de formación y otras propuestas. Dichas propuestas recibieron varias críticas de la comunidad académica y, como consecuencia, sufrieron algunas modificaciones con respecto a la versión final del Acuerdo 037 de 2005. Cabe resaltar que aquí no se desarrolla un recuento pormenorizado de todos los cambios que atravesó la Reforma desde su concepción hasta su aprobación; sin embargo, para más información sobre el tema se puede revisar el artículo "¿Cómo se construyó el Acuerdo 037?", de la profesora Olga Restrepo (2006), que en ese momento se desempeñaba como vicedecana Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede Bogotá.

Definición de los niveles de formación

El equipo promotor de la Reforma criticó la falta de claridad de los objetivos y las exigencias del nivel de pregrado, situación que había llevado a que estos programas desarrollaran contenidos o exigieran habilidades propias del posgrado. Esta falta de claridad también se ilustraba en el hecho de que los pregrados y los posgrados estaban reglamentados de forma separada: Acuerdo 14 de 1990 del Consejo Académico (aunque este no ofrecía una definición formal del pregrado) y Acuerdo 20 de 2001 del Consejo Académico, respectivamente. Por lo tanto, una de las propuestas principales de la Reforma tuvo que ver con la definición de los distintos niveles según sus objetivos de formación. Se definió que el pregrado debía:

> ***desarrollar competencias, habilidades y destrezas generales (analizar, sintetizar, argumentar, aprender a aprender, desarrollar actitudes y habilidades investigativas y destrezas tecnológicas fundamentales, y leer y comprender una segunda lengua) y específicas de una profesión o disciplina que permitan a un egresado vincularse al mundo laboral o a niveles de formación más avanzados.***

La especialización tenía como objetivo actualizar al estudiante en temas específicos de una profesión, disciplina o arte. Así mismo, la propuesta inicial contempló la introducción de maestrías profesionales, diferentes a las de investigación. El objetivo de las primeras era "profundizar, ampliar y desarrollar capacidades y habilidades en aspectos novedosos del ejercicio profesional, así como asimilar e incorporar en el ejercicio profesional la producción científica y tecnológica para resolver problemas particulares de un campo profesional"; por otro lado, las maestrías de investigación tendrían como fin "desarrollar habilidades y destrezas para diseñar, desarrollar y participar en actividades de investigación". Por último, el doctorado sería la etapa para formar investigadores "con capacidad de generar conocimientos originales y aptos para proponer, dirigir y realizar actividades de investigación".

Para garantizar que los programas curriculares articularan los contenidos y las habilidades que se proponía desarrollar con las estrategias de enseñanza, se propuso: (i) determinar un perfil de egreso que estuviera relacionado con la definición del nivel educativo correspondiente; (ii) utilizar dicho perfil como elemento articulador de las actividades que formaran parte del programa curricular para lograr una mayor coherencia interna, y (iii) el perfil de egreso y los indicadores de desempeño deben estar contenidos y materializarse en cada una de las actividades académicas del programa.

En la versión final del Acuerdo 037 de 2005, a lo anterior se añadió que: (i) "para cada asignatura se deben proponer estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que durante su formación el estudiante identifique y resuelva sus debilidades y potencie sus fortalezas, de tal manera que desarrolle el perfil propuesto por el programa" (lo que resalta el principio de autonomía de los estudiantes), y (ii) "todo programa curricular deberá obedecer a principios de pertinencia para el país y de responsabilidad social" (Art. 5).

Competencias

Como criterio principal para diseñar los programas curriculares de pregrado, el equipo promotor de la Reforma introdujo en la Universidad el concepto de competencias, definiendo estas como las capacidades y habilidades requeridas por el individuo para desarrollarse, aprender a aprender y desempeñarse en ámbitos cada vez más complejos y universales. En coherencia con la crítica por el enciclopedismo de las asignaturas, los contenidos dejarían de ser el "punto de llegada" y pasarían a ser más una excusa para desarrollar las competencias, evitando la aprehensión de contenidos que podrían olvidarse o volverse obsoletos con el paso del tiempo y facilitando el desarrollo de una estructura de pensamiento que posibilitara el acercamiento a los problemas de un área del conocimiento.

Se argumentó que la principal ventaja del modelo de competencias es que, al incorporarlo, los programas tendrían que identificar, seleccionar, precisar y describir los resultados de aprendizaje de los estudiantes a nivel de asignatura, grupo de asignatura, semestre y, en general, plan de estudios. Estos resultados de aprendizaje, expresados en los indicadores de desempeño mencionados antes, permitirían conocer cuáles modelos de enseñanza requerirían revisiones, ajustes o reemplazo por otros más pertinentes, además de definir "una relación más clara entre las asignaturas de cada semestre, entre estas a lo largo de la carrera, y con los otros niveles de formación" (Obregón y Celis, 2005, p.61). Como otra de sus bondades, se manifestó que las competencias implicarían un modelo educativo común y fácil de interpretar que llevaría a reflexiones permanentes sobre la formación de los estudiantes.

Como resultado de las discusiones adelantadas durante la revisión de las versiones del Acuerdo, la definición de competencias sufrió algunas modificaciones. En el Art. 3 de la versión final del Acuerdo 037 de 2005 se especifica que las competencias se entienden como la "comprensión y apropiación de conocimientos, destrezas y habilidades propias de las ciencias y las técnicas, las artes y las humanidades". Entre las competencias que se debían formar tanto a nivel de pregrado como de posgrado se encontraban: "autonomía, trabajo en grupos interdisciplinarios, habilidades interpersonales, liderazgo, capacidad para administrar información, compromiso con la calidad, ética profesional, participación en una cultura del discurso crítico, responsabilidad social y compromiso con el medio ambiente". Estos cambios se originaron a raíz de las críticas que recibió la definición inicial de las competencias, por considerarla más asociada con una visión utilitaria de la formación preocupada por el desempeño de los egresados en el mundo laboral y por "adaptarse a las formas y los ritmos de trabajo de la vida moderna".

Créditos académicos

Según el Decreto 808 de 2002 del MEN, las instituciones de educación superior debían incorporar la figura del crédito académico "como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional". Sin embargo, la Universidad Nacional aún no había implementado los créditos académicos en el pregrado a raíz de desacuerdos en la comunidad académica y amparándose en el principio de autonomía académica establecido en el Art. 4 de la Ley 1210 de 1993[8].

[8] Artículo 4. Autonomía académica. La Universidad Nacional de Colombia tendrá plena independencia para decidir sobre sus programas de estudio, investigativos y de extensión. Podrá definir y reglamentar sus características, las condiciones de ingreso, los derechos pecuniarios exigibles y los requisitos para la expedición de los títulos correspondientes.

Una de las primeras medidas durante el rectorado de Marco Palacios fue la adopción del sistema de créditos en los planes de estudio de los programas curriculares de pregrado (Acuerdo 001 del 11 de febrero de 2004 del Consejo Académico), ciñéndose a la directriz del MEN y definiendo un crédito académico como equivalente a 48 horas de trabajo del estudiante durante un periodo académico, dentro del cual se contempla el tiempo de trabajo presencial, independiente y dirigido. Además de ello, en el Artículo 1 precisó cinco propósitos del sistema de créditos académicos:

a. Establecer una unidad de medida y aportar criterios para el diseño y la ejecución de las diferentes actividades académicas que formen parte del plan de estudios.
b. Orientar el trabajo y el esfuerzo académico del estudiante en cada asignatura o actividad, en cada periodo académico y en el conjunto de su proceso de formación.
c. Fomentar el compromiso y el trabajo autónomo de los estudiantes en su proceso de formación.
d. Promover la utilización y el acceso a diferentes tipos de experiencias y entornos de aprendizaje flexibles.
e. Facilitar la movilidad de los estudiantes entre programas de la Universidad y de otras universidades del país y del exterior.

La adopción de este nuevo sistema se consideró necesaria, no solo por actualizarse en términos de la normativa nacional, proveyendo un mecanismo para los procesos de acreditación de calidad y la facilitación de la movilidad interinstitucional, sino también para favorecer los cambios de la Reforma que se impulsaría en los meses siguientes. Por ello se hace mención al "fomento del compromiso y el trabajo autónomo de los estudiantes" y a las "experiencias y entornos de aprendizaje flexible".

El sistema de créditos también se consideró pertinente por cuanto permitía definir y racionalizar la exigencia académica según los niveles de formación. Para ese momento se decía que la Universidad era una institución principalmente de pregrados, ya que la mayor parte de sus recursos académicos y administrativos estaban destinados a ese nivel. Los planes de estudio tendían a ser bastante largos por cuenta del exceso de asignaturas y los largos periodos de elaboración del trabajo de grado en modalidad de tesis de pregrado, lo cual se veía reflejado en una alta deserción y bajas tasas de graduación en los pregrados.

Con el fin de "descongestionar" asignaturas en los planes de estudio de pregrado, se propuso el límite de 16 créditos por semestre (48 horas semanales) y de 160 créditos para las carreras de 10 semestres (con excepción de Medicina). Esta idea enfrentó una fuerte resistencia en algunas Facultades, por ejemplo en la de Ingeniería, cuyos programas presentaban un número de asignaturas elevado, se criticaron los límites impuestos con el argumento de que ello redundaría en una disminución de la calidad del pregrado al reducir la cantidad de contenidos en el plan de estudios. Otra crítica asociada con el sistema de créditos académicos tenía que ver con temores de que este se usara para calcular los costos de la matrícula, aunque ello nunca formó parte de la propuesta. La tabla 1 muestra la intensidad, duración y el número de créditos por periodos y por planes de estudio, según el Acuerdo 037 de 2005.

Tabla 1. *Intensidad, duración y número de créditos por periodo académico y por plan de estudios (Art. 15, Acuerdo 037 de 2005 del CSU)*

Nivel	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
Máximo de horas por semana	48	39	45	45
Máximo de semanas por periodo	16	16	16	16
Máximo de periodos académicos	10	2	4	8
Máximo de créditos por periodo académico	16	13	15	15
Máximo de créditos por plan de estudios	160	26	60	120

Trabajo de grado

Según el diagnóstico de los problemas curriculares del pregrado, el trabajo de grado obligatorio (tesis de pregrado) suponía una rigidez innecesaria en algunos planes de estudio, ya que por su nivel de exigencia tendía a evaluar habilidades que no correspondían con el nivel de formación que se proponía, y además estaba relacionado con tiempos de permanencia y tasas de deserción altas, especialmente en Facultades como la de Ciencias Humanas. Por ello se expidió el Acuerdo 001 de 2005 del CSU, mediante el cual se establecieron los requisitos para optar a un título o grado profesional en la Universidad Nacional, así: a) Haber aprobado la totalidad de las asignaturas contenidas en el plan de estudios y b) demostrar suficiencia en una lengua extranjera, con énfasis en comprensión de lectura, según las pruebas establecidas por la Universidad. (Art. 1). Asimismo, el trabajo de grado se convirtió en una asignatura teórico-práctica con calificación numérica (Art. 2) y se eliminó la sustentación de los trabajos de grado ante jurados.

Cabe resaltar que no todos los programas de pregrado les exigían a los estudiantes el trabajo de grado (tesis de pregrado) como requisito para graduarse y que, como lo estableció el Acuerdo 31 de 1992 del Consejo Académico, las carreras podían reglamentar distintas opciones de trabajo de grado en sus planes de estudio: trabajos investigativos (trabajo monográfico, seminario de investigación, participación en proyectos de investigación y proyecto final), prácticas de extensión (participación en programas docente-asistenciales y pasantías) y actividades especiales (exámenes preparatorios y cursos en posgrado).

Este fue uno de los cambios introducidos por la Reforma que más críticas enfrentó por parte de la comunidad académica. Varios docentes y estudiantes manifestaron su inconformidad y señalaron que la eliminación del trabajo de grado (tesis de pregrado) como requisito para obtener el título disminuiría la calidad de los pregrados y relegaría la formación investigativa a los niveles de posgrado, situación que se consideró inequitativa dados los elevados costos de las maestrías y los doctorados.

1. Ingreso por áreas comunes

El ingreso por áreas comunes consistía en que los aspirantes se presentaran a grandes áreas de conocimiento en vez de a carreras específicas. Dado que los estudiantes que ingresaban a la Universidad eran cada vez más jóvenes en relación con décadas anteriores, el equipo promotor de la Reforma propuso el ingreso por áreas comunes como una forma de permitirle a esta población una selección disciplinar más informada y, en esa medida, disminuir las tasas de deserción y repitencia asociadas con la insatisfacción sobre la decisión vocacional. Por ejemplo, argumentaron que era poco probable que un estudiante de 16 años tuviera la experiencia suficiente para discernir si prefería estudiar ingeniería mecánica, electrónica o mecatrónica, a pesar de que pudiera tener claro que prefería la ingeniería a la medicina.

Esta propuesta también tenía como objetivo asegurar que los estudiantes con las más altas capacidades (léase, los mejores puntajes en el examen de admisión) ingresaran a la Universidad. Bajo el esquema de admisión que funcionaba en la época, era frecuente que un aspirante con un puntaje relativamente alto no fuera aceptado, dado que se había presentado a una carrera de alta demanda como Medicina o Ingeniería Civil, y en cambio personas con puntajes comparativamente bajos sí ingresaran debido a que se habían presentado a programas menos demandados, como era el caso de Ingeniería Agrícola.

No obstante, se reconocía que la propuesta tenía que ser analizada y estudiada según cada caso. Por ejemplo, establecer esta modalidad de ingreso habría generado problemas en el área de la salud (Medicina, Enfermería, Odontología, Terapia Ocupacional, Nutrición y Dietética, Fisioterapia y Fonoaudiología) ya que los aspirantes al programa de Medicina habrían copado la mayoría de los cupos por los puntajes de admisión tan altos que obtenían.

Otros sectores de la comunidad académica, especialmente la Facultad de Ingeniería de la Sede Bogotá, argumentaron que muchos estudiantes ingresaban a la Universidad con una marcada vocación profesional, por lo que la propuesta de ingreso por áreas comunes hubiera generado cierta frustración entre estos estudiantes y aumentado las tasas de deserción. Además, se señaló que, de adoptarse este sistema, algunas carreras de baja demanda, pero de vital importancia para la Universidad y el país, corrían el riesgo de quedarse sin estudiantes.

Por ello se propuso un esquema de admisión alternativo que pretendió conciliar los objetivos de la propuesta inicial con las objeciones que se le hicieron esta. En este nuevo sistema de admisión, los aspirantes podían escoger como segunda opción una carrera afín a su programa de preferencia, de tal forma que, en caso de no pasar a su primera opción, tuvieran la oportunidad de ingresar a la Universidad en una carrera cercana a sus intereses. De esta manera se aseguraba que ingresaran los estudiantes con los puntajes más altos al mismo tiempo que se “respetaban” sus intereses vocacionales. Esta fue la propuesta que finalmente se implementó.

Ciclo común

Asumiendo, como planteaba la Reforma, que el pregrado se debía entender como un primer nivel de formación en el cual los estudiantes son iniciados en una gran área del conocimiento –en la que adquieren competencias generales y algunas habilidades disciplinares–, debía adoptarse una estructura curricular que permitiera dicho perfil de egreso. Así, los estudiantes no ingresarían directamente a cursar una carrera específica sino a un ciclo común que les permitiera familiarizarse con un marco de interpretación más amplio, que a su vez estaría dividido en tres componentes.

El componente *básico* estaba dirigido a desarrollar habilidades generales (leer, escribir, sintetizar y argumentar) y específicas, según el área del conocimiento (matemáticas en el caso de ingeniería, por ejemplo). También hubiera incluido asignaturas que acercaran al estudiante al contexto colombiano y del mundo (historia de Colombia, estudios sociales de la ciencia, economía global, historia constitucional colombiana, etc.).

El componente *profesional* estaba pensado para acercar a los estudiantes a las profesiones de las hipotéticas áreas de conocimiento y contribuir a aclarar sus inclinaciones profesionales. El último componente era el de *lengua extranjera*, que para ese momento era un requisito de grado pero no una asignatura del plan de estudios, por lo cual muchos estudiantes la relegaban para el final de su formación.

La duración del ciclo común podía ser de dos a cuatro semestres según el área de conocimiento. Al finalizar dicho ciclo, el estudiante seguiría su formación en la carrera de su elección y podría optar por la doble titulación con programas afines o de otras áreas del conocimiento. El equipo promotor de la Reforma aseveró que esta posibilidad se facilitaría con la implementación del sistema de créditos.

Entre las críticas que recibió esta propuesta se encontraban algunas objeciones relacionadas con que, dado el énfasis en el desarrollo de las competencias como la lectura y la escritura, el ciclo común funcionaría como una etapa remedial de las deficiencias formativas de la secundaria. Ante ello, el equipo promotor respondió que lo esencial era que los estudiantes estuvieran en capacidad de expresarse con fluidez y claridad sobre los diferentes temas y problemas de una grande área de conocimiento de manera que, más que formarlos en dichas habilidades, las asignaturas debían estimular y fortalecer estos procesos en todos los ciclos de formación.

No obstante, ante la diversidad de características, tradiciones e intereses presentes en los distintos programas curriculares de la Universidad, se optó por dejar a discreción de estos la decisión acerca de cómo estructurar el ciclo común (que pasó a llamarse Ciclo Básico), aunque este ya no estaría asociado con la formación dentro de una *gran área de conocimiento* (puesto que el ingreso por áreas comunes tampoco sobrevivió en la versión final del Acuerdo), sino con el desarrollo de "competencias *generales* y *específicas* de un área del conocimiento que les permitan a los estudiantes *situar* la disciplina o la profesión en el contexto del área disciplinar o profesional a la que pertenece" (Acuerdo 037 de 2005, Art. 17).

Ciclo profesional y electivas

Según la propuesta inicial, el ciclo profesional estaría compuesto por *asignaturas profesionales*, dirigidas a desarrollar competencias específicas para el manejo de conceptos, técnicas, métodos y problemas de una profesión o disciplina específica; y *asignaturas profesionales optativas*, pensadas para ahondar en temas particulares de una profesión o disciplina según el itinerario intelectual del estudiante y para posibilitar su paso a programas de especialización o maestría dependiendo de sus intereses sobre su desempeño ocupacional. Ambos tipos de asignaturas también debían continuar con el desarrollo de las competencias generales.

Dentro de las *asignaturas profesionales optativas* se incluían las líneas de profundización, las *electivas propias del plan* y la asignatura trabajo de grado en sus diferentes modalidades. En este sentido, la propuesta de reforma se distanció del Acuerdo 14 de 1990, que agrupaba todas las asignaturas optativas dentro del componente flexible. Así, se planteó otro componente de *electivas* dirigido a fortalecer la formación interdisciplinaria de los estudiantes, para lo cual se definieron tres tipos de electivas: Tipo A, que incluía los contextos, asignaturas diseñadas para conocer el "canon de la cultura occidental" y cursos dedicados a conocer enfoques, técnicas o a trabajar problemas específicos de una disciplina o profesión diferente a la propia; Tipo B, electivas articuladas en una secuencia ofrecida por un programa a otros programas con el objetivo de formar un área menor de especialización o una posible doble titulación; Tipo C, asignaturas diseñadas para apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante en temas de escritura, lectura, argumentación y retórica, entre otros.

Además, se propuso que el componente electivo podría abarcar entre el 25 y el 35 % del plan de estudios, proporción similar a la establecida en el Acuerdo 14 de 1990 para el componente flexible, aunque se debe tener en cuenta que este último también incluía las asignaturas de profundización. Es decir, en la práctica, la nueva propuesta de reforma aumentaba el número de asignaturas electivas "ajenas al plan", en coherencia con el objetivo de acabar con las "especializaciones prematuras" a nivel de pregrado.

Esta propuesta sufrió modificaciones en el Acuerdo 037 de 2005 debido a que las asignaturas de profundización en temas propios del plan se volvieron a incluir en el componente de electivas (*libre elección* en la norma) y el porcentaje de asignaturas a cursar por fuera del plan se fijó en un mínimo del 10 % de los créditos del plan de estudios (Art. 18 y Art. 19). Por otro lado, el objetivo del ciclo profesional quedó expresado como: "desarrollar competencias *generales* y *específicas* necesarias para la *aplicación* de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales de una *profesión* o *disciplina* específica" (Art. 17). La asignatura trabajo de grado se incluyó dentro del ciclo profesional.

Rutas de formación

El equipo promotor de la Reforma criticó que, contrario a lo que pretendía el Acuerdo 14 de 1990, varios pregrados se habían convertido en especializaciones prematuras debido a las líneas de profundización, aunque también reconoció que, en algunos planes de estudio "rígidos y obsoletos",

estas también habían servido como un mecanismo de modernización de la formación de los estudiantes. No obstante, propusieron un nuevo esquema de rutas de formación en el cual las líneas de profundización desaparecían para dar lugar al 4+1: cuatro años de estudio para conseguir el título profesional y un año más de especialización, al mismo costo, para que los egresados que no siguieran con su formación en maestría fueran más competitivos en el mercado laboral.

En una vía similar se propuso que cada programa curricular podría diseñar un ciclo corto de formación dirigido a estudiantes de otras carreras, de tal forma que al final pudieran obtener el título del pregrado y del *área menor* que habían cursado en otro programa. El objetivo de esta propuesta estaba relacionado con el impulso a la flexibilización, la interdisciplinariedad y la articulación con los posgrados.

De estas propuestas, solo el *área menor* fue incluida en la versión final del Acuerdo 037 y quedó a discreción de cada programa la decisión de ofrecer estos ciclos de formación. Por su parte, el esquema 4+1 no se incluyó de manera específica en el Acuerdo, pero en el parágrafo del Art. 5 se definió que "cada programa podrá precisar las conexiones explícitas entre pregrado y posgrado".

Otras propuestas

Se consideró importante revisar el esquema de prerrequisitos con respecto a sus justificaciones cognitivas y pedagógicas, ya que el exceso de estos generaba rigidez en los planes de estudio de forma innecesaria. Al respecto se señaló que el sistema de créditos facilitaría este proceso al proporcionar mecanismos adicionales para el diseño de los planes de estudio. También se destacó la necesidad de superar las estructuras curriculares poco flexibles y las ofertas académicas determinadas exclusivamente por los intereses y experiencia de los docentes, de tal forma que se le diera espacio a los proyectos e intereses de los estudiantes cuando terminaran el ciclo común. Con ello se reconocía la autonomía de los estudiantes a la hora de escoger su ruta de formación y se enriquecía la estructura curricular de los planes de estudio al abrir otras posibilidades. Sin embargo, estas propuestas no se reglamentaron a través del Acuerdo 037 o de otra norma, sino que su tratamiento se dejó a discreción de los programas dado el nivel de especificidad.

De igual forma se adoptó una modificación específica al Estatuto Estudiantil vigente en ese momento (Acuerdo 101 de 1977 del CSU), según el cual, para graduarse los estudiantes debían aprobar todas las asignaturas cursadas, con excepción de los cursos de contexto. Es decir, si el estudiante perdía una asignatura de profundización, por ejemplo, debía repetirla o validarla, aunque esta formara parte del componente flexible. La propuesta fue eliminar este requisito y permitir que el estudiante se graduara, aunque hubiera perdido asignaturas del componente flexible, siempre y cuando aprobara todas las asignaturas obligatorias y las necesarias dentro del componente flexible (Acuerdo 001 de 2005 del CSU, Art. 1).

Debates en torno al Acuerdo 037 de 2005

A pesar de que la propuesta de reforma se aprobó, con varias modificaciones, nunca llegó a implementarse. En esta sección se reseñan algunos elementos del debate generado alrededor del Acuerdo 037 de 2005 después de su expedición, además de otros aspectos que permiten entender por qué este no se implementó. Para ello se revisaron ocho artículos publicados entre enero y marzo de 2006 en *Carta Universitaria*, en los cuales se puede rastrear: la posición de algunos estudiantes y docentes que estaban tanto a favor como en contra de la Reforma Académica; un informe del representante estudiantil ante el CSU del momento; y algunos artículos de prensa que cubrieron la situación de la Universidad hacia finales de 2005.

Un primer elemento a tener en cuenta es que algunos sectores del estudiantado y del profesorado vieron con recelo la elección de Marco Palacios como rector para el periodo 2003-2006, no solo por las críticas sobre la poca representatividad de la comunidad académica en el CSU –y por ende en la elección del rector–, sino también por los recuerdos del difícil periodo que vivió la Universidad en la década de los ochenta, durante el primer periodo rectoral de Palacios. Esta situación seguramente influyó en la oposición que encontró el proyecto de reforma académica adelantado durante su administración, sin sugerir con ello que esta haya sido la única o la principal razón de las críticas. También vale la pena mencionar que Marco Palacios renunció a la Rectoría en abril de 2005, por lo cual el secretario general, el profesor Ramón Fayad, asumió el liderazgo de la Universidad en lo que restaba del periodo rectoral (*El Tiempo*, 6 de abril de 2005).

Luego de más de un año de socialización y discusiones sobre la Reforma Académica, el CSU aprobó el Acuerdo 037 el 13 de septiembre de 2005, aunque con el voto negativo de las representaciones docente y estudiantil. Por diferentes razones –que serán expuestas más adelante– la aprobación del Acuerdo generó rechazo entre buena parte del profesorado y del estudiantado, y fue esgrimido como una justificación del paro estudiantil que inició el 8 de noviembre (*El Tiempo*, 18 de noviembre de 2005). Después de casi dos semanas de cese de actividades y bloqueos, las directivas ordenaron el cierre del campus, y posteriormente el aplazamiento del semestre hasta el 16 de enero de 2006 (*El Tiempo*, 23 de noviembre de 2005). Sin embargo, durante ese año continuaron los bloqueos y la Universidad permaneció en medio de un clima de polarización y confrontación, lo que dificultó aún más la implementación de un Acuerdo 037 criticado y rechazado por un sector importante de la comunidad académica.

Este clima de confrontación se puede evidenciar, entre otras cosas, en el discurso de los líderes estudiantiles. Por ejemplo, el entonces representante estudiantil ante el CSU, Alejandro Franco (2005), señalaba en uno de sus informes que, gracias a las movilizaciones y "fruto de una ardua lucha", los estudiantes habían logrado "derrotar" propuestas como el ingreso por áreas y "defender" las carreras de cinco años. Dado que el Acuerdo 037 se percibía como una imposición, no resulta extraño que la postura de los estudiantes se apoyara en términos como "lucha" o "resistencia".

Ahora bien, es imposible encasillar las opiniones de estudiantes y profesores bajo una sola descripción. Entre unos y otros había quienes reconocían propuestas relevantes y pertinentes en la Reforma Académica y quienes estaban en total desacuerdo con su contenido o sus orientaciones. También se daba el caso de que entre dos personas podían existir puntos de encuentro respecto a propuestas puntuales, pero posiciones opuestas frente a la Reforma, y viceversa. No sobra decir que había quienes, por diversas razones, no participaban activamente en el debate. Por eso, cuando se hace mención a los estudiantes o a los docentes, no se deben entender como grupos con perspectivas homogéneas y coherentes respecto a la Reforma y sus propuestas.

Los estudiantes también veían con recelo algunos elementos del Acuerdo 037, como el sistema de créditos. Argumentaban que el límite de 160 créditos para carreras de 5 años era muy bajo en comparación con otros países y que ello reduciría la calidad de los pregrados y la competitividad internacional de estos. Por otro lado, criticaban que no se había hecho un análisis sobre la implementación de los créditos en la Universidad y las implicaciones que ello tendría en términos de los procesos académico-administrativos para transitar al nuevo sistema y a la posible eliminación de asignaturas de los planes de estudio; en relación con lo anterior, también persistía cierta sensación de que, al ser una directriz del MEN, la implementación del sistema de créditos no tenía una justificación real más allá de actualizarse con la normativa, es decir, del cambio por el cambio. A ello se le sumaron otras críticas respecto a la eliminación del trabajo de grado como requisito de grado, el ingreso por áreas, el ciclo común y las competencias, entre otras de las propuestas reseñadas en el apartado anterior.

El argumento de que la Reforma no fue consultada con la comunidad académica, a pesar de que la propuesta inicial tuvo varias modificaciones, como se mostró antes, pudo obedecer a los mecanismos de socialización y participación que implementaron las directivas durante el proceso. Por ejemplo, la Rectoría estructuró una serie documentos de trabajo (que forman parte de las fuentes de este capítulo) que estuvieron disponibles para su consulta tanto en las fotocopiadoras de la Universidad como en Carta Universitaria; sin embargo, este mecanismo limitaba la discusión porque no permitía la resolución de dudas de manera directa, es decir, implicaba una comunicación unidireccional (Rojas, 2006). Tampoco se realizó un proceso de designación específica para las personas encargadas de discutir y analizar las propuestas de la Reforma y sus modificaciones, sino que estas se trataban en reuniones con directivos como los vicedecanos y los coordinadores de programas curriculares.

Ahora bien, para el caso de los docentes se tomaron como referencia algunos artículos publicados en Carta Universitaria, en los cuales se evidencian las diferentes posiciones y argumentos que existían en el interior de este estamento. Por ejemplo, el profesor de Filosofía Jaime Ramos (2006) manifestó que el trámite de la Reforma Académica se dificultó por una marcada oposición a las directivas desde el inicio de la administración de Marco Palacios y por el escaso poder de convocatoria de estas para conseguir una participación efectiva en los estamentos de la Universidad. También destacó que la Reforma fue percibida como una imposición "desde arriba", coherente con una visión foránea, neoliberal y mercantilista de la educación. "Ningún modelo de educación es ideológicamente neutro", señalaba el profesor Ramos, pero la Reforma plasmada en el Acuerdo 037 no significaba un viraje hacia un modelo más mercantilista.

Aunque el profesor Ramos reconocía que en la Reforma Académica había asuntos problemáticos, como el límite de 16 créditos por semestre o la dificultad de implementar la formación en competencias, aceptaba a grandes rasgos el sentido de esta en lo referente a la flexibilización de los planes de estudio, la implementación de los créditos académicos, la "descongestión de asignaturas", la reducción del enciclopedismo y el estímulo a la autonomía de los estudiantes, siempre y cuando contaran con una guía adecuada.

El docente de Filosofía finalizó su exposición argumentando la necesidad de cualificar y mejorar la planta de docentes y generar un cambio de mentalidad en la comunidad académica para "aportar con investigaciones y conceptos cualificados a las problemáticas del país y no permanecer en la crítica fácil y el lugar común". También hizo un llamado a replantear los mecanismos de participación de la comunidad universitaria y a cualificar su participación, pues, según su lectura, buena parte de los estudiantes y los docentes desconocían el contenido de las reformas propuestas en ese momento.

Alejandro Rosas (2006), docente del Departamento de Filosofía, también marcó distancia con las críticas sobre la impronta neoliberal de la Reforma y la pérdida de calidad de los programas por cuenta de la disminución de asignaturas. Señaló que varias de las propuestas, como la distinción entre los ciclos de formación, la flexibilidad, las electivas por fuera del plan propio y la inclusión del trabajo de grado dentro de la duración del plan, ya se habían adoptado en algunos pregrados de la Universidad (entre los que se encontraba Filosofía) debido a que, en lo esencial, incorporaban elementos de reformas previas que no se habían implementado por falta de voluntad o de herramientas técnicas, como fue el caso de la "Reforma Mockus". En este sentido, el profesor Rosas se decantaba a favor de la Reforma sugiriendo que, salvo el sistema de créditos, no se estaba introduciendo nada nuevo.

Por su parte, el profesor Gabriel Misas (2006), de la Facultad de Ciencias Económicas, desarrolló algunos argumentos a favor de la Reforma. En primer lugar, partió de que la educación superior es un proceso que no tiene fin, pues constantemente surgen nuevas teorías, metodologías y técnicas de análisis, por lo cual no se podía pretender que los estudiantes aprendieran todo el conocimiento de su campo únicamente en el pregrado. En cambio, señaló que los pregrados debían proporcionar una formación sólida en los núcleos fundamentales de una disciplina y en los hábitos científicos que les permitieran a los estudiantes seguir en el proceso de expansión del conocimiento.

El profesor Misas encontró pertinente la Reforma propuesta en el Acuerdo 037, en la medida en que significaba mayor flexibilidad y libertad en la conformación del currículo por parte de los estudiantes, una mayor articulación entre pregrado y posgrado y el fortalecimiento de la investigación, todos ellos objetivos que consideró relevantes en relación con el papel de la Universidad para enfrentar los retos del país y la educación superior en el siglo XXI. Además, destacó que el gran desafío consistía en poner en práctica dichas propuestas de la mano de los consejos de facultad, los comités asesores de carrera, los docentes y los estudiantes, especialmente los de posgrado.

En la otra orilla se encontraban docentes como Mauricio Archila (2006), del Departamento de Historia, quien resaltó el carácter impositivo de la Reforma y la desconexión de las directivas con la

"universidad real". Entre los principales problemas que identificó se encontraban: la poca pertinencia de entender (y debilitar) el pregrado como una simple etapa de transición a los posgrados, ignorando que la mayoría de los estudiantes solo alcanzaban dicho nivel de formación por limitaciones económicas; el desconocimiento de las voces críticas de la comunidad académica contra la Reforma; y la intención de reemplazar a los profesores en edad de pensión y de eliminar a los docentes de tiempo completo mediante la modificación al Estatuto Docente.

En términos generales, sugirió que la Reforma Académica desaprovechaba la oportunidad para emprender la modificación a fondo de los planes curriculares e impulsaba una agenda de forma apresurada y desatendiendo el proceso de acreditación. El profesor Archila también criticó el Acuerdo 037 por la reducción del componente flexible, la eliminación de los cursos de contexto y de las líneas de profundización, la adopción no crítica del concepto de *competencias*, la formulación vaga de las áreas menores y la timidez con que se abordó la posibilidad del ciclo común.

Por su parte, el profesor Mario Hernández (2006), de la Facultad de Medicina, señaló que las modificaciones a la versión original del Acuerdo 037 habían sido insustanciales y que el trámite de la Reforma no se realizó con la participación y la deliberación requeridas en asuntos tan críticos para la Universidad. En su opinión, existían cuatro problemas con el modelo de educación superior contenido en la Reforma : en primer lugar, el énfasis en la investigación y los posgrados que debilitaba los pregrados y alejaba a la Universidad de la búsqueda de soluciones a los problemas prioritarios del país, teniendo en cuenta que el pregrado resultaba terminal para la mayoría de los estudiantes de bajos recursos; en segundo lugar, la insistencia en obtener el mayor número de egresados en el menor tiempo posible sin atender los problemas de cobertura regional y de financiación por parte del Estado; en tercer lugar, la incorporación del modelo pedagógico de competencias, ignorando que la formación "no solo consiste en herramientas para individuos, [sino también en] ordenar los acumulados de las disciplinas y las profesiones […] para construir identidad y comunidad académica"; y en cuarto lugar, la implementación del sistema de créditos, que requería de análisis profundos para cada una de las asignaturas e implicaba acuerdos entre docentes más allá de la conversión matemática.

Así mismo, el profesor Leopoldo Múnera (2006), de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, coincidía con la necesidad de realizar una reforma académica ante los procesos de globalización y transformación en el mundo del conocimiento, aunque consideraba que el Acuerdo 037 se había basado en un análisis errado de los documentos de auto y heteroevaluación de los programas de la Universidad. Según su diagnóstico, la Reforma había omitido tres temas importantes:

> ***la contribución académica de la Universidad para que el país enfrente los retos de la globalización sin perder su identidad y soberanía; el fortalecimiento de una esfera pública para contrarrestar la hegemonía de las esferas privadas transnacionales; y la definición de la educación como un derecho y no solo como un servicio.***

El profesor Múnera también criticó aspectos concretos de la Reforma: el carácter implícito de las competencias como un conocimiento técnico (un saber-hacer), cuyo objetivo es la inserción en el mercado laboral en detrimento de la adquisición crítica de conocimientos; la disminución de la flexibilidad y el debilitamiento de las líneas de profundización; la trivialización de la interdisciplinariedad como un mero ejercicio multidisciplinar; la simplista articulación de los niveles de formación como una sucesión de competencias; y la omisión de la extensión como componente esencial de los programas curriculares y su articulación con la investigación y la docencia, así como de los problemas de bienestar. Por último, criticó la reforma al Estatuto Docente y la intención de aumentar el número de profesores con dedicación exclusiva para fortalecer los posgrados y la investigación en desmedro de los pregrados.

Para finalizar, la profesora Diana Obregón (2006), directora Nacional de Programas Curriculares de Posgrado, respondió algunas de las críticas planteadas por los profesores Archila, Hernández y Múnera. En primer lugar, mencionó que el Acuerdo 037 sufrió varias modificaciones como resultado de las críticas que hicieron docentes y estudiantes durante el proceso y que, asimismo, este se discutió con los coordinadores curriculares, los directores de Departamento, los vicedecanos y los directores académicos de las Sedes. Es decir, la profesora Obregón destacó que la Reforma no se impuso ni se aprobó sin deliberación.

Respecto a la crítica por el debilitamiento de los pregrados, señaló que el fortalecimiento de los posgrados y la investigación no implicaba lo primero, que el límite de créditos respondía a un criterio aritmético de 48 horas de trabajo del estudiante, y que además era coherente con la disminución de asignaturas y horas presenciales de la "Reforma Mockus". En esa medida, resaltó que la calidad de la educación no dependía del número de asignaturas o de la duración del programa, sino de la calidad de los docentes y los estudiantes. Por otro lado, aclaró que el propósito del Acuerdo 037 no era abandonar el pregrado sino definirlo de manera clara y hacerlo más pertinente para quienes ese nivel era terminal, lo cual no implicaba eliminar la formación en habilidades básicas de investigación. Un último argumento respecto al debate sobre los pregrados fue la necesidad de rendir cuentas ante la sociedad y el Estado y, en esa medida, de revisar y proponer soluciones a las bajas tasas de graduación y a los tiempos promedio de permanencia de hasta 7,5 años.

Por último, la profesora Obregón añadió que la Reforma no era rígida y que sería la misma comunidad académica la responsable de definir el número de créditos, los contenidos, los propósitos de formación y las competencias para cumplir con ellos, es decir que el Acuerdo 037 permitía el diseño curricular de cualquier programa de pregrado o posgrado a través de una delimitación de cada nivel de formación, dejando los detalles a discreción de los programas curriculares.

Acuerdo 033 de 2007: una reforma a la Reforma

Dada la resistencia que generaron el Acuerdo 037 de 2005 y las demás normas expedidas como parte de la Reforma Académica, sumado al ambiente de polarización y confrontación que se generó durante ese proceso, varios sectores de la comunidad académica expresaron la necesidad de llegar a acuerdos sobre lo fundamental para sacar adelante los cambios que se consideraban necesarios en la Universidad. En una serie de entrevistas a los candidatos a rectores para el periodo 2006-2009, publicadas en Carta Universitaria (2006), se puede identificar esta tendencia. Por ejemplo, el profesor

José Daniel Bogoya comentó que: "afrontarla [la crisis] implica [...] tomar iniciativas que faciliten un gran acuerdo institucional y un ambiente de participación real" y que "las conclusiones de los Claustros y las Colegiaturas debían incorporarse en la Reforma Académica".

Las profesoras Myriam Jimeno y Dolly Montoya expresaron ideas similares. La primera señaló la necesidad de "recobrar la confianza mutua entre pares, y entre las instancias directivas y la comunidad universitaria", y propuso "abordar las discrepancias que el conflicto puso en evidencia con la meta de alcanzar consensos básicos, en vez de acuerdos totales difíciles de obtener". La profesora Montoya consideró además necesaria la revisión de las instancias de representación de la comunidad universitaria para "garantizar su participación organizada y legítima".

El profesor Pedro Hernández, por otro lado, hizo un llamado al desarrollo de "la Universidad como organización autónoma, capaz de autodeterminarse, autogobernarse y autolegislarse colectivamente". Aunque en sus comentarios también hubo un llamado a la discusión dentro de instancias como los Claustros y las Colegiaturas, se distanció de los demás candidatos al sugerir un sistema de "democracia participativa efectiva" como principio de gobernabilidad en la Universidad.

Por último, el profesor Moisés Wasserman, quien resultaría elegido como rector, propuso apoyar y fortalecer las representaciones estudiantiles y profesorales con el fin de construir los consensos que permitieran superar la crisis. Como parte de este esfuerzo, en agosto de 2006 se convocó a Claustros y Colegiaturas Extraordinarias con el objetivo de que la comunidad expresara sus críticas y propusiera alternativas al Acuerdo 037. Los documentos que resultaron de dichos encuentros se presentaron al CSU en octubre del mismo año y, como resultado, se tomó la decisión de crear una comisión especial para construir una nueva propuesta de reforma académica.

Esta nueva Comisión Delegataria para la Reforma Académica estuvo conformada por tres representantes de la administración, tres representantes profesorales (de las Sedes Bogotá, Manizales y Palmira) y cuatro representantes estudiantiles (uno por cada Sede andina). La comisión trabajó de la mano con la Vicerrectoría Académica y con el Comité Nacional de Programas Curriculares Extendido, conformado por los directores nacionales de programas de pregrado y posgrado, el director nacional de admisiones, los directores académicos de las Sedes Andinas y los vicedecanos de todas las facultades de la Universidad.

A grandes rasgos, la propuesta que surgió se puede entender como un intento por concretar ciertas ideas presentes en las reformas previas que, por diferentes razones, no habían ganado suficiente tracción. Por esta razón, los documentos de trabajo elaborados por la Comisión, el Comité y la Vicerrectoría Académica durante este periodo se agruparon bajo el rótulo de "Propuesta para desplegar un cambio académico" (Vicerrectoría Académica, 2007). Más que plantear una nueva reforma propiamente dicha, lo que se pretendió allí fue retomar las ideas que ya estaban sobre la mesa, discutirlas y lograr consensos sobre cómo implementarlas respetando la diversidad y los intereses particulares de los programas curriculares.

Los principios de la Reforma Académica

Como parte de la publicación "Propuesta para desplegar un cambio académico" (Vicerrectoría Académica, 2007) se elaboró el documento "Reflexiones para los principios de una política académica", el cual contiene las formulaciones iniciales de los principios que debían regir la formación de los estudiantes en la Universidad, puntos sobre los que existían consensos generales y que permitían trascender la discusión sobre qué reformar para pasar a debatir sobre el cómo. Allí se discutieron los siguientes principios: formación integral, contextualización, internacionalización, formación investigativa, interdisciplinariedad, flexibilidad y gestión para el mejoramiento continuo. A pesar de estar incluida entre los principios de formación de la Universidad, la excelencia académica no se discutió en el documento mencionado; esta fue una adición que se hizo después como parte de las modificaciones a la versión inicial del Acuerdo propuesto en reemplazo del 037. En su lugar, se plantearon algunas reflexiones sobre el concepto de competencias y su rol en la definición de los objetivos de formación.

Formación integral

En el principio de formación integral se incluyeron varias capacidades o virtudes que deberían caracterizar a los egresados de la UNAL. En primer lugar, un amplio dominio teórico y práctico de su profesión, expresado en la apropiación y el manejo de lenguajes universales relacionados con su disciplina, el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo en su área y la disposición a actualizar permanentemente sus conocimientos. Vinculado con lo anterior, el egresado también debería tener capacidades para el trabajo autónomo y en equipo, para la comprensión de otros discursos y para adaptarse correctamente a las transformaciones aceleradas del entorno social, cultural, tecnológico y laboral.

En segundo lugar, el egresado estaría capacitado para formular proyectos académicamente consistentes y socialmente pertinentes en relación con la construcción de nación y la solución de las problemáticas del país. En este sentido, también actuaría según un sentido ético que privilegia el interés general sobre el privado y prioriza las preocupaciones sobre el cuidado del medioambiente, la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad democrática, solidaria y pacífica, además de otras virtudes como el cuidado consigo mismo, la prudencia, la solidaridad, el asertividad y la intolerancia con los abusos y las arbitrariedades.

En tercer lugar, el egresado aprovecharía las ventajas de un mundo interconectado en cuanto al manejo de las TIC y el dominio de una segunda lengua, además de una gran capacidad para expresar sus puntos de vista y comprender otras perspectivas mediante la escritura y la oralidad. Esta formación integral solo sería posible siguiendo un criterio de flexibilidad que asegure que el estudiante explore una gran cantidad de intereses y talentos, además de reconocer sus responsabilidades como ciudadano de un mundo en permanente cambio.

Revaluación de las competencias

Se partió de la crítica a la definición de competencias del MEN y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), relacionada sobre todo con un "saber hacer", en comparación con la propuesta en el Acuerdo 037 de 2005, un poco más amplia por cuanto incluía la comprensión y apropiación de conocimientos y no solo de habilidades. Sin embargo, se concluyó que las competencias no debían ser el único criterio para definir los objetivos de aprendizaje de un programa curricular, debido a que la formación también implica la adquisición de valores, actitudes y habilidades para generar conocimiento y transformar la sociedad. Es decir, las competencias se podrían entender como condiciones necesarias, no suficientes, de la formación. Además, al no restringirse a la noción de competencias para la definir los objetivos de formación, se podría cumplir con las directrices del MEN sin abandonar el enfoque de formación integral de la Universidad descrito antes.

Contextualización

Partiendo de que el desarrollo del conocimiento es contextualizado porque responde a un entorno social, económico, político, cultural y ambiental, este principio estuvo orientado a que los egresados de la Universidad estuvieran en capacidad de responder a las exigencias del medio y a las necesidades sociales mediante la aplicación del conocimiento y la articulación de formación, investigación y extensión. Este principio se consideró importante por cuanto es un mecanismo para generar interés, autocrítica, autonomía y capacidad propositiva, de tal forma que el estudiante le diera sentido a su trayectoria formativa y evitara la deserción por razones de desmotivación.

Así, se resaltó que la Contextualización debía ser un factor presente en todos los componentes de formación de los planes de estudio de pregrado, introduciendo a los estudiantes en sus respectivas disciplinas desde una perspectiva histórica y formándolos en habilidades concretas que adquieren sentido dentro de un contexto específico. Por otro lado, la formación a nivel de posgrado debería estar íntimamente asociada con la resolución de problemas teóricos y aplicados. También se señaló que la Contextualización no tenía lugar únicamente en los planes de estudio sino también en todas aquellas actividades extracurriculares como las conferencias, las asambleas, las actividades culturales de bienestar y los grupos de estudio, entre otros espacios.

Internacionalización

El objetivo de la internacionalización como principio fue propender por la incorporación y el reconocimiento de la Universidad y su comunidad académica en los circuitos internacionales del conocimiento, para lo cual se debían considerar retos como: atender la creciente información y la rapidez en la obsolescencia de los saberes, además del impacto de las TIC en los procesos educativos; entender las exigencias que supone la reconfiguración del mercado de trabajo y el surgimiento de nuevos paradigmas disciplinares y profesionales; ingresar en los procesos internacionales de acreditación y estandarización; y adoptar instrumentos que hagan efectiva la movilidad de docentes y estudiantes.

Dentro de las estrategias de internacionalización contempladas en las sesiones de trabajo se identificaron las siguientes: establecer una política de acreditación internacional; operativizar los convenios ya existentes; promover pasantías internacionales para estudiantes de pregrado y posgrado; adoptar el sistema de créditos académicos; generar redes académicas y fortalecer el ritmo y la calidad de las publicaciones; fortalecer la formación en un segundo idioma, especialmente en inglés, tanto para estudiantes como para docentes; impulsar las Sedes de Presencia Nacional (SPN) como espacios propicios para la internacionalización; y apoyarse en facultades con experiencias en el tema.

Formación investigativa

Según el Decreto 1210 de 1993, la investigación es uno de los objetos de la UNAL como práctica fundamental para el desarrollo del país y como función misional de la Institución, de la mano de la docencia y la extensión. Se concluyó que esta investigación debería incorporar las necesidades del país, atender las particularidades de cada región y articularse con el sector productivo. Para ello sería esencial formar investigadores en todos los niveles y estimular ciertas prácticas como el enriquecimiento de la docencia a partir de los resultados de investigación, la elaboración de trabajos de grado y tesis de posgrado y una buena distribución de tiempo y recursos entre las distintas funciones misionales, entre muchas otras.

Por otro lado, se propuso que la formación de investigadores se debía entender como un proceso continuo que va desde el pregrado hasta la formación doctoral, y por lo tanto los planes de estudio deberían crear estrategias para articular las actividades de investigación a través de los distintos niveles de formación. Entre las modalidades para canalizar los esfuerzos de los estudiantes se podrían listar las líneas de investigación, los trabajos de grado y las tesis de maestría y doctorado.

Flexibilidad

Se destacó que el concepto de flexibilidad podía ser interpretado de dos formas. La primera, más cercana a la noción de flexibilización, se asocia más tanto con el ámbito económico –como referencia a nuevas formas de producir y distribuir bienes y servicios– como con la reorganización de los vínculos laborales y de las expectativas y los valores de los individuos con respecto a su formación. Desde esta perspectiva, la flexibilidad en la educación superior hace referencia a una respuesta adecuada de las instituciones a las transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales.

La segunda acepción estaría relacionada con la transformación y reorganización de las disciplinas, el surgimiento de formas híbridas de conocimiento y la proliferación de innovaciones tecnológicas que han incentivado reflexiones en las instituciones de educación superior dirigidas a construir las condiciones curriculares, académicas, pedagógicas y administrativas que permitan responder a estas transformaciones.

La noción de flexibilidad adoptada se podría resumir como una combinación entre las dos descritas antes, e implicaría una serie de capacidades institucionales para: adaptarse a los cambios del entorno de manera eficiente, en términos de tiempos y recursos; asimilar de manera crítica la evolución del

conocimiento universal y el conocimiento específico; responder al interés específico que puede tener un estudiante en el marco de su formación como individuo, como profesional y como actor social; y contraponerse a los modelos tradicionales de programas con rutas únicas de formación y perfiles profesionales de egreso únicos.

Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad se puede definir como una modalidad de producción del conocimiento en la que interactúan diferentes disciplinas, y como una exigencia para abordar la complejidad de los problemas actuales. Este enfoque cuestiona las separaciones rígidas que han caracterizado a las disciplinas durante mucho tiempo, aunque no implica borrar tales separaciones, sino reconocer que no son tan rígidas como se pensaba, y que además es posible plantear diálogos entre ellas.

Sin embargo, se consideró que el fomento del trabajo interdisciplinario en la Universidad requeriría de una serie de transformaciones en distintos niveles. En el plano académico-administrativo, se juzgó necesario facilitar el tránsito de investigadores y estudiantes entre las unidades académicas, además de fortalecer y valorar los programas interdisciplinarios existentes. En segundo lugar, se identificaron rigideces en los programas de pregrado y posgrado que obstaculizaban la interdisciplinariedad, y en esa vía de argumentación se abogó por un modelo de universidad basada en la investigación, en la cual la interdisciplinariedad cobrara sentido, en oposición al modelo profesionalizante que se diagnosticó como predominante en el momento.

Gestión para el mejoramiento continuo

Se identificó la necesidad de que la UNAL desarrollara una cultura de la evaluación a través de metodologías sistemáticas, con el fin de obtener información y definir criterios pertinentes, aceptados por la comunidad académica, la nación (el Consejo Nacional de Acreditación - CNA) y el mundo (acreditación internacional), que sirvieran como base para la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento de la calidad de los programas curriculares y de los procesos académico-administrativos de la Institución.

¿Qué cambió entre los Acuerdos?

Una vez superada la discusión sobre los principios que debía seguir la Universidad para la formación de sus estudiantes, el debate se trasladó a las necesarias modificaciones que se le debían hacer al Acuerdo 037 de 2005. El resultado de este proceso culminó con la expedición de una nueva norma, el Acuerdo 033 de 2007 del CSU, "por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la UNAL a través de sus programas curriculares", que delimitó y resumió los principios descritos antes y reformuló las definiciones y los objetivos de los niveles de formación. En esta norma también se especificaron las estrategias de formación a nivel institucional y algunas disposiciones sobre la evaluación de los programas curriculares y las estrategias pedagógicas.

A continuación, se reseñan las principales diferencias entre ambos Acuerdos y otros elementos importantes que se (re)introdujeron en el Acuerdo 033. Un primer elemento a destacar es que se abandonó el concepto de competencias como el criterio fundamental para definir los niveles de formación y el diseño curricular, ya que su lugar pasó a ser ocupado por los principios de formación. Sin embargo, las competencias no desaparecieron en el Acuerdo 033, aunque solo se mencionaron marginalmente dentro de la definición de los objetivos de formación del pregrado, donde se incluyeron al mismo nivel de los conocimientos; aptitudes; prácticas y habilidades; destrezas y desempeños "propios de un área de conocimiento, y específicos de una disciplina o profesión, que permiten a un graduando argumentar, sintetizar, proponer, crear e innovar en su desempeño y desarrollo académico, social y profesional" (Art. 8, Acuerdo 033 de 2007).

Aunque las definiciones y los objetivos de cada uno de los niveles de formación se reescribieron prescindiendo del concepto de competencias, persistió su orientación general –planteada en el Acuerdo 037– manteniendo incluso la distinción entre maestrías profesionales (ahora de profundización) e investigativas. Sin embargo, en el Acuerdo 033 se omitió gran parte de la extensa reglamentación que se hizo en el Acuerdo anterior sobre los criterios de admisión y elaboración de tesis en los planes de estudio de posgrado.

Esta ausencia de las competencias también se notó en la definición de los ciclos-componentes de formación del pregrado, en la que también se incluyeron elementos relacionados con los principios de formación integral, contextualización y formación investigativa. En el Art. 17 del Acuerdo 037 se definió el ciclo básico con base en la adquisición de "competencias generales y específicas de un área del conocimiento que les permitan a los estudiantes situar la disciplina o la profesión en el contexto del área disciplinar o profesional a la que pertenece", y el ciclo disciplinar como el desarrollo de "competencias generales y específicas necesarias para la aplicación de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales de una profesión o disciplina específica".

Por otro lado, en el Art. 9 del Acuerdo 033 el ciclo básico fue reemplazado por el componente de fundamentación, diseñado para identificar las "relaciones generales que caracterizan los saberes de las distintas disciplinas del área, el contexto nacional e internacional de su desarrollo, el contexto institucional y los requisitos indispensables para la formación integral" del estudiante. Mientras tanto, el componente disciplinar o profesional tuvo como objetivo formar al estudiante en "la gramática básica de su profesión o disciplina, las teorías, métodos y prácticas fundamentales, cuyo ejercicio formativo, investigativo y de extensión le permitirá integrarse con una comunidad profesional o disciplinar determinada".

Así mismo, el Acuerdo 037 había trazado una distinción en el componente flexible de los planes de estudio, en la cual los programas debían contemplar como mínimo un 10 % de los créditos para asignaturas ofrecidas por otros programas curriculares (Art. 19) y otro 10 % para asignaturas de profundización, cursos de contexto o electivas de otros planes (Art. 18). Es decir, bajo el Acuerdo 037, los estudiantes podían no cursar asignaturas de profundización dentro de su programa, pero obligatoriamente debían cursar un porcentaje mínimo de asignaturas ofrecidas por otros programas

curriculares. En el Art. 9 del Acuerdo 033 se eliminó esta distinción y, bajo el componente de libre elección, se agruparon todas las asignaturas no obligatorias de los planes de estudio, que debían representar como mínimo un 20 % de los créditos del programa curricular, incluyendo las de profundización "propias del plan", los cursos de contexto, las cátedras y los cursos ofrecidos por otros programas curriculares tanto de pregrado como de posgrado. En el parágrafo 1 del mismo artículo también se especificó que todos los componentes de formación debían ofrecer opciones de flexibilidad en las trayectorias de formación de los estudiantes.

Uno de los cambios más polémicos introducidos durante el rectorado de Marco Palacios fue la eliminación del trabajo de grado como requisito de grado. Aunque en el Acuerdo 033 no se derogó esta medida, el trabajo de grado sí se convirtió en una asignatura especial, con el propósito de reconocer su importancia en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado, con la cual se

fortalece, aplica, emplea y desarrolla la capacidad investigativa, la creatividad y disciplina de trabajo en el tratamiento de un problema específico, mediante la aplicación de los conocimientos y métodos adquiridos en el desarrollo del plan de estudios de un programa curricular (Art. 10, Acuerdo 033 de 2007).

Así mismo, se mantuvo la reglamentación en lo referente a las modalidades de grado a través de trabajos investigativos, prácticas de extensión, actividades especiales y asignaturas de posgrado.

El Acuerdo 033 también incluyó un capítulo sobre las estrategias institucionales que permitirían satisfacer los principios de formación. En estas se puede notar una evolución con respecto a algunas ideas expuestas en el Acuerdo 037. La primera estrategia que se menciona en el Acuerdo 033 son los niveles diferenciados de ingreso, una respuesta a la preocupación por el nivel académico con el que los estudiantes ingresaban a la Universidad y a la propuesta del ciclo común que se presentó en las primeras versiones del Acuerdo 037. Según esta estrategia, el examen de admisión se puede usar para identificar los conocimientos de los aspirantes en lectoescritura, inglés y matemáticas y, de ser necesario, proponer cursos nivelatorios para que estos se puedan insertar de manera adecuada en el medio académico.

Una segunda estrategia está relacionada con la formación en un idioma extranjero, que además es un requisito de grado, para lo cual se destinarían 12 créditos que no forman parte del plan de estudios. A pesar de que en el Acuerdo 033 se establece que esta formación puede ser en "una de las lenguas ofrecidas por las Sedes de la Universidad Nacional de Colombia", en la primera versión de este la Vicerrectoría Académica propuso que el inglés fuera la lengua obligatoria y que los demás idiomas se cursaran como parte del componente de libre elección. Curiosamente, la propuesta que no sobrevivió en la versión final del Acuerdo 033 fue la que efectivamente se implementó en la Universidad.

Retomando el principio de flexibilidad, otra de las estrategias mencionadas en el Acuerdo 033 se denomina "Múltiples trayectorias de formación" y está relacionada con la necesidad de construir una oferta amplia de asignaturas, reducir los prerrequisitos y favorecer la movilidad estudiantil y la participación en proyectos de investigación y extensión. Una estrategia vinculada a esta es

la creación de Asignaturas comunes entre programas curriculares, cuyo objetivo es estimular las relaciones entre estudiantes de distintas carreras y emplear de forma óptima los recursos académicos y administrativos de la Universidad; esta estrategia se puede entender como una versión modificada de la propuesta del ciclo común presente en las propuestas iniciales del Acuerdo 037. En esta línea, también se resaltaron otras estrategias que se remontan a la "Reforma Mockus", como las asignaturas de contextualización y las líneas de profundización (como otra herramienta para la formación investigativa de los estudiantes). Así mismo, se incorporaron las prácticas académicas especiales (como una forma de reconocer actividades extracurriculares en la formación) y la doble titulación.

En la misma línea se destacó la importancia de la articulación entre los distintos niveles de formación que, según el Acuerdo 033, a nivel de pregrado se logra mediante las líneas de profundización, y en el caso de los posgrados a través de las líneas de investigación. De igual forma se especificó que los distintos niveles se pueden articular mediante ciclos de formación que permitan obtener los títulos en menos tiempo del estipulado. De manera similar al caso de los pregrados, en el Acuerdo 033 se plantearon estrategias de formación para los estudiantes de posgrados relacionadas con la posibilidad de cursar asignaturas de otros programas curriculares, participar en las líneas de investigación y desarrollar trabajos finales o tesis de grado como parte de las trayectorias de formación en ese nivel.

En cuanto a los créditos académicos, el Acuerdo 033 señaló que este sistema promovía la flexibilidad y facilitaba la homologación de asignaturas y la movilidad académica nacional e internacional, a la vez que mantuvo la definición de estos, ya que esta obedecía a una directriz del MEN; sin embargo, eliminó los topes en duración y cantidad de créditos de los programas curriculares que el Acuerdo 037 había especificado, pues este había sido uno de los puntos que enfrentó más críticas en su momento debido a la posible disminución en el número de asignaturas y en la duración de algunos programas curriculares. En su lugar, determinó que el número de créditos se debía determinar con base en un mínimo de 40 y un máximo de 54 horas semanales de dedicación por parte del estudiante. No obstante, el Acuerdo 033 sí determinó rangos de créditos para los programas de posgrado.

Así mismo, el capítulo final del Acuerdo 033 introdujo dos aspectos que no habían sido contemplados en el Acuerdo 037. El primero está relacionado con la evaluación de los programas curriculares, que debe ser periódica, contar con la participación de la comunidad universitaria y facilitar la elaboración de planes de mejoramiento de estos. El Acuerdo establece que la Vicerrectoría Académica es la dependencia encargada de coordinar este sistema de evaluación. El segundo aspecto tiene que ver con estrategias institucionales en pedagogía, ante lo cual se determinó que las facultades deben realizar actividades para promover la formación pedagógica de los docentes[9] y

el uso de nuevos medios, tecnologías y otros lenguajes de expresión y comunicación para el desarrollo de estrategias y diversas modalidades de aprendizaje, así como para la proyección de sus programas en las demás Sedes de la Universidad (Art. 36, Acuerdo 033 de 2007).

Por último, se especificó que las facultades deben implementar un sistema de acompañamiento estudiantil y de consejerías docentes para desarrollar de forma efectiva las múltiples trayectorias de formación de los estudiantes.

[9] Este aspecto fue diagnosticado por la Dirección Nacional de Programas Curriculares (DNPC) en 2003, aunque el Acuerdo 037 no incluyó disposiciones relacionadas con este.

¿Por qué el Acuerdo 033 de 2007 sí fue aceptado por la comunidad académica?

Aunque el Acuerdo 033 de 2007 guarda algunas diferencias con el Acuerdo 037 de 2005, como se explicó en el apartado anterior, es curioso que el primero haya sido aceptado por la comunidad académica sin mayores contratiempos mientras que el segundo encontró una fuerte oposición a lo largo del proceso. A ello se suma que algunas propuestas, como la introducción de los créditos académicos y la eliminación del trabajo de grado como requisito de grado, se mantuvieron en el Acuerdo 033, por mencionar algunos de los cambios más criticados que se introdujeron durante la reforma anterior.

Un primer elemento que permite explicar esta situación es que el Acuerdo 033 eliminó algunas de las medidas más restrictivas del Acuerdo 037, como el caso del límite en el número de créditos y la duración de los programas curriculares, o la definición de las competencias como el criterio central para el diseño de estos. En este sentido, el Acuerdo 033 se constituyó en un marco lo suficientemente amplio como para que las facultades y los programas tuvieran un buen margen de acción para adaptarse a las nuevas condiciones sin entrar en contradicciones tan fuertes con sus tradiciones e intereses.

En segundo lugar, la convocatoria a Claustros y Colegiaturas Extraordinarias y la creación de la Comisión Delegataria para la Reforma Académica dotaron al Acuerdo 033 de una mayor legitimidad, pues se percibió una comunicación más fluida y permanente entre las instancias decisorias y la comunidad académica, a través de los representantes estudiantiles y profesorales. Además, los principios de formación desarrollados en las jornadas de trabajo del Comité Nacional de Programas Curriculares Extendido, la Comisión Delegataria y la Vicerrectoría Académica "blindaron" los objetivos generales del Acuerdo 033 por cuanto representaban consensos muy difíciles de refutar.

Sobre el estatuto estudiantil y docente

De forma simultánea a la Reforma Académica se tramitaron dos reformas importantes: el Estatuto Docente y el Estatuto Estudiantil, entre otras razones, para facilitar la implementación de la Reforma Académica, ya que uno de sus principales objetivos fue delimitar los niveles de formación y las relaciones entre ellos. Esto respondía, en parte, al interés por impulsar la formación de investigadores a través de los programas de posgrado, especialmente a nivel de doctorado, con el fin de fortalecer las actividades de investigación en la Universidad. Sin embargo, este no era un interés exclusivo de la UNAL. Con la expedición del Decreto 1279 de 2002, el Gobierno nacional creó el "régimen de remuneración a los docentes de universidades estatales" con base en el sistema de puntos salariales, con el cual se pretendía incentivar a los docentes a incrementar su nivel de formación y de productividad académica, en concordancia con el proyecto de consolidar el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Sin embargo, el escaso número de docentes con formación doctoral suponía un obstáculo para este propósito. Para 2004, la UNAL contaba con 2.902 profesores en todas sus Sedes, de los cuales solo el 16 % tenía doctorado. Por esta razón se impulsó una reforma al Estatuto Docente (Acuerdo 16 de 2005 del CSU) que, entre otras cosas, eliminó la figura de docente de medio tiempo con el fin de redirigir una mayor cantidad de recursos a la vinculación de docentes con dedicación exclusiva. Así mismo, el Decreto 1279 de 2002 se incorporó en la normativa de la Universidad mediante el Acuerdo 11 de 2003 del CSU. Con estas modificaciones se trató de consolidar una planta docente acorde con los objetivos en investigación y formación de investigadores.

La reforma al Estatuto Docente también coincidió con un momento en el que porcentaje significativo de la planta profesoral estaba próximo a la jubilación. Esta situación se identificó como una oportunidad para vincular nuevos docentes con formación doctoral y otros intereses académicos que le dieran un impulso tanto a las actividades de investigación como a la flexibilidad curricular que perseguía la Reforma Académica. Por ello a inicios de 2008 la Universidad realizó un concurso con la finalidad de vincular a 227 nuevos docentes tanto nacionales como extranjeros (El Tiempo, 8 de enero de 2008).

Esta reforma también recibió críticas de la comunidad académica, especialmente de los profesores. Por ejemplo, el impulso a la vinculación de docentes con formación doctoral y dedicación exclusiva parecía confirmar la sospecha de que el objetivo de la Reforma era debilitar la formación en pregrado, redirigiendo el trabajo del personal académico a las actividades de investigación y docencia en posgrados.

Por su parte, el Estatuto Estudiantil vigente era el Acuerdo 101 de 1977 del CSU. A lo largo de sus más de tres décadas de vida, esta norma había sufrido varias modificaciones parciales, por lo que existía cierto consenso sobre la necesidad de reemplazarla con un nuevo acuerdo que recogiera y armonizara todas las disposiciones en un solo documento para facilitar su consulta. Por otro lado, desde el principio fue claro para las directivas que la Reforma Académica debía ir acompañada de una reforma al Estatuto Estudiantil, puesto que la reglamentación de los créditos académicos tocaba directamente varios trámites académico-administrativos de los estudiantes.

De forma similar a lo que ocurrió con la Reforma Académica, la Vicerrectoría General lideró una comisión conformada por representantes de los distintos estamentos para diseñar una reforma al Estatuto Estudiantil. Como resultado de este proceso se decidió dividir el articulado en dos partes: una referente a los aspectos académicos (Acuerdo 008 de 2008 del CSU) y otra relacionada con el bienestar y la convivencia (Acuerdo 044 de 2009 del CSU). En general, las directivas argumentaron que la reforma al Estatuto tenía como objetivo otorgar una mayor autonomía y estimular la flexibilidad en las trayectorias de formación de los estudiantes, en coherencia con los objetivos de la Reforma Académica.

En relación con lo académico, el Acuerdo 008 de 2009 modificó aspectos relacionados con los trámites de homologación, traslado, reingreso, cancelación de asignaturas y de semestre, e inscripción, entre otros. Por otro lado, la reforma al Estatuto Estudiantil integró los asuntos de pregrado y posgrado[10] y añadió otros incentivos para la doble titulación y el tránsito a programas de posgrado, aprovechando el sistema de créditos académicos.

[10] Las disposiciones del Acuerdo 101 de 1977 del CSU solo abordaban temas de pregrado.

Sin embargo, los cambios más relevantes, y a la vez polémicos, fueron: (i) la creación del PAPA, que le asigna un peso distinto a cada asignatura en función del número de créditos que exige, y que además se define como el indicador del desempeño académico (Art. 43), y (ii) el cupo de créditos, una cantidad limitada de créditos académicos asignados al estudiante al inicio de la carrera, la cual se ve afectada en la medida en que el estudiante aprueba o reprueba asignaturas y que, por otro lado, le sirve para realizar el tránsito al posgrado o emprender una doble titulación, aunque también puede significarle la pérdida de la calidad de estudiante.

A diferencia del Acuerdo 033 de 2007, el Acuerdo 008 del 2008 encontró nuevamente una fuerte resistencia que también derivó en un paro estudiantil que detonó en abril del mismo año. El documento "Debate sobre la educación superior: el Estatuto Estudiantil" (Mesa de trabajo en educación superior, 2008) contiene varios artículos que condensan las principales críticas a la reforma del Estatuto Estudiantil, escritos por docentes y estudiantes afiliados a organizaciones como la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), la Federación Universitaria Nacional (FUN), Comuna Universitaria, la Organización Colombiana de Estudiantes (OCE), la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) y la Organización de Madres y Padres de la Universidad Nacional (MAPA). A continuación, se reseñan los principales argumentos de quienes se opusieron a la reforma del Estatuto Estudiantil.

Uno de los aspectos criticados en aquel momento fue la poca participación de los estudiantes en la discusión sobre la versión final del Acuerdo 008. Aunque la propuesta se venía trabajando en las comisiones conformadas en 2006, varios apuntaron que la reforma al Estatuto no recogía integral ni coherentemente los aportes de los diferentes grupos de trabajo. En ese sentido, se criticó que, al parecer, el principal objetivo del Estatuto era operativizar algunas disposiciones de la Reforma Académica, para lo cual la participación se entendía más como una forma de legitimar decisiones ya adoptadas que de favorecer una intervención activa de los estudiantes en las discusiones y en la toma de decisiones. Por otro lado, algunos señalaron la escasa justificación de varias disposiciones del Acuerdo 008, argumentando que no había claridad en la pertinencia o en la necesidad de algunos ajustes específicos.

Una de las críticas más reiteradas estuvo relacionada con la introducción de la bolsa de créditos. Por un lado, las directivas expresaron que esta se planteó como un mecanismo para operativizar la flexibilidad perseguida con la Reforma Académica, otorgándole al estudiante un grado de autonomía bastante amplio para decidir sobre su trayectoria de formación. Sin embargo, algunos vieron la bolsa como una forma de limitar y hacer más estrictos los criterios de permanencia para los estudiantes.

Álvaro Zerda, profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Sede Bogotá y uno de los autores incluidos en dicho documento, criticó que la propuesta asumía un estudiante plenamente racional que usa sus capacidades para darle un manejo óptimo a sus créditos, destacando que, por el contrario, los individuos cuentan con una racionalidad limitada que los puede llevar a tomar decisiones que no son eficientes o a presentar conductas oportunistas que privilegian objetivos de corto plazo que no son necesariamente coherentes con la eficiencia en el largo plazo. En este sentido, señaló que la bolsa de créditos reforzaba "una cultura de lo fácil, del menor esfuerzo, de la riqueza rápida y de la deshumanización" en la medida en que incentivaba la inscripción de asignaturas bajo un "horizonte inmediatista y efectista" con el objetivo de mantener un promedio alto o ahorrar créditos para el posgrado o la doble titulación, y no tanto para buscar la "máxima satisfacción académica".

Otra crítica a la bolsa de créditos, y en general al sistema de créditos académicos, tuvo que ver con que esta implicaría un rediseño del Sistema de Información Académica (SIA), lo que traería dificultades académicas y administrativas durante la transición al nuevo sistema, además de costos económicos asociados con la implementación. Otros también señalaron la inconveniencia del PAPA como indicador del desempeño académico, argumentando que este no tenía en cuenta el proceso pedagógico del estudiante, sino sus resultados en la administración de los créditos académicos.

Para algunos estudiantes, el Acuerdo 008 fue una "reencarnación" del espíritu del Acuerdo 037, en la medida en que se percibió como una reforma que no contó con la participación y el blindaje suficiente de la comunidad académica. A ello se suma que algunas críticas que se le hicieron al Acuerdo 037 revivieron a partir de algunas disposiciones del Acuerdo 008. Por ejemplo, el hecho de que las asignaturas con más créditos tuvieran más peso en el PAPA generó dudas por una posible "jerarquización" entre estas, lo que se reflejaría en que los estudiantes le dieran una mayor importancia a las asignaturas con un mayor impacto en el PAPA. Así mismo, el énfasis en la bolsa de créditos como un mecanismo para incentivar el tránsito a los posgrados hizo que resurgieran las críticas por el debilitamiento de los pregrados.

Conclusiones

El sentido y las disposiciones de la Reforma Académica contenida en el Acuerdo 033 de 2007 no se pueden entender al margen del proceso previo que tuvo lugar durante el rectorado de Marco Palacios (2003-2005), un periodo de crisis en el que la comunidad académica se embarcó en numerosos debates en torno tanto a la función de los programas curriculares como a la pertinencia de los modelos pedagógicos y la formación impartida en la Institución, el rol de la UNAL en el país y su relación con el sistema de educación superior, entre otros aspectos que han sido descritos a lo largo de este documento.

Una revisión de las reformas académicas adelantadas en la Universidad a lo largo del siglo XX muestra que, en términos generales, las distintas administraciones plantearon discusiones sobre varios de los temas tratados durante el periodo de reforma analizado (2004-2008). Por ejemplo, desde los años treinta se pueden rastrear debates en torno a la interdisciplinariedad, la formación integral y la pertinencia de la educación impartida en la Universidad. En las décadas siguientes, las directivas pusieron sobre la mesa temas relacionados con la inflexibilidad, el enciclopedismo y el anquilosamiento de los programas curriculares, además de problemáticas puntuales como bajas tasas de graduación, alta deserción y exceso de asignaturas, por mencionar algunas. Lo anterior sugiere que, salvo algunas propuestas, la reforma adelantada durante el rectorado de Marco Palacios retomó ideas de vieja data que las administraciones anteriores no habían podido acoplar en sus respectivas reformas.

En términos generales, la reforma curricular contenida en el Acuerdo 037 de 2005 tuvo como principal objetivo definir de los niveles de formación a través de la noción de competencias y la introducción del sistema de créditos académicos. Las directivas de aquel entonces diagnosticaron unos programas curriculares rígidos, extensos, desactualizados y poco pertinentes, que tendían a agravar problemas como la deserción o la permanencia prolongada de los estudiantes en la Universidad. De ahí la necesidad tanto de flexibilizar los currículos y los requisitos de grado como de definir con mayor precisión los objetivos de cada nivel de formación; de esta manera, el pregrado sería entendido como un primer nivel de formación en el que se desarrollan las competencias que permiten la vinculación al mundo laboral y el acceso a los posgrados y a la investigación.

A pesar de las modificaciones que sufrió la Reforma, desde las primeras propuestas hasta la aprobación del Acuerdo 037, buena parte de la comunidad académica se opuso señalando la iniciativa como rígida, impositiva e impertinente. De igual forma, parece que las estrategias empleadas por las directivas para socializar e incorporar modificaciones a la Reforma no fueron lo suficientemente efectivas como para hacerla ver como un "acuerdo" con la comunidad académica.

En este contexto, el Acuerdo 033 de 2007 surgió como una respuesta al malestar generado por la reforma curricular. Mediante la definición de los principios: formación integral, excelencia académica, interdisciplinariedad, flexibilidad, internacionalización, contextualización, formación investigativa y gestión para el mejoramiento continuo, la discusión trascendió el qué y se desplazó hacia el cómo implementar aquellas ideas en las que existían acuerdos generales. El Acuerdo 033 representó una visión mucho más flexible que el Acuerdo 037, en la medida en que prescindió de algunas de sus medidas más restrictivas –como la estructuración de los programas curriculares a partir del concepto de competencias y la imposición de un tope de créditos para todas las carreras– y se estructuró con la suficiente generalidad como para que cada programa curricular tuviera la autonomía de implementarlo según sus condiciones particulares.

Referencias

Archila M. (Febrero de 2006). ¿Qué pasa con la reforma académica? ***Carta Universitaria***. Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/13/08.htm

Bogoya J. (Marzo de 2006). Aspirantes a la Rectoría hablan de sus propuestas. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/14/05.htm

El Tiempo. (6 de abril de 2005). Renunció el rector de la U. Nacional. ***El Tiempo.*** Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1689543

El Tiempo. (18 de noviembre de 2005). Semana de bloqueo U. Nacional. ***El Tiempo.*** Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1832775

El Tiempo. (23 de noviembre de 2005). Ordenan el cierre temporal de la Nacional. ***El Tiempo.*** Recuperado de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1838132

El Tiempo. (8 de enero de 2008). Concurso de U. Nacional para contratar 227 docentes. ***El Tiempo.*** Recuperado de https://www.eltiempo.com/amp/archivo/documento/MAM-2787409

Franco A. (2005). Informe de la representación estudiantil ante el CSU. Bogotá: UNAL.

Gómez V y Celis J. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. ***Reforma académica: ¿en qué va el debate?*** Bogotá: UNAL.

Hernández M. (Febrero de 2006). Reforma Académica y modelo de Universidad pública. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/13/09.htm

Jimeno M. (2003). Propuesta rectoral. Bogotá: UNAL.

Laserna M. (1959). Informe del rector. ***Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia. Proyectos y realizaciones (1935-1995).*** Bogotá: UNAL.

López E y Bocchetti C. (2004). ***Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia. Proyectos y realizaciones (1935-1995).*** Bogotá: UNAL.

Medina C. (2003). Propuesta rectoral. Bogotá: UNAL.

Mesa de trabajo en educación superior. (2008). ***Debate sobre la educación superior. El Estatuto Estudiantil.*** Planeta Paz.

Misas G. (Febrero de 2006). La universidad que necesitamos. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/13/11.htm

Moncayo V. (2003). Propuesta rectoral. Bogotá: UNAL.

Múnera L. (Febrero de 2006). Apuntes sobre la Reforma Académica en la Universidad Nacional. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/13/12.htm

Obregón D. (Marzo de 2006). ¿Acaso lo nacional y lo público se reduce al ámbito del pregrado? ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/14/12.htm

Obregón D y Celis J. (2005). ***Reforma académica: ¿en qué va el debate?*** Bogotá: UNAL.

Obregón D, Gómez V, Celis J, Guatame P, Díaz O, Urbano N, Téllez O y Villate M. (2004). ***Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la Universidad Nacional de Colombia.*** Bogotá: UNAL.

Palacios M. (2003). Propuesta rectoral. Bogotá: UNAL.

Ramos J. (Enero de 2006). Reforma, participación y gobernabilidad de la UN. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/12/08.htm

República de Colombia. Presidencia. (25 de abril de 2002). Decreto 808 de 2002. Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación internacional.

República de Colombia. Presidencia. (19 de junio de 2002). Decreto 1279 de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de la Universidades Estatales.

República de Colombia. Presidencia. (28 de junio de 2002). Decreto 1210 de 1993. Por el cual se reestructura el Régimen Orgánico Especial de la Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo O. (Enero de 2006). ¿Cómo se construyó el Acuerdo 037? ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/12/03.htm

Rincón A. (1995). Los posgrados y la reforma académica en la Universidad Nacional de Colombia. ***Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia: Proyectos y realizaciones (1935-1995).*** Bogotá: UNAL.

Rojas M. (Febrero de 2006). Los estudiantes tienen la palabra. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/13/06.htm

Rosas A. (Febrero de 2006). Reforma de escándalo. ***Carta Universitaria.*** Recuperado de http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/13/07.htm

Ruiz N y Silva G. (2008). ***Más de dos décadas de un continuo despliegue académico: Reflexiones de los vicerrectores académicos.*** Bogotá: UNAL.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (27 de octubre de 1977). Acuerdo 101 de 1977 (CSU). Por el cual se modifica el Reglamento Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (14 de septiembre de 1977). Acuerdo 14 de 1990 (Consejo Académico). Por el cual se aprueban criterios generales para la organización de los Programas Curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (27 de noviembre de 1992). Acuerdo 31 de 1992 (Consejo Académico). Por el cual se dictan disposiciones generales relacionadas con los requisitos de grado- Trabajo de Grado en los programas Académicos de pregrado.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (13 de diciembre de 2001). Acuerdo 020 de 2001 (Consejo Académico). Por el cual se reglamentan los Estudios de Posgrado en la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (25 de noviembre de 2003). Acuerdo 011 de 2003 (CSU). Por el cual se reglamentan la aplicación del Decreto 1279 de 2002, que establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (11 de febrero de 2004). Acuerdo 001 de 2004 (Consejo Académico). Por el cual se dictan normas para adoptar el sistema de créditos en los planes de estudio de los programas de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (15 de febrero de 2005). Acuerdo 001 de 2005 (CSU). Por el cual se modifican parcialmente el Acuerdo 101 de 1977 del Consejo Superior Universitario –Reglamento Estudiantil– y el Acuerdo 031 de 1992 del Consejo Académico y se deroga el Acuerdo 046 de 1998 del CSU.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2 de mayo de 2005). Acuerdo 016 de 2005 (CSU). Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (30 de agosto de 2005). Acuerdo 031 de 2005 (CSU). Por el cual se suprimen la Dirección Nacional de Programas Curriculares y la Unidad de Coordinación de Acreditación, se crean la Dirección Nacional de Programas de Pregrado y la Dirección Nacional de Programas de Posgrado, y se modifican las funciones y composición del Comité Nacional de Programas Curriculares de la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (13 de septiembre de 2005). Acuerdo 037 de 2005 (CSU). Por el cual se definen y reglamentan los programas curriculares de pregrado y de posgrado que ofrece la Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (26 de noviembre de 2007). Acuerdo 033 de 2007 (CSU). Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (15 de abril de 2008). Acuerdo 008 de 2008 (CSU). Por el cual se adopta el Estatuto Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones académicas.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (16 de diciembre de 2009). Acuerdo 044 de 2009 (CSU). Por el cual se adopta el Estatuto Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones de Bienestar y Convivencia.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Vicerrectoría Académica. (2007). Propuesta para desplegar un cambio académico. UNAL.

Villa L. (2004). ***La reforma académica que requiere la Universidad Nacional de Colombia.*** UNAL. Rectoría.

CAPÍTULO 2. GESTIÓN CURRICULAR ENTRE 2009 Y 2020

Camilo Ernesto López Guarín

En 2007 entró en vigencia el Acuerdo 033 con los lineamientos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. En los artículos 32, 33 y 34 de su capítulo IV, el Acuerdo le dio una consideración especial a la evaluación. En dichos artículos se define el rol de la Vicerrectoría Académica en la coordinación del sistema de evaluación y se presenta la intención de que los programas se evalúen periódicamente con la participación de la comunidad –en procesos que conduzcan a la formulación de planes de mejoramiento– y de que anualmente se programen espacios públicos de reflexión para analizar estos resultados. Este interés por la evaluación se retoma y comparte en los procesos de autoevaluación y acreditación de la Universidad (Cortés, 2013; Oviedo et al., 2010).

Precisamente estos procesos han sido un insumo importante en la construcción de las propuestas de reforma más recientes. Por ejemplo, la Dirección Nacional de Programas Curriculares (Obregón y Celis, 2005) destaca este rol, pues muchos de sus argumentos surgieron "del análisis crítico producido por los programas de pregrado durante el proceso de autoevaluación y de evaluación externa" (p.56). Más adelante, la Vicerrectoría Académica (2007) realizó un estudio de los informes elaborados por los pares evaluadores como parte de los procesos de acreditación de los 38 programas curriculares que habían completado la evaluación en julio de 2007. A partir de este análisis, se consiguió una mirada sobre aspectos como la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la integralidad del currículo, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, el sistema de créditos académicos y el desarrollo de una segunda lengua.

En esta cultura de la evaluación es que se presenta este capítulo, con el propósito de conocer, a partir de datos administrativos, cómo los planes han hecho realidad el Acuerdo 033. En este sentido, se plantean algunos indicadores con el fin de presentar un panorama de su implementación y así comprender más acerca de su desarrollo (Martin y Sauvageot, 2011). Como ejercicio de seguimiento, este trabajo complementa el realizado por el profesor Luis Eduardo Gallego Vega (2014), quien fuera Director Nacional de Programas Curriculares de Pregrado de la Universidad entre 2012 y 2018, y se suma a otras iniciativas desarrolladas en la Universidad (Facultad de Ingeniería, 2020; Rodríguez Jiménez et al., 2018).

La primera de estas iniciativas se desarrolló como parte del Plan Global de Desarrollo (PGD) 2013-2015, "Calidad académica y autonomía responsable", y estuvo enfocada en el estudio de los principios de flexibilidad, formación integral y contextualización, a partir del análisis del interés por factores como: la doble titulación; el comportamiento de la inscripción de asignaturas del componente de libre elección y de un índice de flexibilidad curricular; el principio de excelencia académica, al analizar la deserción por motivos académicos; y la inscripción y aprobación de créditos académicos. Además, consideró algunos indicadores para las estrategias de articulación entre niveles de formación y de idiomas extranjeros (Gallego, 2014).

La Facultad de Ingeniería (2020) adelantó un estudio mixto para entender y analizar los posibles efectos de la Reforma. En el componente cualitativo, analizó los Proyectos Educativos del Programa (PEP) y realizó entrevistas a estudiantes, docentes y egresados de sus programas de pregrado. En el componente cuantitativo, analizó los registros del Sistema de Información Académica y de la Dirección Nacional de Admisiones y planteó indicadores asociados con cada principio. Así, el principio de excelencia académica se estudió a partir de la relación entre la edad de los admitidos y el periodo de admisión, la asistencia a tutorías y la relación de modalidades de trabajo de grado; el de Formación integral a partir del número de prácticas realizadas por periodo, y el de Contextualización a partir de los convenios vigentes por año. El principio de Internacionalización se estudió por el número de casos de movilidad académica entrante o saliente, mientras que el de formación investigativa consideró el número de grupos de investigación y el porcentaje de estudiantes con modalidad de grado, asignaturas de posgrado que continuaron en el posgrado. Por último, el principio de gestión para el mejoramiento académico consideró los resultados de la evaluación Edificando, y el de Flexibilidad un análisis de correspondencia simple entre los programas y la Facultad respecto a las asignaturas de libre elección.

Por su parte, Rodríguez et al. (2018) analizan la flexibilidad curricular a través de un programa de pregrado de la Universidad. En su estudio, describen la estructura de las rutas curriculares seguidas por los estudiantes de Psicología, con base tanto en las inscripciones de asignaturas obligatorias y optativas como en la perspectiva de los egresados frente al aporte de la flexibilidad en su desempeño en el campo laboral.

Este panorama muestra un interés por desarrollar indicadores complementarios en la Universidad. Para determinar los indicadores de seguimiento, en este capítulo se tomaron como base las estrategias de formación propuestas en el capítulo III del Acuerdo 033, similares al informe del profesor Gallego. Esta decisión se sustenta en que las estrategias de esta norma dan ejemplos de cómo implementar los principios, por lo que existe una fuerte relación entre estos dos elementos. En una consulta realizada a un grupo de docentes y administrativos que formaban parte de los comités asesores de pregrado en el periodo 2019-2020, se preguntó por la relación entre los principios de la Reforma con las estrategias de formación y los estatutos estudiantiles, tanto en sus disposiciones académicas como en las de bienestar.

El gráfico 1 presenta un resumen de la percepción de la relación entre estos dos elementos. En las filas aparece el nombre de la estrategia o del Estatuto, y en las columnas el principio del Acuerdo. La intensidad del color corresponde al porcentaje de participantes que consideró que esa estrategia estaba relacionada con el principio.

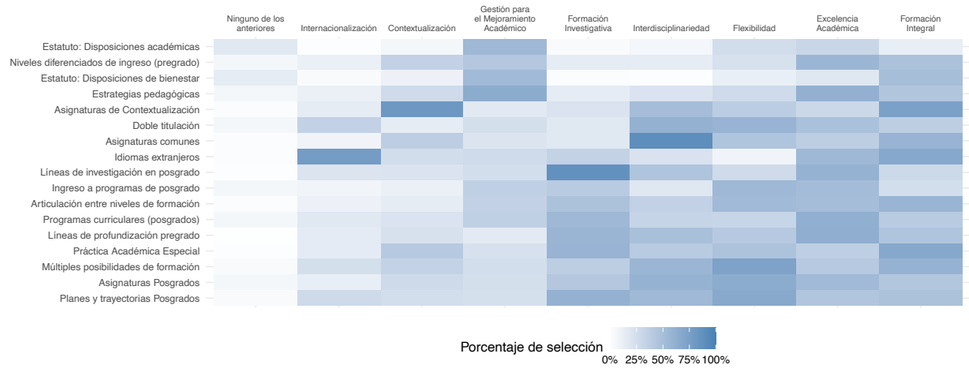


Gráfico 1. Asociación entre las estrategias de formación y los principios de formación del Acuerdo 033.

A partir del gráfico 1 se puede ver que los principios de formación integral, excelencia académica y flexibilidad se asocian con la mayoría de las estrategias, o que la interdisciplinariedad se asocia especialmente con las estrategias que involucran la inscripción de asignaturas por parte de estudiantes de diferentes programas, como asignaturas comunes, doble titulación y asignaturas de contextualización. Por su parte, la formación investigativa se asocia especialmente con las estrategias relacionadas con el posgrado y la articulación entre niveles, mientras la gestión para el mejoramiento académico se relaciona con los estatutos estudiantiles, las estrategias pedagógicas y los niveles de ingreso diferenciado. Por último, en los principios de contextualización y de internacionalización la relación se enfoca, respectivamente, en las asignaturas de contextualización y en los idiomas extranjeros. Pocas personas consultadas manifestaron que no existía una relación entre una estrategia y los principios, de hecho todas las estrategias fueron relacionadas con todos los principios al menos una vez[11].

Además de las estrategias, el estudio consideró las guías de autoevaluación, los lineamientos del CNA y los documentos de preparación de la Reforma elaborados por la Vicerrectoría Académica en 2007 para formular preguntas orientadoras sobre los principios y otros elementos del Acuerdo como el uso de créditos, la inscripción en el componente de libre elección y de asignaturas comunes, y el avance en el idioma extranjero.

Este capítulo presenta un análisis centrado en lo ocurrido entre 2009 y el primer periodo académico de 2020, a partir de tres fuentes principales: la primera corresponde a reportes administrativos elaborados por la Dirección Nacional de Información Académica (DNINFOA) y compilados por la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado (DNPPr) en su sistema de información para el proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento y de acreditación.

Dentro de dichos reportes se encuentran los de: (i) creación de historia académica, con datos para cada estudiante sobre su programa y el tipo de acceso a la Universidad; (ii) matriculados, el cual

[11] Otra manera de abordar la implementación e integración de los principios de la Reforma Académica al proceso de formación y la estructura institucional se plantea en el Capítulo 5: Los principios del Acuerdo 033 de 2007. Percepciones y puesta en práctica.

indica si un estudiante se matriculó en un periodo académico y si más adelante canceló la matrícula; (iii) calificaciones, compuesto por los registros de las asignaturas inscritas, su tipología, el número de créditos y su calificación; (iv) homologaciones, que es similar al de calificaciones, pero para las asignaturas homologadas; (v) trabajos de grado, con información del tipo de trabajo realizado y su calificación; (vi) egresados, con registros del periodo y del trabajo de grado, y (vii) bloqueos en la historia académica, el cual indica cuándo ocurrió y la razón asociada.

La segunda fuente está compuesta por las características y la composición de los planes de estudio de los programas de pregrado de la Universidad, a partir de la información disponible en las normas de creación y modificación de planes curriculares.

La tercera fuente son los resultados en la prueba Saber Pro, un conjunto de datos construido por la Dirección Nacional de Planeación y Estadística con base en la información provista por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

A continuación, se presentan tres secciones sobre cómo se ha vivido la Reforma. En la primera se estudia la Reforma a partir de la inscripción de asignaturas, tomando como base el uso de créditos como unidad de tiempo y su relación con la dedicación académica de los estudiantes; en la segunda se explora la composición de la inscripción según los componentes de formación a los que pertenecen las asignaturas, y la tercera se enfoca en las iniciativas asociadas con los principios de formación integral, flexibilidad e interdisciplinariedad.

¿Cómo se ha vivido la reforma?

El uso de créditos y la dedicación académica

Como se presentó en el capítulo "Reforma Académica: una historia que contar", el sistema de créditos fue uno de los cambios más significativos del Acuerdo 033 y uno de los que más recelo despertó en la comunidad académica, pues se asoció con una posible disminución de la calidad de los programas –al reducir la cantidad de contenidos–, o con que estos se usaran para calcular los costos de matrícula. Por lo general el uso de créditos se ha resaltado como un factor que facilita los procesos de movilidad y de internacionalización, como se destaca en el capítulo "Los principios del Acuerdo 033 de 2007. Percepciones y puesta en práctica", lo cual concuerda con los propósitos con los que fueron presentados en el Acuerdo 033: promover una mayor flexibilidad en la formación y facilitar la homologación y la movilidad entre programas (Art. 6). Esta sección se centra en el crédito como una unidad de tiempo y sus implicaciones.

En los artículos 6 y 7 del Acuerdo 033 se define el crédito académico como una unidad de tiempo equivalente a 48 horas de trabajo del estudiante, las cuales pueden corresponder a actividades presenciales, dirigidas o autónomas que lleven al cumplimiento de los objetivos de formación de una asignatura. Aunque el Acuerdo no define un número de créditos para los programas, pues reconoce que esto depende de sus características, sí recomienda considerar un rango de entre 40 y 54 horas a la semana, en las que se asume, respectivamente, una dedicación básica de 8 horas diarias por 5 días, y una máxima de 9 horas por 6 días.

Con base en esto, es posible categorizar la inscripción según la intensidad horaria estimada a partir del número de créditos. Así, si un estudiante dedica 40 horas semanales –producto de estudiar 8 horas diarias durante 5 días–, en un periodo académico de 16 semanas habrá destinado un total de 640 horas. El número de créditos se obtiene de dividir este número entre 48 (i.e. 40 * 16 / 48 = 13,33); sin embargo, este número se aproxima al entero más cercano, lo cual resulta en 13 créditos. A partir de ahí, una dedicación de tiempo completo se puede expresar entre 13 y 18 créditos académicos[12]. La tabla 2 presenta una clasificación de intensidad según la dedicación semanal o su equivalente en créditos académicos.

Tabla 2. *Clasificación de intensidad según la dedicación semanal y por créditos en un programa académico de 16 semanas*

Intensidad	Horas a la semana	Créditos académicos
Baja	intensidad ≤ 18	intensidad ≤ 6
Parcial	18 ‹ Vintensidad ≤ 39	6 ‹ intensidad ≤ 13
Completa	39 ‹ intensidad ≤ 54	13 ‹ intensidad ≤ 18
Alta	54 ‹ intensidad	18 ‹ intensidad

A partir de esta clasificación y de los registros de inscripciones es posible estudiar cómo ha sido la dedicación académica en la Universidad, al menos teóricamente, pues los créditos indican la dedicación esperada, pero al final quien toma el curso puede dedicarle más o menos tiempo. El gráfico 2 presenta, para cada periodo académico, el porcentaje de estudiantes según la intensidad horaria requerida por las asignaturas inscritas en ese periodo. En ella se puede ver que en los primeros periodos más del 50 % de los estudiantes inscribió una carga completa, pero este porcentaje ha venido disminuyendo y en 2019 cerca del 33 % lo hizo. Por su parte, el porcentaje de inscritos con una intensidad alta se duplicó entre 2009 y 2014, aunque en los últimos años retornó a sus niveles iniciales. Actualmente, la mayor proporción está dada por estudiantes con una dedicación de tiempo parcial o menor.

[12] Teniendo en cuenta que el número de créditos es un entero, el análisis contempla 13 créditos como base del tiempo completo y su equivalente de 39 horas semanales.

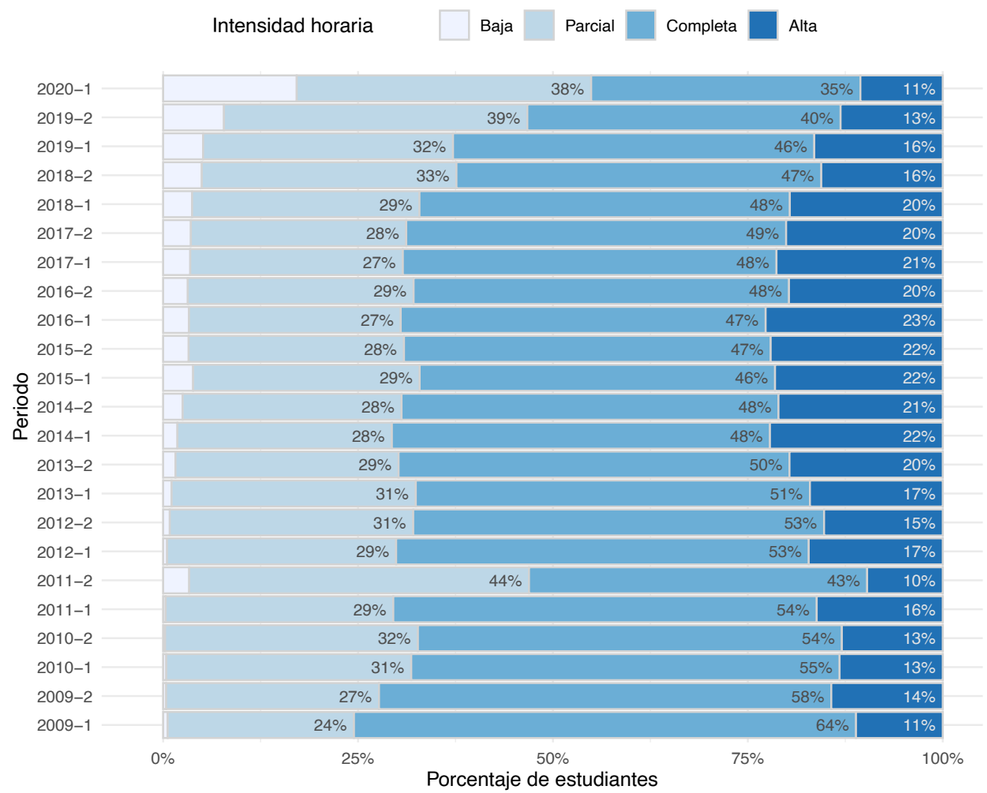


Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes según la intensidad horaria por periodo académico entre 2009-1 y 2020-1.

Por su parte, el gráfico 3 presenta la duración en créditos de los programas de pregrado. Las tres líneas verticales y su valor correspondiente en la parte superior resaltan la ubicación esperada de un programa que requiera una dedicación de 16 créditos semestrales –o 48 horas a la semana– durante 8 o 10 semestres, y de 18 créditos durante 10 semestres –o 54 horas semanales–. Además, estas divisiones también están representadas por los colores, donde el más oscuro corresponde a los programas con más de 180 créditos académicos totales. El siguiente grupo es el de los programas que tienen entre 161 y 180 créditos, que es el más grande pues incluye al 58 % de los programas. Así mismo, indica que el 64 % de los programas requiere una dedicación de sus estudiantes de más de 48 horas a la semana, lo cual puede ser problemático si se tiene en cuenta que menos de la mitad de los estudiantes cumple con esa estimación.

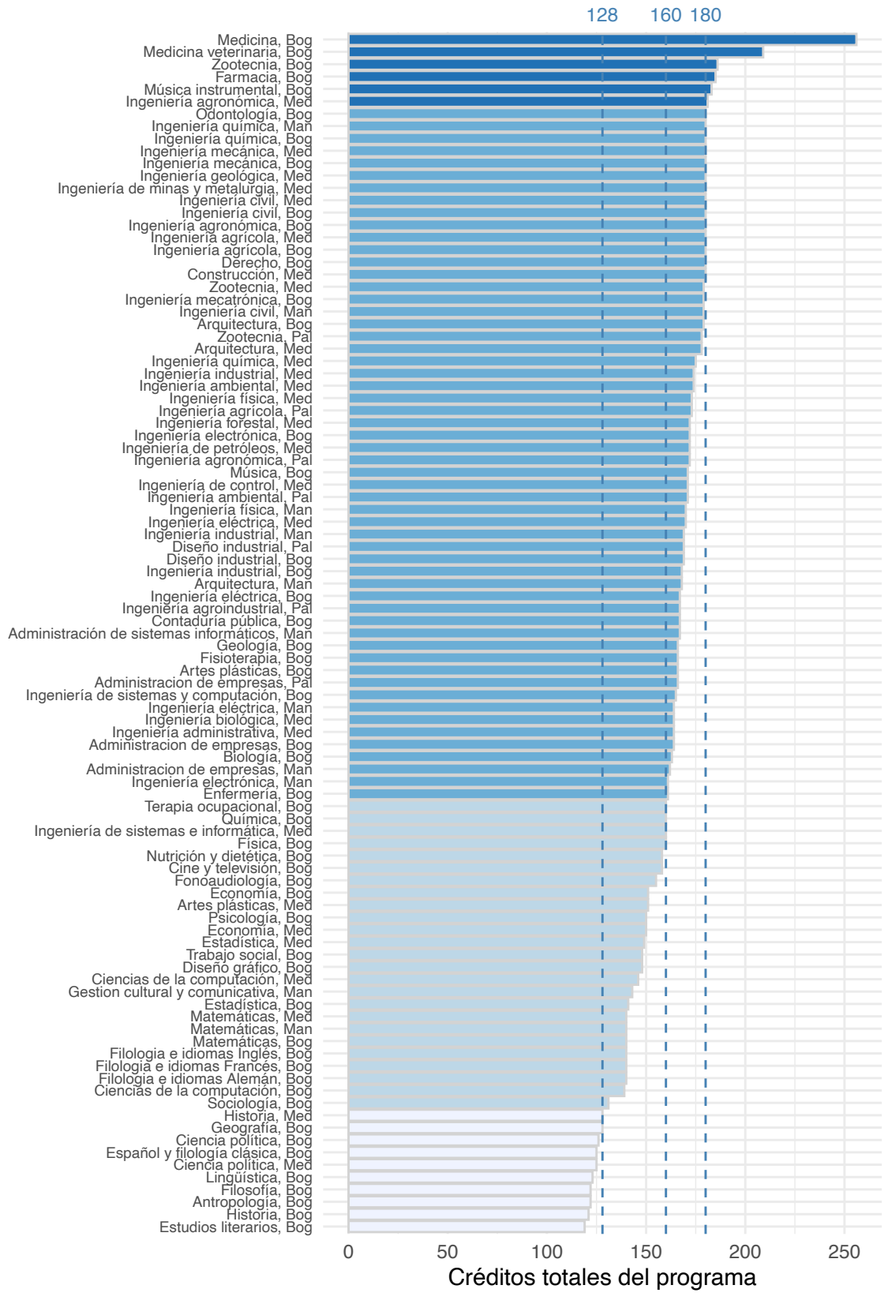


Gráfico 3. Programas curriculares según su duración en créditos en 2020.

Adicional a esto, no todos los créditos inscritos son aprobados. De manera similar a lo encontrado por Gallego (2014), la aprobación es cercana al 87 % de los créditos inscritos en cada periodo académico, aunque es menor en las Facultades de Ciencias, de Ingeniería y de Ciencias Agrarias en las diferentes Sedes, como lo muestra el gráfico 4.

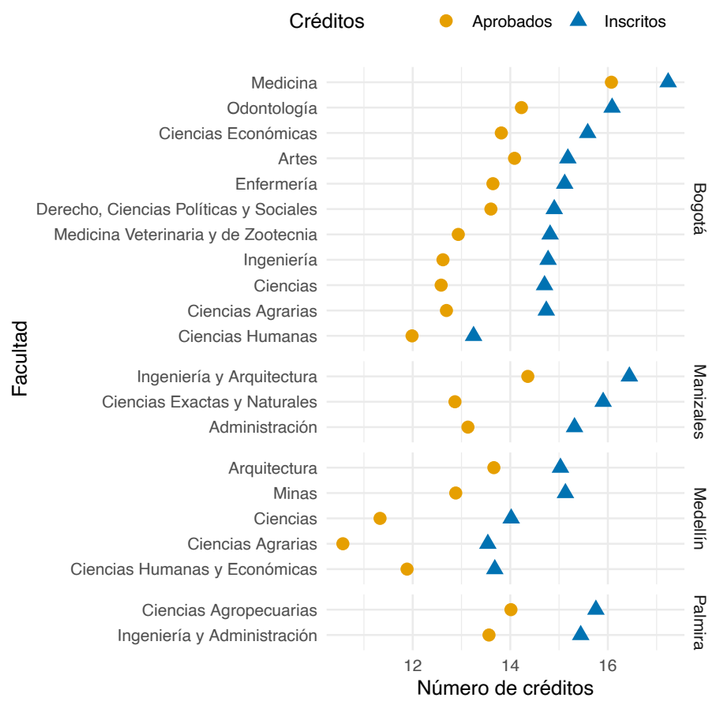


Gráfico 4. Promedio del número de créditos inscritos y aprobados entre 2009-1 y 2020-1 por Facultad.

En suma, una alta proporción de programas requieren una dedicación superior a las 48 horas semanales para completar los créditos en el tiempo propuesto. Por una parte, esto invita a pensar sobre la cantidad y la calidad del tiempo que se desea que se destine a las actividades académicas, teniendo en cuenta el balance entre las actividades académicas y las de otros espacios sociales y personales. Por otra parte, la inscripción de muchos estudiantes es menor, por lo que se podría pensar en crear estrategias para orientarlos sobre cómo organizar el tiempo. Además, es importante que se evalúe la correspondencia entre el número de horas requeridas según el número de créditos inscritos y aquellas que realmente son dedicadas durante el periodo académico. Así, se tendrá una información más precisa que sirva como insumo para reflexionar sobre la dedicación de los estudiantes y los créditos de las asignaturas.

La inscripción por componentes

Según su objetivo de formación, en un plan de estudios las asignaturas se agrupan en tres componentes: (i) el de fundamentación, que introduce y contextualiza el campo de conocimiento, (i) el disciplinar, que suministra la gramática básica, las teorías y las prácticas fundamentales que permitirán la integración con la comunidad profesional, y (iii) el de libre elección, que abarca, como su nombre lo indica, las asignaturas que el estudiante puede escoger libremente con el propósito de contextualizar o profundizar su formación.

Una característica especial del componente de libre elección es que se definió un porcentaje mínimo de créditos que corresponde al 20 % del total del programa curricular. La mayoría de los planes se encuentra justo en esta frontera. De manera similar, el comportamiento de las inscripciones es cercano a esta proporción. El gráfico 5 presenta el porcentaje de créditos inscritos por componente, y en este se puede ver cómo, después de un tiempo, la inscripción de créditos de libre elección oscila alrededor del 17 %. Este es un comportamiento que se mantiene en el tiempo y que el profesor Gallego destacó en el informe, pues el porcentaje es similar al 20 % esperado.

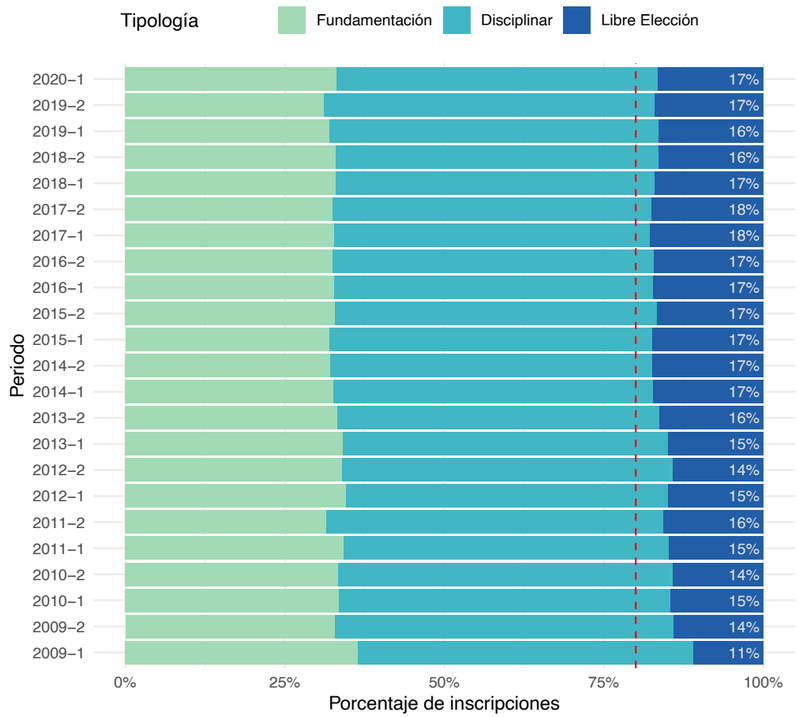


Gráfico 5. Porcentaje de créditos inscritos por componente de formación entre 2009 y 2020.

No obstante, hay dos aspectos que es importante resaltar. El primer elemento es que estas inscripciones están asociadas con el número de matrículas cursadas, como se puede ver en el gráfico 6. El panel A presenta la composición de la inscripción por componentes en términos relativos. En la primera matrícula, la mitad de los créditos son del componente de fundamentación, mientras que 1 de cada 4 es de nivelación y la cuarta parte restante corresponde principalmente a asignaturas disciplinares, y una mínima parte a la libre elección. A medida que va pasando el tiempo, los créditos de nivelación disminuyen considerablemente, pues quedan limitados a las asignaturas de inglés. En la Universidad, los créditos de nivelación solo están asociados con inglés, matemáticas básicas y lectoescritura; sin embargo, estas dos últimas son inscritas en la primera matrícula. Por su parte, las asignaturas de fundamentación son las más inscritas al inicio del programa y luego disminuyen paulatinamente; en la cuarta matrícula su inscripción es superada por la de asignaturas disciplinares, y en la octava por las asignaturas de libre elección. El panel B muestra la inscripción en términos absolutos y toma como ejemplo tres cohortes que resultan ilustrativas del comportamiento general.

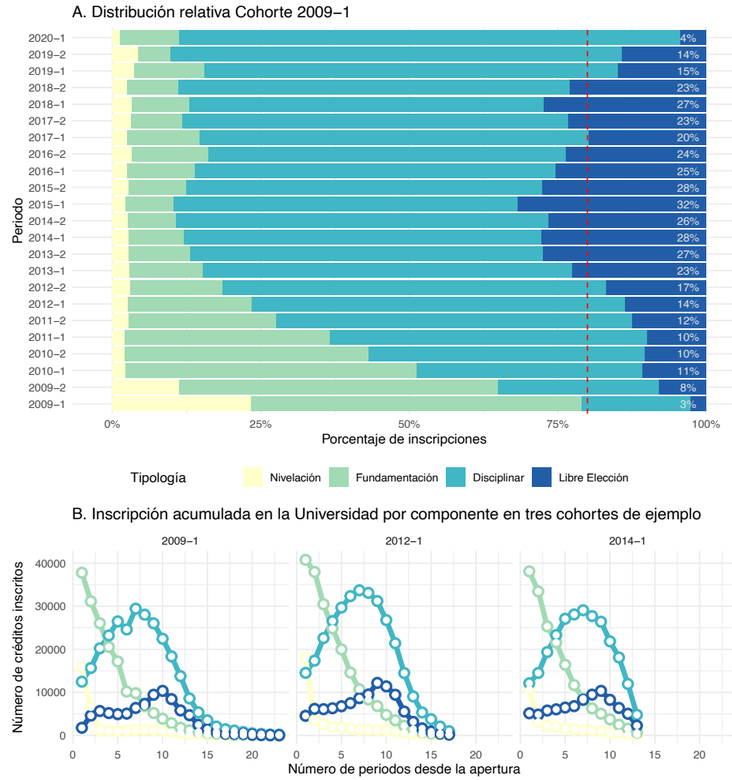


Gráfico 6. Distribución de créditos por componente inscritos por cohorte.

El segundo elemento es que a menudo el número de créditos del componente de libre elección es subestimado, pues algunos créditos optativos pueden formar parte de este componente. Hasta ahora, el análisis considera como parte de la libre elección aquellos créditos de las asignaturas asociadas con este componente; sin embargo, hay una situación particular que a veces no se considera en los análisis de inscripción por componente: cuando un estudiante ha cumplido con los requisitos de créditos optativos de los componentes de fundamentación o disciplinar, y después de esto aprueba nuevos créditos con esta tipología, estos pasan a ser considerados como créditos de libre elección en el cálculo del cumplimiento de los requisitos del plan, lo cual puede ocasionar una subestimación de los créditos de libre elección cursados dentro de la Unidad Académica Básica (UAB).

Para evaluar esta situación se realizó una estimación basada en una situación simplificada[13], en la cual se consideró que el número de créditos requeridos por componente se mantiene constante durante toda la trayectoria académica del estudiante y que esta corresponde a los créditos definidos en la norma vigente al inicio del periodo de apertura. El gráfico 7 presenta los cambios en la composición. El panel A se enfoca en la variación porcentual, en este se puede ver que la libre elección aumenta cerca de 3 puntos porcentuales. En términos relativos, la inscripción de créditos en el componente de libre elección tiene un aumento del 16 % cuando se consideran los créditos excedentes. Este aumento es similar en cada una de las Sedes, como se puede notar al contrastar el panel B –que tiene la proporción original– con el C, que presenta la corrección.

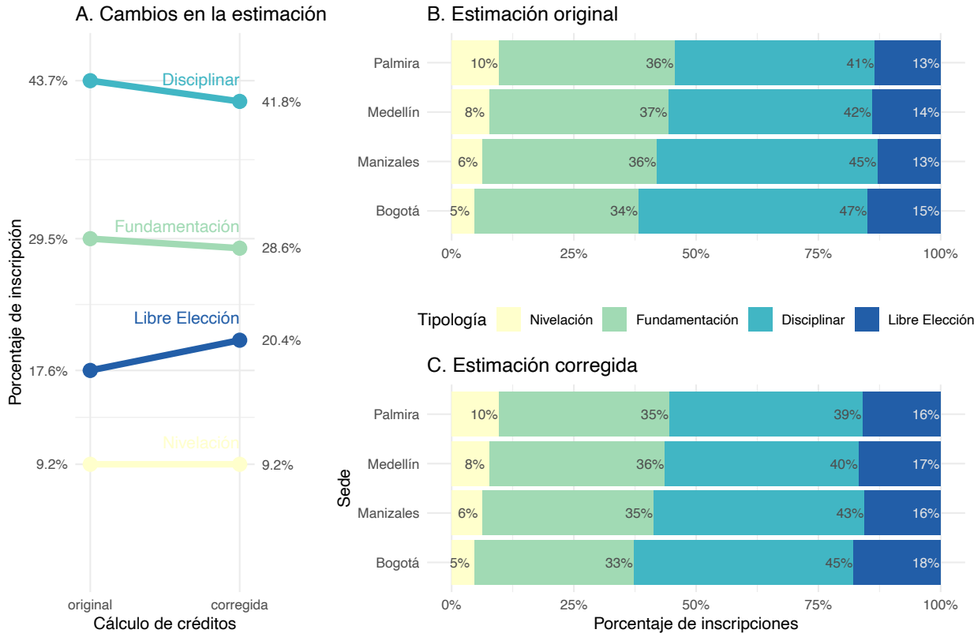


Gráfico 7. Cambios en la estimación de la inscripción de créditos totales entre 2009-1 y 2020-1.

[13] En la práctica, un plan puede cambiar durante el tiempo de estudios para una cohorte o solo para una parte de ella. Además, se consideró como inicio el 15 de enero o el 15 de julio según si el periodo corresponde al primer o al segundo periodo académico del año, asumiendo que en esa fecha los cambios se pueden implementar en el periodo académico que está a punto de iniciar; sin embargo, es posible que normas posteriores puedan ser incorporadas en el nuevo periodo académico; por ejemplo, por periodos de anormalidad académica o por diferencias en los calendarios académicos, entre otras.

El componente de libre elección se presenta con un doble propósito: permitirle al estudiante contextualizarse y también profundizar en su disciplina. Esta situación ha hecho que se perciba de manera diferente, como se verá en los capítulos de la siguiente sección[14]. Algunos lo ven como un componente que no debería tener una conexión más allá de los intereses personales, mientras que otros esperan que sea un espacio que se pueda aprovechar para seguir profundizando en el plan. A partir de esto, se entiende el interés por conocer en dónde se inscribe la libre elección, y si acaso esta solo se centra en una disciplina.

Al respecto, el gráfico 8 presenta el promedio del porcentaje de créditos inscritos en la UAB a la que pertenece el programa curricular. En la figura, cada punto es un programa y su valor en el eje vertical indica este promedio. Para complementar, la figura incluye un diagrama de cajas, el cual presenta un resumen de la distribución de los puntos. En este diagrama, la línea gruesa corresponde a la mediana, quiere decir que arriba de esta línea se encuentra el mismo número de puntos que abajo de ella. Los límites de la caja, por su parte, indican el primer y el tercer cuartil, lo que quiere decir que debajo del límite inferior se encuentra una cuarta parte de los puntos, y arriba del límite superior se encuentra otra cuarta parte.

El gráfico también muestra que la mediana de la inscripción de créditos de libre elección en la UAB del programa en las Sedes Bogotá y Medellín es del 16 %, pero este porcentaje aumenta a 21 y 20 % respectivamente cuando se incluyen los créditos excedentes de los componentes de fundamentación y disciplinar. En las Sedes Palmira y Manizales también hay un aumento de 4 puntos porcentuales entre el cálculo original y el ajustado, pero en este caso los valores iniciales son más altos; en la Sede Manizales la mediana es de 24 %, mientras que en la Sede Palmira es de 32 %.

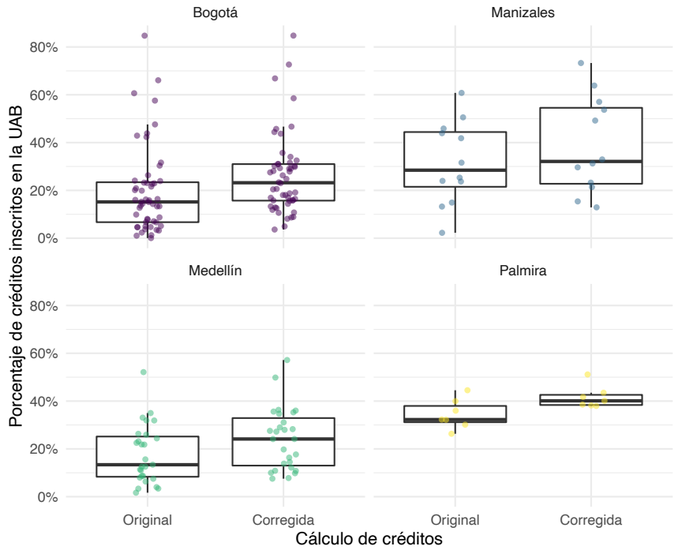


Gráfico 8. Porcentaje de inscripción de créditos del componente de Libre Elección entre en 2009-1 y 2020-1 según la estimación de créditos del componente.

[14] Para ampliar sobre las percepciones de la comunidad universitaria en relación con las distintas formas de comprender los componentes de formación –incluida la libre elección– se pueden revisar las secciones: "El componente de libre elección", del capítulo "La Reforma y los planes de estudio"; "Interdisciplinariedad" y "Flexibilidad", del capítulo 5, "Los principios del Acuerdo 033 de 2007. Percepciones y puesta en práctica"; "Sobre la libre elección" y "Configuración del plan de estudios y sus contenidos", del capítulo 6, "Propuestas para la Universidad que Aprende".

Flexibilidad, formación integral e interdisciplinariedad

Estos tres principios se analizan de manera conjunta por su relación con las diferentes estrategias del Acuerdo (ver gráfico 1) y porque se entienden como características del factor de procesos académicos[15] (CNA, 2013, 2021; UNAL, 2020).

Flexibilidad curricular

En la sección anterior se presentó un análisis de la inscripción por componentes y se hizo un énfasis en la libre elección por su característica personalizable. Además de esto, el Acuerdo 033 contempla otro elemento en los componentes de formación para considerar la diversidad de intereses y la particularidad de los estudiantes. Las normas de los planes de estudio definen el número de créditos obligatorios y de créditos optativos para los componentes de fundamentación y disciplinar, y para sus respectivas agrupaciones. A partir de esta información es posible estimar un índice de flexibilidad curricular por componente, el cual se define como el porcentaje de créditos optativos del total de créditos exigidos (Vicerrectoría Académica, 2011). De este modo, un índice de 50 % indica que es posible elegir la mitad de los créditos exigidos.

El gráfico 9 presenta este índice para las cuatro Sedes. En las Sedes Bogotá, Medellín y Palmira, el promedio de este índice es de 20 %, similar al porcentaje mínimo exigido en el componente de libre elección; sin embargo, en este caso hay un rango más amplio. En Bogotá hay planes en los que los estudiantes pueden escoger más del 60 % de créditos, mientras que hay otros en los que no tienen muchas posibilidades.

Respecto a los cambios, el gráfico 10 presenta un resumen de cómo cambió el índice entre la primera norma y la más reciente. En ella, cada punto representa un programa, el valor en el eje vertical es el valor del cambio en el índice, en el que un valor positivo indica un aumento en el índice y uno negativo una disminución; por su parte, el eje horizontal corresponde a la Sede. Vale la pena aclarar que los puntos se presentan dispersos en el eje X, dentro de un rango para cada Sede, con el fin de evitar que queden sobrepuestos y así facilitar la lectura. El gráfico muestra que en las Sedes Manizales y Palmira los programas no tuvieron variación en ese periodo, pues todos los puntos están en 0. En el caso de Bogotá, la mayoría de los puntos tienen cambios positivos, es decir que la proporción de asignaturas optativas aumentó, por lo que, según el índice, se han vuelto más flexibles, mientras que en la Sede Medellín ha ocurrido lo contrario y la proporción de asignaturas optativas ha disminuido. No obstante, es importante resaltar que este criterio de flexibilidad solo tiene en cuenta la proporción de asignaturas elegibles en los componentes de fundamentación y disciplinar, pues no considera otras características como los requisitos de inscripción de sus asignaturas.

[15] En los "Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos" del CNA (2021) este factor se denomina "Aspectos académicos y resultados de aprendizaje".

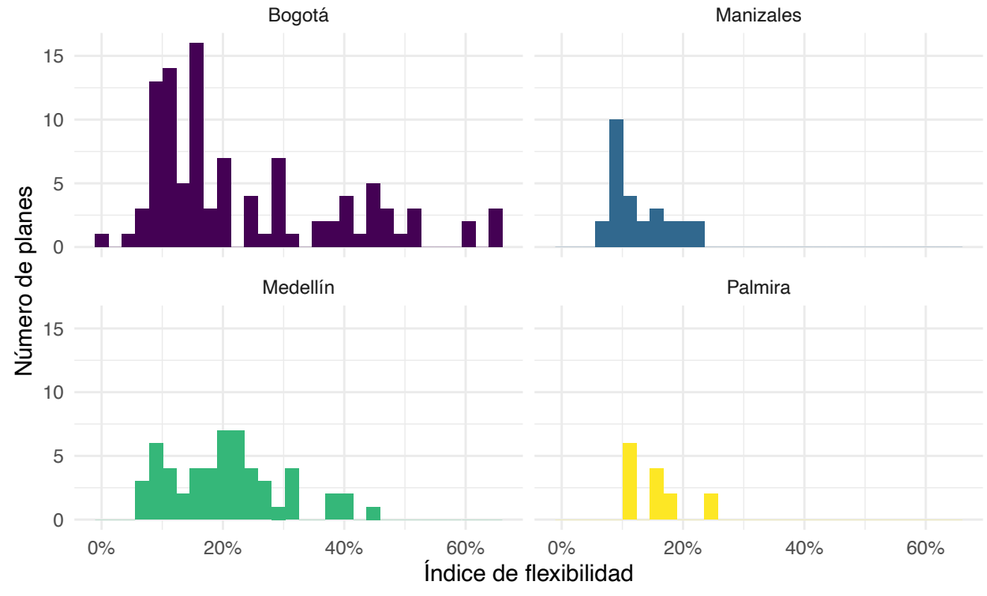


Gráfico 9. Distribución de programas curriculares por Sede, según su índice de flexibilidad curricular en 2020-1.

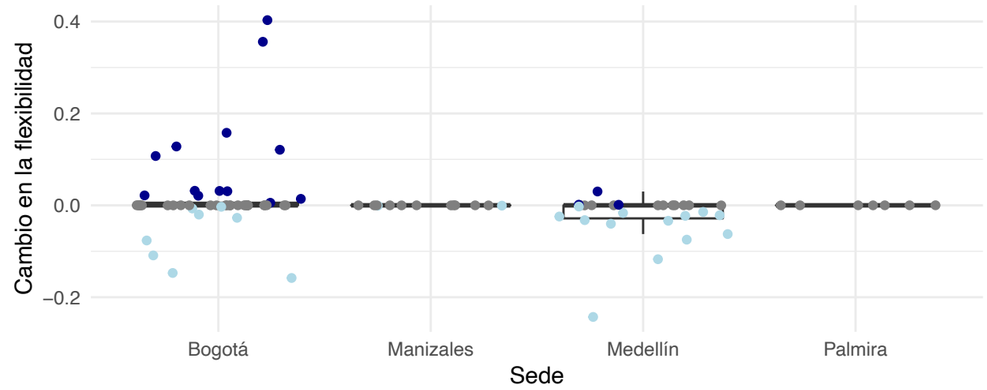


Gráfico 10. Cambios en el índice de flexibilidad curricular.

Asignaturas comunes

Esta estrategia fue propuesta con el fin de estimular la relación de estudiantes de diferentes programas y facilitar la creación de ciclos comunes. En la Universidad, un ejemplo es la creación de asignaturas nacionales, las cuales comparten un código en todas las Sedes. Estas asignaturas son especialmente de ciencias básicas que forman parte del componente de fundamentación de diferentes programas. Se destacan las asignaturas de cálculo diferencial, cálculo integral y álgebra lineal, pues forman parte de la mitad de los planes. Las demás asignaturas son de áreas como matemáticas, física, probabilidad, biología o química, y cerca del 70 % están en menos del 15 % de los planes.

Por su parte, en las Sedes también se define un catálogo propio de asignaturas que se encuentra asociado con sus planes de estudio. La mayoría de estas forman parte de un solo plan, pues son asignaturas disciplinares; no obstante, hay más de 1.000 asignaturas que forman parte de más de un plan de estudios, en sus componentes de fundamentación o disciplinar.

En general, las asignaturas comunes a varios planes forman parte del componente de fundamentación, aunque en ocasiones algunas de estas asignaturas también forman parte del componente disciplinar de uno o más planes. Es menos frecuente que una asignatura se encuentre en el componente disciplinar de varios planes; esto ocurre, por ejemplo, en la Facultad de Minas en Medellín y en la Facultad de Ingeniería en Bogotá, en donde el tamaño de la Facultad permite agrupar varios programas de disciplinas cercanas entre sí.

Un segundo factor que se debería tener en cuenta es la composición de los grupos, especialmente si se busca que haya interdisciplinariedad, pues la sola existencia de asignaturas comunes no garantiza una relación entre estudiantes. Así, es de interés contar con una mirada complementaria que se enfoque en la conformación de los grupos. Una opción es la medida de pureza que se usa en la literatura de evaluación de conglomerados (Manning et al., 2008) y que busca determinar hasta qué punto un conglomerado está compuesto por miembros de un solo grupo.

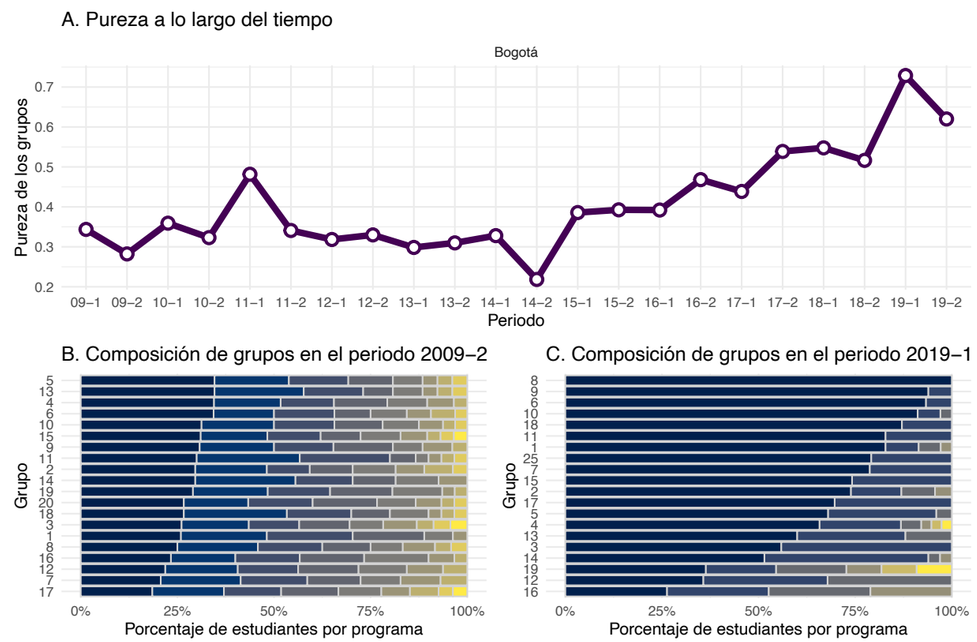
En este caso, el interés se centra en saber si un grupo de una asignatura está compuesto por estudiantes de uno o de varios programas curriculares. La pureza se calcula sumando los números máximos de estudiantes de un mismo programa en un grupo y dividiendo entre el total de estudiantes. La tabla 3 presenta dos ejemplos para ilustrar la forma de cálculo. En los dos hay 90 estudiantes de tres programas académicos que inscribieron la asignatura en uno de los tres grupos disponibles. En el primer caso, cada grupo está destinado a un programa, por lo que el máximo en los tres grupos es 30, es decir que la pureza es (30 + 30 + 30) / 90 = 1. En el segundo ejemplo, cada grupo tiene el mismo número de estudiantes de cada programa, por lo que el máximo número de estudiantes de un programa es 10, así, la pureza resulta (10 + 10 + 10) / 90 = 1/3.

Tabla 3. *Ejemplo de conformación de grupos para el cálculo de pureza*

$$\text{Pureza} = 1 = \frac{30+30+30}{90} \qquad \text{Pureza} = \frac{1}{3} = \frac{10+10+10}{90}$$

	Prog. A	Prog. B	Prog. C		Prog. A	Prog. B	Prog. C
Grupo 1	30	0	0		10	10	10
Grupo 2	0	30	0		10	10	10
Grupo 3	0	0	30		10	10	10

A continuación, el gráfico 11 presenta un ejemplo del seguimiento de la pureza para una asignatura en la Sede Bogotá. El panel A presenta el cambio del indicador a lo largo del tiempo, en este se puede ver cómo ha venido aumentando en los últimos años. Por su parte, los paneles B y C presentan el detalle de la composición de los grupos en 2009-2 y en 2019-1 respectivamente. Es interesante el contraste, pues en el primer periodo los grupos tienen más programas curriculares representados y no hay un programa que sobresalga.



Nota: en los paneles B y C, los colores que están más a la izquierda corresponden a los programas con más estudiantes, es decir que el significado del color es relativo al grupo, por lo que no corresponde siempre a un mismo programa curricular.

Gráfico 11. Pureza de los grupos entre 2009 y 2019 para una asignatura en la Sede Bogotá.

El estudio de las asignaturas comunes, como estrategia de formación, a menudo se ha enfocado en la posibilidad de realizar una doble titulación y ha dejado de lado la oportunidad de evaluarlas como un escenario para la realización de la interdisciplinariedad. Esto es especialmente importante en aquellas asignaturas diseñadas con el propósito de estimular la relación entre estudiantes de diferentes carreras, tal como lo propone el Acuerdo 033.

Lengua extranjera[16]

El Acuerdo 033 planteó la necesidad de recibir una formación en una lengua extranjera, aunque un año después el Consejo Superior Universitario (Acuerdo 035 de 2008 del CSU) definió como requisito de grado el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como parte de la formación integral de los estudiantes de pregrado. Más adelante, el CSU (Acuerdo 102 de 2013) determinó que el nivel de suficiencia requerido es el B1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

Como se puede ver en el gráfico 12, en este tiempo ha mejorado el desempeño de los estudiantes que presentan el componente de inglés en las pruebas Saber Pro, ya que el 75 % tiene un nivel de B1 o superior, lo que representa un aumento de cerca de 5 puntos porcentuales (pp) frente a 2016, y cerca de 10 pp con respecto a los datos de 2013 (Gallego, 2014).

***Gráfico* 12.** Distribución del desempeño en el componente de inglés de las pruebas Saber Pro entre 2016 y 2020.

No obstante, el panorama es distinto si se analiza por Sedes, como se puede ver en el gráfico 13. En las Sedes Bogotá y Medellín –que reúnen la mayor parte de la matrícula– se concentran más estudiantes en los niveles más altos de desempeño. En el periodo 2016-2020 la Sede Bogotá tuvo un aumento de 6 puntos porcentuales (pp), al pasar del 79 al 85 % de sus estudiantes clasificados en el nivel B1

[16] Para ampliar sobre la percepción de la comunidad universitaria sobre lenguas extranjeras se puede revisar la sección "Lenguas extranjeras" del capítulo "La Reforma y los planes de estudio".

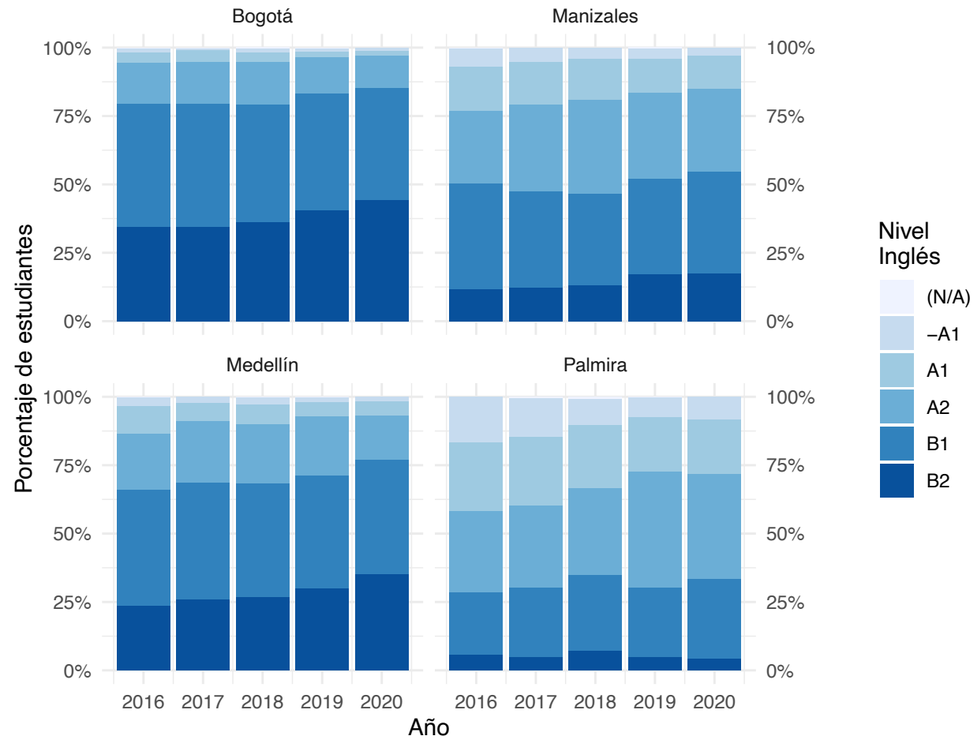


***Gráfico* 13.** Distribución por Sede del desempeño en el componente de inglés de las pruebas Saber Pro entre 2016 y 2020.

o superior. En la Sede Medellín se logró un cambio más grande, pues pasó de 66 a 77 % en el mismo periodo, lo que representa un aumento de 11 pp. En Manizales y Palmira la tendencia no ha sido constante y en algunos periodos este porcentaje ha disminuido; sin embargo, el cambio en puntos porcentuales ha sido de 4 y 5 respectivamente. En 2020, 1 de cada 3 estudiantes de la Sede Palmira logra al menos un nivel de B1 en la prueba de inglés, mientras que en Manizales es 1 de cada 2.

Otro aspecto de interés es cuándo se completan los cursos de nivelación. Aunque no hay una obligación de que el requisito de inglés se cumpla en un determinado periodo, sí hay un interés en que ocurra al inicio del programa. El Acuerdo 033 menciona que los programas deben incluir los niveles de lengua extranjera durante los cuatro primeros semestres y el Acuerdo 102 propone un "planeamiento ordenado de actividades que desarrollen la capacidad comunicativa en inglés en las asignaturas disciplinares del plan de estudios, en especial en los primeros 6 semestres".

Al respecto, el gráfico 14 muestra en qué matrícula completaron los cuatro niveles de inglés quienes lo hicieron. Se puede ver que 1 de cada 3 estudiantes que completan el requisito de

idioma extranjero lo hacen durante la primera matrícula y que solo un poco más de la mitad logra terminarlo en los cuatro primeros semestres, como lo propone el Acuerdo. Es importante seguir trabajando en disminuir el periodo en el cual se completa la nivelación, pues el desarrollo de la competencia comunicativa puede facilitar el acceso a oportunidades de formación[17].

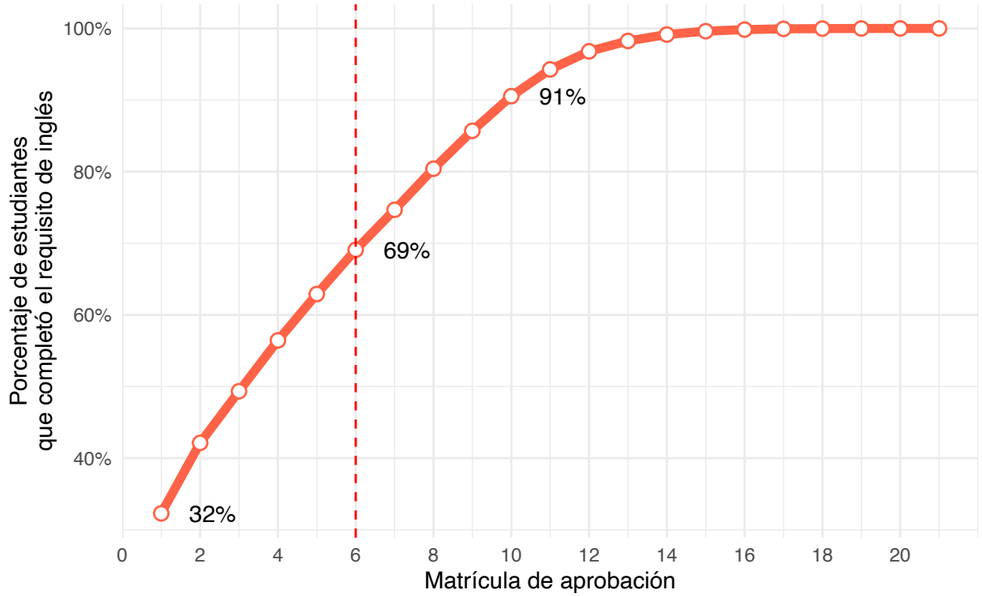


Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes que completó el requisito de inglés según la matrícula entre 2009-1 y 2020-1.

De forma similar a los resultados en la prueba Saber Pro, hay diferencias interesantes en la matrícula de aprobación según la Sede. El gráfico 15 presenta estas diferencias en un panel para cada Sede, aunque mantiene las otras Sedes en gris como referencia. También permite ver las diferencias al inicio de los estudios, pues en Bogotá y Medellín cerca de 1 de cada 3 estudiantes que completó el requisito de inglés lo hizo en su primera matrícula, mientras que en Manizales esta relación es cercana a 1 de cada 6, y en Palmira a 1 de cada 12. Después de esto, es evidente el avance en las Sedes y en la décima matrícula las Sedes siguen una trayectoria muy similar; el 91 % de quienes completaron el requisito ya lo hizo en este punto.

[17] Para ampliar sobre las percepciones de la comunidad universitaria en relación con la inscripción de la asignatura de inglés se puede revisar la sección "Estrategias para fortalecer el uso de una lengua extranjera" del capítulo 6, "Propuestas para la Universidad que Aprende".

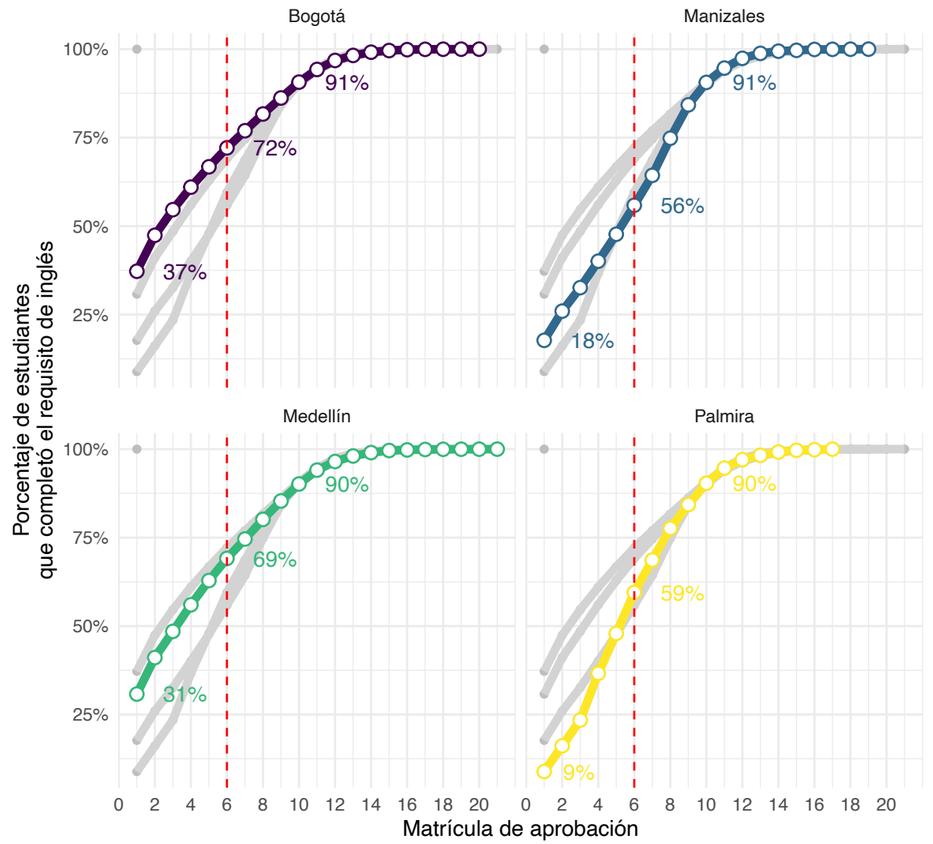


Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes por Sede que completó el requisito de inglés según la matrícula entre 2009-1 y 2020-1.

Conclusiones

A partir de datos administrativos –entre los que se encuentran los resultados en pruebas estandarizadas y los registros académicos de la Universidad– se presentó un análisis descriptivo de cómo se han implementado algunos elementos de la Reforma Académica. Como parte del ejercicio, se buscó dar una nueva mirada a los indicadores, o proponer unos nuevos con el fin de complementar lo que conocemos y de aportar a la reflexión sobre la Reforma.

Dentro de las propuestas, se planteó el estudio del uso de créditos como una unidad de tiempo y su relación con la dedicación académica de los estudiantes, de tal forma que se pueda pensar en torno

al tiempo como un recurso limitado que debe ser aprovechado para lograr un mejor aprendizaje y que haya una concordancia mayor entre los créditos estipulados en la norma y reflejados en la programación académica, y el tiempo requerido en las actividades de la asignatura. Además, en el estudio de los créditos se consideró un elemento que no está presente en los reportes de calificaciones: los créditos excedentes. El Sistema de Información Académica traslada los créditos excedentes en los componentes de fundamentación y disciplinar hacia el componente de libre elección en el cálculo de cumplimiento de requisitos para el grado sin modificar la tipología de la asignatura en el reporte. A raíz de esto, hay una subestimación de las asignaturas inscritas en el componente de libre elección, y en particular aquellas inscritas en el área curricular.

Más adelante se presentaron tres elementos relacionados con los principios de flexibilidad, formación integral e interdisciplinariedad. Primero se presentó el índice de flexibilidad curricular, el cual forma parte de los modelos de autoevaluación con fines de mejoramiento y de acreditación de la Universidad (Cortés, 2013; Oviedo et al., 2010), e incluso forma parte de los procedimientos de creación y actualización de asignaturas y planes de estudio (Vicerrectoría Académica, 2011). No obstante, este indicador solo tiene en cuenta un aspecto de la flexibilidad, por lo que puede ser de interés considerar otros como la existencia de prerrequisitos o correquisitos.

Segundo, se analizó la estrategia de formación de asignaturas comunes dentro del propósito de estimular la relación entre estudiantes de distintas carreras, pues, dado que la inscripción de asignaturas depende de los estudiantes, es posible que resulten grupos de estudiantes de una sola carrera. Por último, se encontró que el cumplimiento del requisito de inglés sigue trayectorias diferentes en cada una de las Sedes, pero que en la décima matrícula se nivelan. Así mismo, se resalta la importancia de monitorear el avance de los estudiantes en los primeros semestres, con el fin de que el desarrollo de la competencia comunicativa pueda beneficiar el aprendizaje y el desarrollo de competencias propias del plan.

Estos nuevos indicadores, o sus consideraciones, ofrecen una perspectiva novedosa que puede sumarse a las de otras iniciativas institucionales para enriquecer la reflexión (Facultad de Ingeniería, 2020; Rodríguez et al., 2018). Ante esto, es importante que se puedan actualizar periódicamente y que formen parte de los escenarios de evaluación estipulados en el capítulo IV del Acuerdo 033. Además, es muy deseable que su cálculo no se convierta en una actividad más por cumplir, una carga administrativa que se realiza de manera automática, sino que se entienda que su propósito es ser un insumo más para la discusión, que permita identificar situaciones problemáticas, que motive la elaboración de diagnósticos más detallados o que, incluso, se considere para plantear objetivos de desarrollo. En este escenario, sus resultados deben llegar a la comunidad académica, y esta la tendrá en cuenta para reflexionar sobre cómo estamos viviendo los principios que deben orientar la formación de los estudiantes y planear estrategias para que tengan un mejor desarrollo.

Referencias

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-342684_recurso_1.pdf

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2021). Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf

Cortés M. (2013). ***Guía de autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado.*** UNAL. Recuperado de http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/documentos_apoyo/Resumen_evaluacion_reforma.pdf

Gallego L. (2014). ***Evaluación de la Reforma Académica en programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia.*** UNAL. Recuperado de http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/documentos_apoyo/Resumen_evaluacion_reforma.pdf

Manning C, Raghavan P y Schütze H. (2008). ***Introduction to Information Retrieval.*** Cambridge University Press.

Martin M y Sauvageot C. (2011). ***Constructing an indicator system or scorecard for higher education: A practical guide.*** International Institute for Educational Planning. Recuperado de http://www.iiep.unesco.org/en/publication/constructing-indicator-system-or-scorecard-higher-education-practical-guide

Obregón D y Celis J. (2005). Antecedentes de la reforma académica. ***En Reforma académica ¿en qué va el debate?*** UNAL.

Oviedo Y, Cortés M y Serrano J. (2010). ***Guía de Autoevaluación y Seguimiento de la Calidad: Programas de Pregrado.*** UNAL. Recuperado de http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/acreditacion/general/guia2010.pdf

Rodríguez O, García J y Pineda B. (2018). ***Análisis de la flexibilidad curricular a través de un programa de Psicología en Colombia.*** Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, Université Paris Diderot. París, Francia. Recuperado de https://siepsi.com.co/wp-content/uploads/2021/11/3.1.-Evaluacion-de-la-flexibilidad-curricular-en-un-programa-de-psicologia.pdf

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (26 de noviembre de 1977). Acuerdo 033 de 2007 (CSU). Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Vicerrectoría Académica. (2007). Revisión de una mirada externa a nuestros programas curriculares. ***En Propuesta para desplegar un cambio académico.*** UNAL.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (11 de noviembre de 2008). Acuerdo 035 de 2008 (CSU). Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el requisito de grado de demostrar la suficiencia en idioma inglés con énfasis en comprensión de lectura.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Vicerrectoría Académica. (2011). ***Asignaturas, actividades académicas y créditos, en la Universidad Nacional de Colombia. Procedimientos para su creación o modificación.*** Recuperado de http://www.viceacademica.unal.edu.co/wp-content/uploads/2016/11/Cuadernillo_asignaturas_Mayo4-_de_2011.pdf

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (18 de junio de 2013). Acuerdo 102 de 2013 (CSU). Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con la formación de los estudiantes de pregrado en lengua extranjera a la luz del Acuerdo 033 de 2007 y 008 de 2008 y se deroga el Acuerdo 035 de 2008 del Consejo Superior Universitario.

Universidad Nacional de Colombia. (2020). ***Informe de Autoevaluación Institucional.*** Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://acreditacioninstitucional.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/anexos/2020.11.19_Acreditacio__n_Informe_FINAL__1_.pdf

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Facultad de Ingeniería. (Marzo 10 de 2020). ***Análisis de la Reforma Académica.*** Seminario Permanente de Ingeniería. UNAL. Recuperado de https://ingenieria.unal.edu.co/seminario-permanente/reforma-academica-ii

Foto: Archivo Unimedios

La UNIVERSIDAD aprende | Transformación en contexto

Parte 2.
Vivir la Reforma Académica de 2007.

Un abordaje en compañía de la comunidad universitaria

Foto: Archivo Unimedios

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Ana Milena Sastoque Herrera, Angela María Orozco Marín, Camilo Ernesto López Guarín, Gissella Karine Hoyos Villarreal, Jaime Andrés Duarte Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez, Julián Esteban Valiente Linares, Laura Upegui Castro, William Saúl Sánchez-Ortiz

Para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto se tuvo como eje central el carácter participativo, con el fin de darle un rol protagónico a las voces de distintos actores, tanto de la comunidad universitaria como externos a ella. El enfoque fue cualitativo, participativo y constructivista, énfasis que implica que la realidad a comprender está inmersa en el universo de la vida social, cuyas características susceptibles de ser observadas mediante la comunicación y la interacción.

El punto en común de las actividades desarrolladas en las líneas siguientes es que buscaron acceder a ciertas ideas sobre la Reforma misma, su interpretación y entendimiento, a través de la interacción directa con algunos de los actores de la comunidad universitaria. De ninguna manera esto implica que las cuestiones cuantitativas[18] escapen a la evaluación de la Reforma o no tengan pertinencia. Implica que en este proyecto existió un foco de evaluación relacionado con la comprensión que la comunidad misma ha hecho de la Reforma Académica de 2007, porque es esta comunidad la que en la práctica logra hacer realidad lo que se concibe dentro del Acuerdo, siguiendo las formas específicas pero colectivas en que cada miembro de la comunidad universitaria entiende, interpreta y lleva a cabo lo que está escrito.

En este capítulo se describe el abordaje metodológico aplicado en los capítulos que componen la parte 2 del libro. A continuación, se presentan las actividades e instrumentos metodológicos empleados para indagar y reflexionar sobre la opinión de la comunidad universitaria en relación con varios asuntos.

Primero, se explican los objetivos, la metodología y los retos asociados con la aplicación de la metodología; segundo, se presentan las formas de participación centrada en los escenarios de encuentro, algunos con horizonte ampliado –es decir que permitieron discusiones generales con actores diversos de la comunidad universitaria–, y otros con participación focalizada, que se centra en la participación en experiencias o grupos específicos –como los comités asesores de programas de pregrado–; y tercero, se recogen las conclusiones del proceso de aplicación de la metodología propuesta.

Este apartado también busca resaltar la participación de la comunidad universitaria, que a lo largo del proyecto nutrió los espacios con sus experiencias y conocimientos. Los resultados de cada uno de los espacios son la recolección y la sistematización de opiniones de la comunidad

[18] En el capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020", se encuentran datos y análisis cualitativos de interés para el proyecto.

universitaria; a continuación, presentamos el proceso de formulación de cada uno de los espacios adelantados.

Objetivos, metodología cualitativa y participación

Para cumplir con los objetivos planteados, el diseño metodológico nos llevó a desarrollar actividades que propiciaran la participación activa de la comunidad universitaria y que implicaran a los investigadores –que en este caso son egresados de la Universidad– en la participación del proceso. En oposición a las actividades en las que el investigador se constituye como un observador pasivo, inductivo y neutral, quien logra concebir la realidad sin interactuar directamente con los actores, en este caso asumimos una posición reflexiva sobre el proceso. La participación implica reconocer a la comunidad como la fuente de información primordial y estratégica de la Universidad y sus dinámicas, a partir de la cual se pudo elaborar un panorama sobre los significados colectivos alrededor de la Reforma, que a la postre pueda permitir construir otras acciones para el mejoramiento continuo de la dinámica académica dentro de esta.

Para el diseño metodológico, y en consonancia con el propósito de escuchar y analizar las voces y opiniones de la comunidad universitaria, y con la idea de que esas voces pudieran encontrarse y contrastarse para construir el análisis, se definieron diferentes escenarios de encuentro para la discusión y la escucha. Los escenarios de encuentro se constituyen como una apuesta metodológica de corte cualitativo que propicia la participación de actores diferentes en una posición horizontal, y que son mediados por un investigador-mediador, quien previamente ha diseñado el escenario con elementos que permiten la discusión sobre ciertos asuntos; el diseño es lo suficientemente estructurado para seguir la discusión y lograr los objetivos propuestos, pero también lo suficientemente libre para incorporar elementos que emergen en el escenario y que no se tuvieron en cuenta en el diseño. Esta posición dialógica fue fundamental para reunir posiciones, contrastarlas y de cierta manera co-construir el análisis con los participantes de los escenarios.

Dado que la Reforma Académica de 2007 es una directriz institucional que afecta las múltiples dimensiones que estructuran la dinámica universitaria, son muchos los actores involucrados tanto de manera directa como indirecta, por lo que metodológicamente no sería viable contemplar la participación de todos ellos en cada una de las actividades propuestas, pues cada uno tiene su propia agenda y disponibilidad; a esto se suman los recursos necesarios para planificar la logística de tal participación, ya sean en tiempo, infraestructura, logística o presupuesto, entre otros.

Además, como las actividades se enmarcan en un tema puntual, que es la evaluación de la Reforma Académica de 2007 –14 años después de su entrada en vigencia–, consideramos que no todos los miembros de la comunidad académica cuentan con los mismos conocimientos y experiencias pertinentes dentro de este lapso de tiempo, por lo que resultaría más efectivo identificar algunos perfiles con características claves para facilitar el proceso.

Así las cosas, escogimos dos elementos como criterios para participar en las actividades: el primero, consultar perfiles con experiencia y cercanía con temas académicos, curriculares y pedagógicos, y el otro, perfiles con marcado interés y trayectoria en alguno de los ámbitos de la Reforma Académica. Para ello identificamos qué representantes estudiantiles, profesorales, administrativos y profesores –estrechamente vinculados a las temáticas centrales– serían considerados. Sumado a ello, contemplamos diferentes cargos administrativos claves en los procesos académicos, como, decanos, vicedecanos, coordinadores curriculares, miembros de los comités asesores de carrera, asesores de los procesos de autoevaluación y equipos de apoyo a los procesos de acompañamiento. Por ser un fenómeno que se ha venido configurando en el tiempo, fueron necesarios actores relevantes que ocupan estos cargos actualmente o en la ventana de tiempo del análisis (2009-2019).

Mediante la participación activa de la comunidad universitaria, por medio de los perfiles descritos, pudimos acceder a diversas representaciones, creencias, consensos y disensos sobre los diferentes aspectos de la Reforma Académica de 2007, lo que nos permitió construir colectivamente una mirada amplia y variada sobre la Reforma, a partir de los aportes de integrantes de cada una de las Sedes, facultades y programas curriculares de la Universidad.

Algunos retos en la construcción y puesta en marcha

Diseñar y llevar a cabo cada una de las actividades que se realizaron dentro del proyecto fue un proceso que no estuvo exento de dificultades o retos emergentes. Uno de los primeros retos que surgió consistió en lograr que la comunidad universitaria asistiera de manera suficiente y activa para lograr acceder efectivamente a la información requerida para el cumplimiento de nuestros objetivos. La selección de los actores nos permitió contar con una participación efectiva en las actividades preparadas, dado su interés en los temas abordados dentro de la Reforma y por contribuir a su evaluación.

Otro reto que tuvimos que afrontar emergió como resultado de la pandemia de COVID-19, situación que llevó a gran parte del mundo a volcar sus actividades a los entornos virtuales, a lo que la Universidad no fue ajena. Salvo el taller realizado en 2019, las demás actividades

propuestas tuvieron que repensarse y configurarse para ser desarrolladas en entornos virtuales, por lo que el equipo de trabajo propició las discusiones pertinentes para garantizar la ejecución del proyecto. Para este propósito, en términos generales, el equipo recurrió a las plataformas de videoconferencia como escenario para llevar a cabo las actividades propuestas, apoyándonos de material audiovisual presentado de manera amigable y dinámica, para lo cual se contó con el apoyo de Unimedios.

La experiencia tradicional de generar espacios por Sedes fue superada para lograr participación interSedes de manera que la comunidad universitaria nacional entrara en contacto con actores con los que no se habían reunido de esa forma, propiciando así un reconocimiento más amplio sobre la complejidad y diversidad de la comunidad universitaria. Por último, valdría la pena decir que con la virtualidad algunas cargas de trabajo aumentaron y el agotamiento o los múltiples compromisos pudieron desincentivar la asistencia y participación activa, por ello la importancia del ajuste de los instrumentos y la moderación del equipo.

Por último, otro de los retos que tuvimos que enfrentar en la ejecución de las diferentes actividades fue la interacción con los participantes. La comunidad universitaria, y más específicamente la comunidad de profesores-investigadores, resultó un reto significativo en términos de mediación. En la mayoría de los casos los profesores asumen una posición vertical, justificada en su experiencia con actores que no tienen esos mismos conocimientos; la estratificación del campo académico es evidente y no fue ajena al proceso.

El diseño de los escenarios de encuentro también permitió reconocer la voz de otros actores en el proceso educativo; en este sentido fue fundamental el apoyo brindado por compañeros del personal administrativo que trabajan en asuntos curriculares de la Universidad, lo mismo que el de los estudiantes y egresados. Reconocer que no se sabe sobre cierto asunto, escuchar la opinión del otro y construir con él a partir del encuentro horizontal fue fundamental.

Formas de participación

Los escenarios de encuentro no necesariamente estaban dirigidos al mismo público, aunque todos se constituyeron como actividades participativas y estuvieron inmersas dentro de la comunidad de la UNAL. Encontramos por un lado actividades dirigidas a la participación de un horizonte ampliado de la población, es decir, diferentes perfiles y diferentes trayectorias, con el objetivo de conocer percepciones e interpretaciones generales en la comunidad universitaria. Aquí se encuentran los tres talleres realizados en cada uno de los años de vigencia del proyecto.

Por otro lado, encontramos actividades dirigidas a la participación focalizada de la población, es decir, dirigidas a sectores, situaciones y procesos particulares dentro de la comunidad universitaria, como en el caso de las experiencias de flexibilización, interdisciplinariedad, internacionalización y contextualización, así como los encuentros con los comités asesores de carrera de cada uno de los programas curriculares de pregrado de la Universidad. A continuación, presentamos una breve descripción metodológica de cada una de las actividades mencionadas.

Participación con horizonte ampliado

Talleres participativos 2019-2020. Principios del Acuerdo 033 de 2007

El taller realizado en 2019 fue la primera oportunidad en la que como equipo de trabajo -conformado por profesionales en el nivel nacional y en las Sedes Andinas- interactuamos con la comunidad universitaria en torno a un espacio de participación relacionado con los fines de la Universidad, y específicamente sobre los principios de la Reforma Académica de 2007. En el encuentro logramos reunir a diferentes participantes entre administrativos de las Sedes, programas curriculares, docentes y representantes estudiantiles.

Para el caso de la Sede Bogotá se realizó una división del taller por programas curriculares, mientras que para las demás Sedes se hizo un taller único con mesas de trabajo conformadas por áreas de conocimiento afines. Esta particularidad obedece a que la Sede Bogotá cuenta con una población mucho mayor que las demás Sedes, por lo que era necesario generar grupos de trabajo reducidos para así lograr una participación activa dentro de los mismos talleres. Para el momento en que se realizó este encuentro presencial la Universidad se encontraba en situación de anormalidad académica producto de un paro estudiantil, lo que facilitó la asistencia de los invitados pues sus obligaciones cotidianas se encontraban alteradas.

Con este taller pretendíamos propiciar discusiones en torno a la implementación de los principios de la Reforma Académica y al mismo tiempo recolectar información asociada con hechos (acciones, actividades, prácticas, procesos, etc.) en los cuales se materializaran –o no– dichos principios para cada programa, de tal forma que estos hallazgos nos llevaron a reflexionar sobre la misionalidad de la Universidad y sus prácticas pedagógicas. La imagen 1 muestra un momento del Taller 1 en la Sede Manizales.



Imagen 1. Taller 1, Sede Manizales, 26 de noviembre.

Para el cumplimiento de esta actividad diseñamos un taller con dos momentos. El primero giró en torno a una actividad tipo semáforo, en la cual se les pedía a los asistentes que clasificaran los principios de la Reforma, determinando qué tan cerca (verde) o qué tan lejos (rojo) se percibía la aplicación de este principio dentro de sus respectivos entornos académicos. En este momento los participantes expresaron su sentir con la Reforma, compartiendo con el equipo de trabajo comentarios y opiniones que por 14 años no se habían puesto en común. Este espacio se vivió como un momento de catarsis o desahogo, pero también de reconciliación con aquellas tareas que se han venido haciendo realidad en el día a día de la Universidad. La imagen 2 muestra otro momento del Taller 1 en la Sede Medellín.

El ejercicio anterior sirvió de antesala para el segundo momento del encuentro, pues los participantes pudieron recordar con facilidad las acciones que han venido desarrollando en la última década para la aplicación de la Reforma Académica. El segundo momento llamaba a los participantes a relatar la implementación de cada principio en los diferentes programas. Por medio de unos pliegos de papel con columnas que representaban cada principio, se construyó una gran lista de formas de aplicar y logros de cada programa relacionado con cada principio. Este espacio también facilitó el encuentro entre docentes que tenían proyectos en común o similares. El objetivo aquí era profundizar en aquellas acciones mencionadas por los participantes en cada uno de los contextos en que están inmersos. La imagen 3 muestra cómo se hizo este ejercicio en la Sede Bogotá.



Imagen 2. Taller 1, Sede Medellín, día 2, 25 de noviembre de 2019.

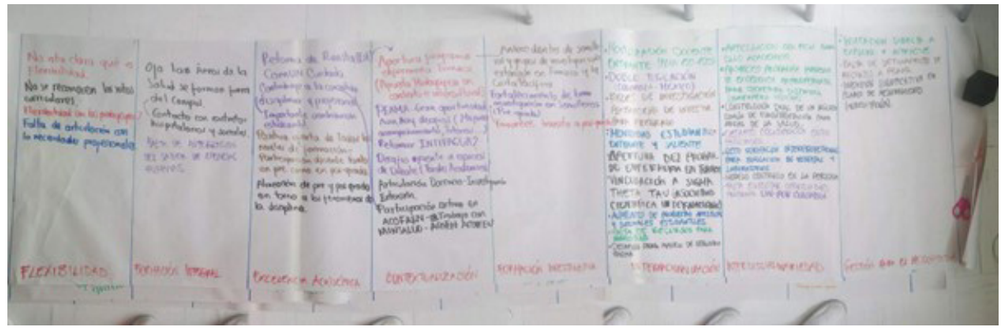


Imagen 3. Taller 1, Sede Bogotá, Facultad de Odontología y Enfermería.

La aplicación de este taller ayudó a que el proyecto se posicionara con sus participantes como un espacio de diálogo y de construcción colectiva, espacio que perduró durante los años de su ejecución. Aunque como equipo de trabajo no nos conocíamos con anterioridad y el instrumento era nuevo, logramos generar una dinámica de participación, confianza y apertura. Por otro lado, resaltamos esta dinámica, pues en una misma mesa de trabajo llegaron a interactuar docentes, estudiantes, administrativos y directivos del orden local y nacional y

las discusiones fluyeron en medio del respeto y la conciencia de que, aunque el proceso de evaluación tardaría varios años en desarrollarse, se estaba iniciando un camino importante para este objetivo.

La sistematización de estos espacios fue un reto de grandes dimensiones, pues se pedía hacer transcripción fiel de cada mesa en cada sesión, para lo que se contó con estudiantes auxiliares. Se construyeron categorías, se cuantificaron y se produjeron los informes relacionados por Sede y por principio. La información de este taller fue la base para los espacios de participación posteriores propuestos durante el proyecto. A continuación, se da cuenta de los participantes por Sede.

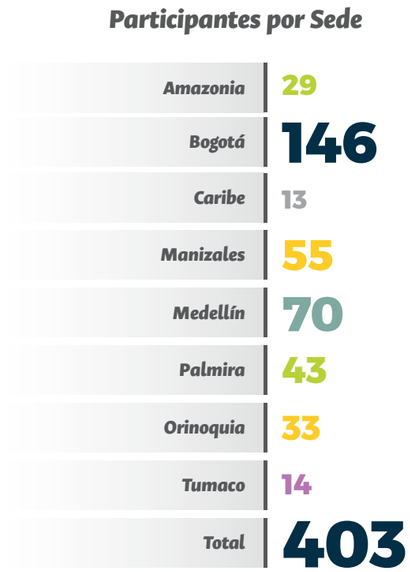


Gráfico 16. Participantes por sede. Talleres participativos 2019- 2020. Principios del Acuerdo 033 de 2007.

Taller 2020. Prácticas pedagógicas

Este taller tuvo la particularidad de ser la primera apuesta del proyecto por transitar a la virtualidad las actividades previstas, en función de la emergencia sanitaria ampliamente conocida. Nos enfrentamos al reto de lograr atraer a la comunidad universitaria a participar en un evento fuera de los escenarios tradicionales, que habitualmente corresponden a las locaciones universitarias. El objetivo del taller era propiciar discusiones en torno a lo pedagógico dentro de la Universidad, por lo que nos dispusimos a diseñar el evento con esto en mente.

Dado que ya no era necesario asistir presencialmente al evento nos dimos cuenta de que sería muy provechoso para la Universidad fomentar la interacción entre actores de las distintas Sedes para que lográramos conocernos como comunidad, al menos en torno a lo pedagógico. Sin embargo, también nos dimos cuenta desde el primer taller que existían formas diferentes de entender tanto la Reforma como las distintas dinámicas universitarias, por lo que optamos por orientar el taller en función de distintos campos de conocimiento con el fin de lograr captar estas diferencias desde el plano pedagógico. Así las cosas, iniciamos la convocatoria de los participantes agrupándolos según la disciplina, de manera tal que en cada taller se pudiera contar con la participación de las distintas Sedes, y alrededor de siete campos del conocimiento particulares: ciencias; economía y organizaciones; artes, arquitectura y diseño; ciencias de la salud; ciencias humanas y sociales; ingenierías, y ciencias agrarias, agropecuarias y zootecnia, junto con una jornada particular para participantes cercanos al Programa de Admisión Especial (PAES) y al Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA).

Para facilitar dichas discusiones decidimos retornar a la sistematización de nuestro primer taller, en donde evidenciamos que los participantes mencionaron algunas situaciones cotidianas pero comunes dentro de la vida académica. Seleccionamos 5 situaciones mencionadas en el taller 1 y construimos algunas preguntas para cada una de estas, buscando con ellas dinamizar las opiniones sobre la forma en que se entiende y aplica lo pedagógico en la Universidad, pero bajo una mirada cronológica que contrastara el antes y el después frente a cada situación. La imagen 4 es una muestra del instrumento que se diseñó para el taller. Las situaciones giraron en torno a los siguientes temas:

• Situación 1. ¿Cómo son las clases en la Universidad Nacional?

• Situación 2. ¿Hasta dónde llega el papel de los participantes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

• Situación 3. ¿Qué papel juega el “trabajo en equipo” dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

• Situación 4. ¿Cómo se relacionan los aprendizajes con las realidades de los participantes?

• Situación 5. ¿Para qué y cómo evaluamos en la Universidad Nacional?

Las clases en la UNAL

Cambios	
Permanencias	
Retos	

Imagen 4. Cuadro de contrastes para la presentación de resultados en vivo. Taller 2020: Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas.

Así, decidimos: (i) organizar 2 presentaciones para cada área de conocimiento, todas con 3 de las 5 situaciones, (ii) distribuir a los participantes en mesas de trabajo según campo de conocimiento, con alrededor de 8 participantes de las diferentes Sedes y programas curriculares, de manera que todas las mesas de trabajo discutieran en torno a una de las 2 presentaciones elaboradas, logrando así que cada área de conocimiento abordara las 5 situaciones. Contrario a lo esperado en este tránsito de lo presencial a lo virtual, logramos contar con una amplia participación y el instrumento diseñado propició que las discusiones sobre la pedagogía en la Universidad se dieran de manera satisfactoria. La imagen 5 muestra la portada de la presentación del taller "Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas".

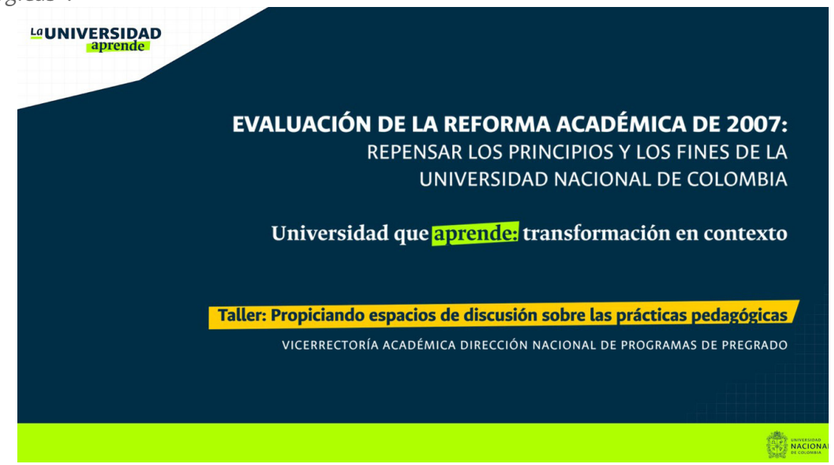


Imagen 5. Presentación Taller 2020: Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas.

A continuación, se muestra el número de participantes por Sede en el área del conocimiento de esta serie de talleres.



Gráfico 17. Participantes por sede. Taller 2020. Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas.

Taller 2021. Propuestas para la universidad que aprende

A mediados de 2021 desarrollamos el Taller 2021, "Propuestas para laUniversidad que Aprende", buscando responder a la pregunta: ¿Cómo generar diálogos entre la comunidad universitaria en torno al camino ya recorrido en el proyecto de evaluación de la Reforma Académica? En este punto decidimos construir un taller que nos permitiera, por un lado, presentarle a la comunidad algunos de los resultados encontrados en los talleres previos, y por otro, lograr de los participantes propuestas concretas para solucionar algunos de los temas problemáticos encontrados en la Universidad en las actividades precedentes.

Para ello nos dispusimos a revisar los resultados de los talleres previos, y encontramos que la información allí construida se podía clasificar alrededor de tres tipos de intervenciones: las permanencias, los avances y los retos que se presentaban frente a la implementación de la Reforma. Decidimos entonces pensar en una forma de plasmar los resultados de los talleres previos de manera que los lectores pudieran identificar si lo que estaban leyendo correspondía a una permanencia, es decir un aspecto que no ha cambiado durante los años que lleva vigente el Acuerdo 033; un avance, o sea un aspecto que ha cambiado durante la vigencia de la Reforma; o un reto, correspondiente a un aspecto sobre el que los participantes reconocen que existen oportunidades de mejora.

Para hablar de estos tipos de intervenciones optamos por tejer relaciones entre los temas tratados en los talleres, por medio de la construcción de mapas conceptuales, 11 en total, en los que agrupamos la información en torno a 9 grupos temáticos, presentando en cada uno de ellos varias preguntas con el fin de dinamizar y propiciar la participación de los asistentes. Posteriormente el equipo de trabajo decidió organizar los mapas para generar al menos 4 jornadas siguiendo las lecciones y experiencias que nos dejó la realización de los talleres precedentes. En estas jornadas se discutieron algunos de los 11 mapas construidos, pues consideramos poco viable discutirlos todos en una sola sesión, para no agotar a los participantes ni las discusiones mismas. La imagen 6 nos da un ejemplo de mapa conceptual (para conocer todos los mapas, ver el Anexo 3).

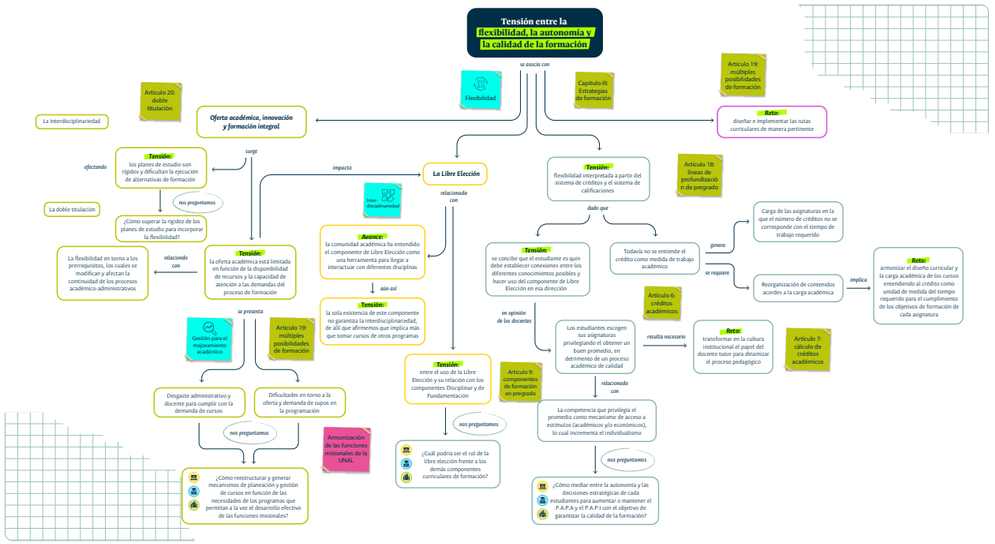


Imagen 6. Mapa "Tensión entre la flexibilidad, la autonomía y la calidad de la formación". Taller 2021: Propuestas para la universidad que aprende.

Los mapas conceptuales fueron:

1. Apuestas institucionales para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Dinámicas de los actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Evaluación docente.
4. Formación pedagógica.
5. Gestión de los procesos de movilidad e internacionalización.
6. Inclusión, diversidad, articulación e integralidad de los procesos de acompañamiento.
7. Perspectivas de la evaluación en relación con las particularidades de la comunidad académica.
8. Reflexiones en torno a la memoria y la memorización.
9. Los programas de admisión especial (PAES y PEAMA) y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. Tensión entre la flexibilidad, la autonomía y la calidad de la formación.
11. Perspectiva del impacto territorial y las funciones misionales de la UNAL.

Para esta actividad convocamos los mismos perfiles que antes denominamos "de horizonte ampliado", es decir, miembros de la comunidad universitaria con experiencia e interés en los temas de cada uno de los talleres (decanos, vicedecanos, docentes, coordinadores curriculares, miembros de los comités asesores, representantes estudiantes y docentes interesados, entre otros). Con la experiencia previa del taller 2020, en el que los medios digitales nos permitieron reunir actores de diferentes áreas del conocimiento, en esta ocasión quisimos reunir actores de las diferentes Sedes y facultades, buscando un horizonte mucho más amplio en el análisis y los puntos de encuentro generales.

Durante la realización del taller fueron cruciales el uso de los tiempos y la coordinación del equipo, junto con los estudiantes auxiliares. Estos últimos se encargaron de tomar notas y de recoger las discusiones de las mesas de trabajo, para finalmente sistematizarlas. Estos resultados nos permitieron seleccionar las respuestas más recurrentes de los participantes para cada una de las preguntas formuladas, para así complementar los mapas conceptuales agregando respuestas. Al final de cada jornada dichas notas se transformaron en las conclusiones principales, que luego fueron insumos importantes para sistematizar y analizar la información. Para esto diseñamos un instrumento que nos permitiera registrar de manera fácil las principales propuestas y presentar dichos registros con la estética gráfica. La imagen 7 muestra el instrumento de recolección de propuestas de este taller.

¿Cómo lograr que la comunidad se apropie y participe activamente en las reformas académicas y otras normativas asociadas?

Propuestas

Imagen 7. Instrumento de recolección de propuestas. Taller 2021: Propuestas para la Universidad que Aprende.

Generar estos espacios significó para el equipo comprender que la Universidad posee diversos procesos y experiencias que deben ser reconocidas. Logramos así que los diferentes actores que nos han acompañado a lo largo del proceso de evaluación de la Reforma consideraran este proceso como un espacio importante y desearan participar en más espacios de este tipo. Aquí las jornadas de trabajo fueron las siguientes:

- Apuestas institucionales para la excelencia académica.
- Fortaleciendo el diálogo entre la academia y las comunidades.
- Apuestas para las transformaciones pedagógicas.
- Integración y participación para el mejoramiento institucional.

Los participantes, por su parte, se distribuyeron en 29 de mesas de trabajo a lo largo de todas las jornadas. A continuación, se resumen los participantes totales por Sede.

Sedes	Participantes
Bogotá	85
Medellín	53
Manizales	16
Palmira	13
Orinoquia	4
Amazonia	7
Caribe	2
De La Paz	1
Tumaco	1
Si especificar	2
Total	184

Gráfico 18. Participantes por sede. Taller 2021. Propuestas para la Universidad que Aprende.

Participación focalizada

Experiencias en torno a la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la internacionalización y la contextualización

Dentro de las actividades propuestas en el inicio del proyecto, se esperaba documentar 30 experiencias relacionadas con algunos de los principios rectores de la Reforma: flexibilidad, interdisciplinariedad, internacionalización y contextualización.

Para cumplir con esta actividad se hizo un primer rastreo de experiencias recabando en las grabaciones y transcripciones de los Talleres participativos 2019-2020, en donde los asistentes nombraban experiencias exitosas en la implementación de los principios rectores de la Reforma Académica; igualmente se tomaron como referente algunas experiencias expuestas en el marco del Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL. Con una base de más de 240 experiencias, se pasó a seleccionar aquellas relacionadas con los principios de interés para la actividad. Las experiencias preseleccionadas superaban las 170, por lo que se pasó a depurar la selección con criterios de rastreo y descartando aquellas que no tuvieran contacto o nombre exacto. Se construyó una base depurada con 35 experiencias con datos relacionados de Sede y contacto para iniciar la documentación.

En un primer momento el acercamiento con los docentes que lideran estas 35 experiencias exitosas se realizó por medio de correo electrónico, con el fin de constatar que el contacto con el que se contaba era realmente de una persona que formaba parte de la experiencia. Una vez sorteada esta etapa procedimos a compartir las preguntas y acordar una cita para hacer una entrevista. Aunque en algunos casos no se logró rastrear los contactos más idóneos, consideramos que el ejercicio sí fue un acto de reconocimiento para cada uno de los esfuerzos que diferentes actores hacen para construir espacios de aprendizaje significativos y transformadores.

Para recabar la información se propuso aplicar una entrevista semiestructurada en la que se preguntaban datos sobre la vida, los actores, la ejecución, evaluación y financiación de la experiencia, así como con otros principios y con los ejes misionales. Previamente el profesional encargado enviaba las preguntas al entrevistado, lo que significó que al momento del encuentro los entrevistados ya contaran con la información disponible, lo que fue determinante para la fluidez de la entrevista. Los encuentros fueron de una hora, se hicieron por medio de una plataforma de videollamadas, y se contó con una ayuda visual consistente en la presentación enviada a cada representante de las experiencias. La imagen 8 muestra algunas de las preguntas que se les hicieron a todos los entrevistados.

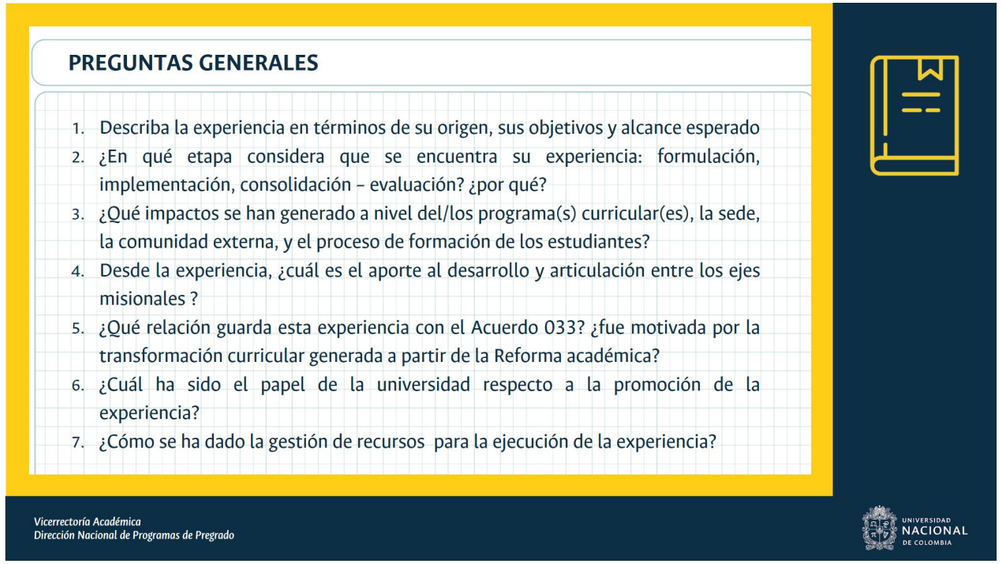


Imagen 8. Preguntas generales enviadas a los entrevistados. Experiencias en torno a la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la internacionalización y la contextualización.

Para sistematizar las entrevistas empleadas para registrar estas 30 experiencias usamos la respuesta a las preguntas, por medio de textos tipo relatoría. Con esa información construimos un documento que recogía las experiencias agrupadas por temáticas afines y a través de principios. En el "Anexo 1 Relación de experiencias abordadas por principio: contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad" se encuentra una descripción amplia de cada una de las experiencias que fueron consideradas.

Encuentros planes de estudio

El análisis de la evolución de los planes de estudio a partir de la Reforma se desarrolló en dos etapas: en la primera construimos un conjunto de datos con los cambios en los planes de estudio, pues, aunque el Sistema de Información Académica (SIA) registra las asignaturas y sus requisitos, estos no están asociados con una norma, y además en un periodo académico puede haber varias configuraciones del plan en el Sistema, por ejemplo por la vigencia de un plan al momento del ingreso o por la transición a una actualización del plan. Estas dificultades nos llevaron a sistematizar la información contenida en los acuerdos y resoluciones asociadas con los planes de estudio.

Para esto se creó un inventario de las normas posteriores al Acuerdo 033 de 2007 relacionadas con los planes de estudio –a partir de una exploración en el Régimen Legal[19]–, el cual se completó con los documentos de los PEP y los "Informes de autoevaluación con fines de acreditación y renovación de la acreditación" de los diferentes programas curriculares. Después de esto, el equipo de profesionales –y posteriormente un equipo de estudiantes auxiliares– se encargaron de registrar las asignaturas y sus requisitos, para los componentes de fundamentación y de formación disciplinar, presentes en las normas del 100 % de los planes de estudios de pregrado[20] de la Universidad. Como parte de la sistematización se incluyeron observaciones sobre los cambios en el nivel del plan o de las asignaturas y sus requisitos, que luego sirvieron de insumo para el análisis de la evolución.

Después de recopilar estos datos y hacer un análisis preliminar, adelantamos encuentros con los comités asesores de los diferentes programas, a los que también fueron invitados docentes que hubieran participado de las discusiones y decisiones en torno a los cambios efectuados a los planes de estudio, así como representantes estudiantiles y administrativos. El objetivo de esta actividad era entablar un diálogo sobre los hallazgos y realizar una reflexión colectiva sobre la evolución de los planes.

[19] Sistema de Información Normativa, Jurisprudencial y de Conceptos (legal.unal.edu.co).
[20] Para el ejercicio no se consideraron los programas de posgrado, ya que los cambios en las actividades académicas no se registran en las normas de la misma manera como se hace en los programas de pregrado.

Estos encuentros tuvieron una duración aproximada de 2 horas y media y fueron moderados por el equipo de profesionales vinculados al proyecto. En ellos presentamos el proyecto y los avances en la actividad, seguido por un resumen de las normas, con el doble propósito de verificar si las identificadas estaban completas y de resaltar los cambios relacionados con asignaturas y requisitos en cada una de ellas; presentamos esta información mediante un cuadro que nos permitió enfocar la atención en el número de asignaturas y de requisitos que se crearon o eliminaron en cada una de las normas.

Luego, usamos una línea de tiempo para ilustrar cuándo ocurrieron los cambios. Esta información nos permitió ver y conversar sobre los periodos de cambio, su frecuencia y la relación con otros procesos de evaluación como la publicación del Proyecto Educativo del Programa (PEP), los informes de autoevaluación con fines de acreditación o la resolución de la acreditación de alta calidad. Después de esta introducción, tuvimos un espacio para aprender más de los planes y de sus procesos de cambio, y además resolver algunas inquietudes específicas del programa que habíamos recopilado durante las fases de sistematización y análisis.

Así, entramos a la parte de discusión más profunda de estos encuentros. Las preguntas que guiaron la discusión se eligieron entre aquellas formuladas especialmente para el plan de estudios, a partir de la información emergente de las bases de datos construidas con la normatividad (proceso que explicamos antes). Las preguntas estuvieron orientadas a asuntos como la creación o eliminación de asignaturas, requisitos y agrupaciones, entre otros. Dentro de las preguntas también se incluyeron otras más generales que apuntaban a aspectos transversales de la formación en la Universidad. Aquí encontramos preguntas orientadas a los principios del Acuerdo 033 de 2007, el uso en la Universidad de lenguas extranjeras, nativas y el español, asuntos relacionados con los componentes de formación o las modalidades de trabajo de grado, entre otros temas. Las imágenes 9 y 10 muestran las ayudas visuales con las que se animó esta discusión.

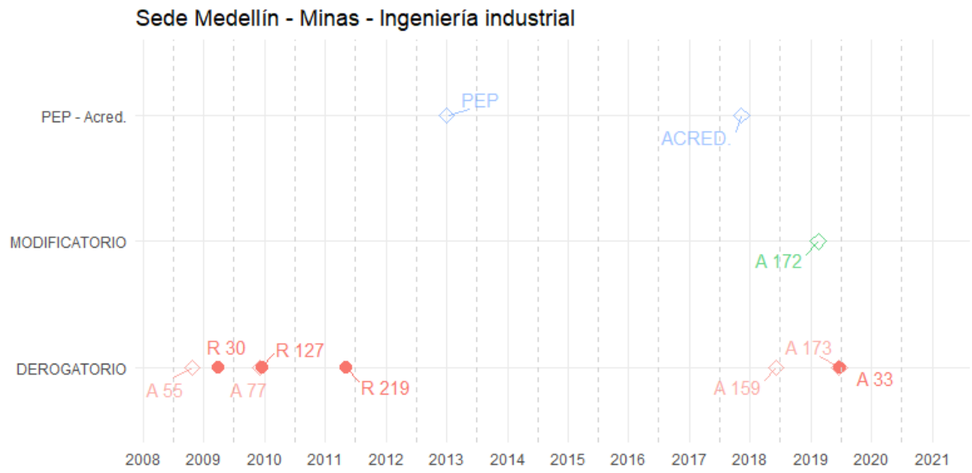


Imagen 9. Línea de tiempo de actividad normativa en el programa de Ingeniería Industrial de la Sede Medellín.

Resumen de cambios

		ASIGNATURAS		PRERREQUISITOS		
		NUEVA	ELIMINADAS	AGREGADOS	ELIMINADOS	TOTAL
1	Res. 030 de marzo de 2009	-	-	-	-	-
2	Res. 127 de diciembre de 2009	3	-	-	-	3
3	Res. 219 de mayo de 2011	3	-	-	-	3
4	Acuerdo 033 de junio de 2019	33	2	22	-	57
		39	2	22	-	63

Imagen 10. Resumen de cambios del programa de Ingeniería Industrial de la Sede Medellín.

Las discusiones se desarrollaron como un espacio de reflexión cuya intención nunca fue que se diera un ambiente de evaluación institucional o de auditoría a los programas, pues quisimos construir un espacio de reflexión conjunta en donde se pudiera aprender de los programas recordando su historia y entendiendo las razones para sus transformaciones en el tiempo, junto con el panorama actual y su potencial a futuro. Las discusiones se adelantaron en un ambiente que nos permitió –en algunas ocasiones de manera más sencilla que en otras– llevar una reflexión espontánea y bastante franca de las razones por las cuales los planes de estudio cambian en la Universidad. Como verán en los apartados destinados a estos cambios y reflexiones curriculares, son múltiples las variables que entran en juego, al igual que los actores y las estructuras normativas que terminan por configurar cómo luce un plan de estudios de pregrado en la UNAL.

De cierta manera, una de las fortalezas más grandes de los instrumentos que construimos fue su énfasis en el cambio a lo largo del tiempo. Esto hacía que los participantes tuvieran que pensar en cómo se han transformado los planes de estudio, e incluso si no se acordaban de las razones del cambio, esto daba evidencia sobre cómo en los programas curriculares sus integrantes son conscientes de sus procesos de transformación y cómo eventualmente se pueden olvidar.

En el caso de los programas que tiene un alto o un bajo índice de cambios (algunos han cambiado casi anualmente y otros no han cambiado en más de una década), la reflexión en función del tiempo animó discusiones entre los participantes que resultaron en llamados de atención para los mismos programas o para la estructura normativa de la Universidad. En estas discusiones, los miembros de los programas curriculares caían en la cuenta de aspectos que habían dificultado, facilitado o hecho obligatorio el cambio en el plan de estudios, y cómo esto traía consigo todo tipo de situaciones.

Las discusiones que tuvimos con los programas curriculares resultaron muy importantes, ya que –como lo manifestaron repetidamente– los participantes de estos espacios se sentían reconocidos por la Universidad. Esto, al llevar la propuesta de un escenario de reflexión que quisiera tener en cuenta sus opiniones fuera de otros procesos como los de evaluación institucional. Aún más, las discusiones fueron acogidas generalmente de buena manera pues representaban un ejercicio de la Universidad por verse a sí misma y entender cómo sus decisiones han impactado a los programas curriculares de diversa manera. Aunque el filtro "institucional" con el cual era visto nuestro ejercicio nunca desapareció, la invitación al diálogo que hicimos resultó en ejercicios de debate y escucha que, en todas sus formas, representan experiencias valoradas por los participantes.

Esto nos deja el aprendizaje de que el planteamiento de escenarios de diálogo directo entre la comunidad universitaria e instancias que se presentan como parte de proyectos institucionales, asociados con una administración universitaria, es clave. Con diálogo directo nos referimos a espacios en los que las personas puedan reflexionar en vivo sobre sus experiencias con las personas que están directamente interesadas en recoger sus relatos y analizarlos a la luz de procesos institucionales de mayor envergadura. Paradójicamente, en algunas ocasiones el reto de estos espacios era que se pudieran programar en medio de las apretadas agendas de los participantes.

En algunos casos, los programas con los que sí se pudieron adelantar estos procesos de diálogo solicitaron más horas para seguir conversando, o asesorías más personalizadas sobre cómo adelantar procesos de transformación curricular. Una observación relacionada es que los programas curriculares solían tener distintos temas de interés al momento de reflexionar, dependiendo del área de formación proveniente, de si recibían población PEAMA/PAES, si tenían programas homólogos en la Universidad o si mantenían frecuentes relaciones interfacultades. Esto nos da pistas de que los programas se ven impactados de manera diferencial dependiendo del contexto que cada uno tenga dentro de la Universidad.

Por último, nos hubiera gustado contar con mayor participación de estudiantes y de personas en cargos administrativos, pues sus puntos de vista resultan centrales y de importancia notoria al momento de entender la relación entre lo estipulado en las distintas normas y la experiencia universitaria y formativa. Dentro de los productos resultantes de este ejercicio los programas pudieron recibir la sistematización de las normas, los gráficos generados y el documento con las reflexiones generales por Facultad.

Conclusiones

La aplicación de una metodología constructivista en el marco de la investigación en ciencias sociales que analiza una comunidad en específico suele recoger de manera reflexiva las decisiones metodológicas, entendiendo que el proceso mismo configura los resultados, y los actores participantes definen de cierta manera hasta dónde se puede precisar el análisis.

Los escenarios de encuentro se constituyeron en un lugar dialógico que permitió expresar libremente las opiniones de la comunidad universitaria respecto a la política de formación de la Institución. Por supuesto, en una comunidad deliberativa como la nuestra esas opiniones no suelen coincidir; el proceso mismo de la Reforma y la transformación que se vivió desde mediados de la primera década del siglo dejó grandes grietas en la comunidad respecto

al modelo de formación que se debía implementar, los primeros talleres del 2019 fueron muy sugestivos en esta dirección, al mostrar las diferencias en las opiniones y el fervor que generaban estas discusiones.

Para este abordaje metodológico fue relevante identificar a los actores claves para la discusión de la evaluación de la Reforma Académica, a quienes logramos convocar a las diferentes actividades del proceso de evaluación. Consideramos que existe un acervo de conocimientos y de experiencias sobre la dinámica académica misma que la mayoría de los actores participantes nos compartieron, quienes –por sus funciones administrativas, su trayectoria o sus intereses profesionales– logran detentar insumos valiosos para lograr entender la Universidad, sus procesos locales y nacionales, a la luz de los objetivos del proyecto.

También reflexionamos sobre la participación de otros actores –sobre todo de estudiantes– en las actividades propuestas, teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes eran docentes. Al respecto pensamos que también sería importante contar con mayor participación de los estudiantes en estos espacios, pues ellos vivencian y podrían hacer más rica la evaluación.

Para el equipo la virtualidad se convirtió en un desafío para realizar los encuentros participativos, por lo que, de nuevo, la innovación en torno a la forma de presentar y generar diálogos en medio de dicho contexto ha sido un gran logro para muchos. Para nosotros significó generar una moderación más proactiva que propiciara la participación sin poder ver en todos los casos los rostros de los participantes. Así como fue un reto para nosotros, entendemos que también lo fue para la comunidad universitaria, por lo cual somos conscientes de que asimismo la participación se vio interceptada por las brechas virtuales, tanto de acceso como de habilidades, que se hicieron más evidentes en un contexto de pandemia. Esto sumado a que la virtualidad transformó incluso la forma de concebir el tiempo y la distancia, por lo que hubo momentos de saturación de agendas porque las distancias se redujeron a un simple clic. Además, el trabajo en la dinámica universitaria virtualizada se intensificó más para unos actores que para otros, por lo que lograr dicha participación se constituye en un destacado logro.

La misma pandemia y el ajuste al diseño metodológico permitió que actores de diferentes Sedes se encontraran; en tal sentido, aunque perdimos la posibilidad del encuentro presencial, que por supuesto permite analizar los espacios en otros términos, esta condición hizo posible que la virtualidad diera lugar a escenarios de encuentro en plataformas de videoconferencia o reunión, algo que facilitó contrastar las opiniones de las diferentes Sedes de la Universidad y avanzar en una reflexión multicampus.

Por último, es necesario insistir en la importancia de propiciar estos escenarios de discusión e intercambio de experiencias, no solo en el interior de la comunidad universitaria sino fuera de ella; la universidad debe avanzar en su relacionamiento contextual con su entorno.



Foto: Archivo Unimedios

CAPÍTULO 4. LA REFORMA Y LOS PLANES DE ESTUDIO

Ana Milena Sastoque Herrera, Angela María Orozco Marín, Camilo Ernesto López Guarín, Gissella Karine Hoyos Villarreal, Jaime Andrés Duarte Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez, Julián Esteban Valiente Linares, Laura Upegui Castro, William Saúl Sánchez Ortiz

La evolución de los planes de estudio fue un tema central del proyecto de Evaluación de la Reforma Académica de 2007. El objetivo de este capítulo es exponer el trabajo de sistematización, revisión, análisis y socialización de resultados del objetivo 3, "analizar la evolución de los planes de estudio a partir de la Reforma Académica de 2007, para comprender sus impactos y formular propuestas de mejoramiento y actualización", en el cual se plantea la necesidad de realizar un rastreo continuo de los cambios en los planes de estudio de los programas de pregrado y posgrado, desde la Reforma hasta el 2020.

El trabajo se centró en identificar las normas propias relacionadas con cambios en cada uno de los planes de estudio de la Universidad, sistematizando y codificando aquellas que tuvieran modificaciones en el número de créditos. Estas modificaciones se analizaron a través de líneas de tiempo y contrastes, con el fin de compartir información con los comités asesores de los programas curriculares, que les permitiera ver sus cambios y así reflexionar sobre sus planes de estudio a lo largo del tiempo (de 2008 a 2020). Además de la sistematización de los planes de estudio, este proceso de lectura y revisión de las normas permitió identificar una serie de elementos que se pueden considerar como buenas prácticas a la hora de emitir una norma modificatoria de los planes de estudio en la Universidad, y que compartimos en el Anexo 2.

El contenido del presente capítulo hace un recorrido por las reflexiones que surgieron en los espacios de encuentro con los comités asesores de cada programa curricular, los cuales se adelantaron entre septiembre y diciembre de 2021. En relación con lo anterior, hacemos énfasis en que este capítulo sintetiza las discusiones que tuvieron lugar con los comités asesores de los programas curriculares. Así pues, apunta hacia debates, temas de discusión, perspectivas, situaciones problema y demás asuntos que emergieron en el marco de estas discusiones. Lejos de ofrecer puntos definitivos sobre los temas que se tratan, este capítulo es la fotografía de un debate en curso acerca de cómo el Acuerdo 033 se relaciona con la estructuración que cada programa curricular hace de su plan de estudios, pero también cómo piensa y vive el Acuerdo 033 en la cotidianidad.

En ese sentido, emergen tensiones y discusiones que van en varias direcciones y que muestran una comunidad universitaria con entendimientos múltiples del Acuerdo y su vivencia. Como la función de este capítulo es recoger las discusiones que se hicieron por áreas del conocimiento, el anexo Documento de sistematización de cambios normativos en los programas curriculares y su análisis por Facultad[21] presenta las particularidades de este ejercicio por Facultad y habla sobre los cambios que han tenido los planes de estudio desde la entrada en vigencia del Acuerdo 033; aquí también se pueden ampliar las discusiones que ofrece este capítulo, al ubicarlas en su contexto. Así mismo, el capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020" –que ofrece otra visión con datos concretos en torno a los planes de estudio de la Universidad–, puede complementar las reflexiones de este capítulo. Invitamos a los lectores a navegar por estos dos capítulos y por el documento antes mencionado, preparado para tener una imagen más completa de lo expuesto.

Este capítulo se divide en seis partes temáticas principales. Los primeros cuatro apartados hacen referencia a los cambios en los planes de estudio de la Universidad, cuál es el panorama en el que ocurren estos cambios en términos de contexto normativo e institucional, cómo se da la evolución de un plan de estudios y qué motivaciones y limitaciones se identificaron para su evolución. La quinta temática del texto es la implementación del Acuerdo 033 de 2007 en los planes de estudios, y la sexta y última presenta los retos que tienen los planes de estudio para su articulación con el Acuerdo 033. A lo largo del texto se reflexiona sobre temáticas que se repetirán entre secciones, pero que se irán abordando desde diferentes enfoques.

Al final se exponen algunas conclusiones derivadas del análisis y que se enfocan en los temas más recurrentes en los encuentros, entre estos: la flexibilidad y la libre elección; los cambios a los planes de estudio; el papel del docente y el recurso humano; los espacios de transformación y formación pedagógica dirigida a los resultados de aprendizaje; el PAPA; la estructura basada en créditos; la armonización entre programas homólogos, y las lenguas extranjeras. Por último, se presenta el "Anexo 2: Buenas prácticas", en el que se proponen algunas de estas para emitir normas que contengan cambios en los créditos de los planes de estudio.

Panorama de los cambios en los planes de estudio

En el marco de la implementación del Acuerdo 033, la primera etapa de cambios a los planes de estudios finalizó en noviembre de 2008, cuando se realizaron los ajustes correspondientes en los 395 programas curriculares de la Universidad (UNAL, 2009). A partir de este momento, los planes de estudio han seguido evolucionando, respondiendo "a la permanente condición de transformación académica", como bien lo presenta el principio de flexibilidad en el Acuerdo 033.

La Universidad considera dos tipos de cambios para sus planes de estudio; los primeros se denominan "cambios significativos", e incluyen las modificaciones en el número de créditos (totales, de un componente o de una agrupación) o en la creación, eliminación o cambio de

[21] Disponible en: http://lauaprende.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/recursos/ANEXO_ENCUENTROS_COMITES_ASESORES.pdf

nombre de una agrupación. Este tipo de cambio afecta el cupo de créditos de los estudiantes, por lo que es necesario considerar una transición que anticipe las posibles complicaciones. Los segundos son los cambios "no significativos" –los más comunes–, que corresponden a cambios en los requisitos o en las asignaturas sin que se modifiquen los créditos ni las agrupaciones (Vicerrectoría Académica, 2011).

A continuación, se presenta un panorama cuyo objetivo fue rastrear los cambios en los planes de estudio –luego de la Reforma– de los programas de pregrado entre 2009 y 2020 en las diferentes Sedes Andinas. Para esto se tuvieron en cuenta las categorías de cambios (significativos y no significativos) dadas por la Universidad. Del universo de normas, los cambios en el número de créditos totales o por componente se observa en 70 de ellas. Estas normas seleccionadas para el análisis contenían cambios directos sobre la estructura de créditos de los planes de estudio en la temporalidad señalada y eran emitidas tanto por el orden nacional como por los Consejos de Facultad.

El gráfico 16 presenta el número de normas actualizadas por año; como referencia, el total de la Universidad se presenta en gris. Por su parte, el gráfico 17 presenta el porcentaje de planes que tuvieron cambios en un año determinado. En conjunto, las figuras muestran que en los primeros años fue necesario hacer muchos ajustes a los planes de estudio como parte del proceso de comprensión y adaptación a la Reforma. En 2009 se realizaron 87 modificaciones que incluyeron a más del 60 % de los planes de Bogotá, Manizales y Medellín. Un año después, se realizaron grandes cambios en la Sede Palmira, cuando todos sus planes fueron ajustados. Un nuevo periodo de cambios ocurrió más adelante, en 2016, en Manizales y Palmira. En Medellín hubo una gran cantidad de cambios en 2019. Bogotá, en cambio, ha mantenido un número similar de cambios después de 2013.

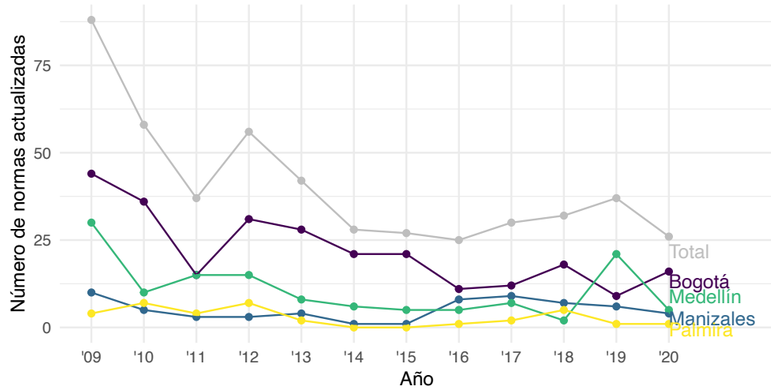


Gráfico 19. Número de normas actualizadas anualmente según la Sede del programa curricular.

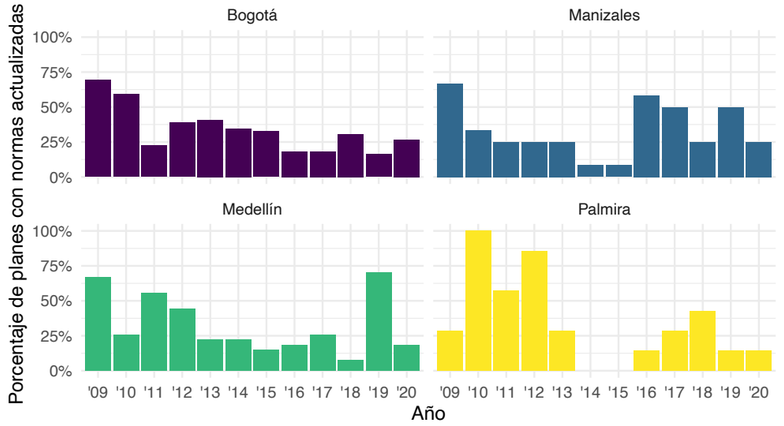


Gráfico 20. Porcentaje de planes con cambios en la norma por año según la Sede del programa curricular.

Ahora bien, no todos los programas han realizado el mismo número de cambios en su plan de estudios. De hecho, no todos realizaron modificaciones en el periodo de estudio, pues el 6 % solo ha tenido el ajuste inicial desde la adopción del Acuerdo 033. En el otro extremo, 1 de cada 10 programas ha realizado más de 10 modificaciones, y en tres ocasiones han sido más de 15 cambios, lo que corresponde a la generación de más de una norma al año. El 55 % ha tenido entre 2 y 4 modificaciones en este periodo, como se puede verse en el gráfico 18.

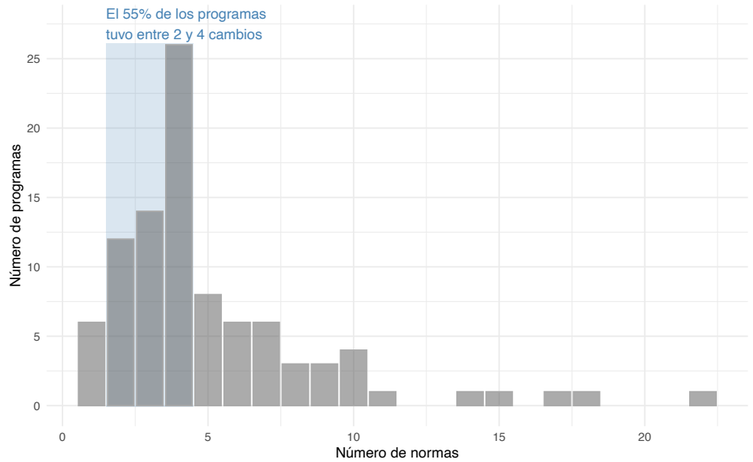


***Gráfico* 21.** Frecuencia de modificaciones de normas por programa curricular.

Los datos obtenidos llevaron al equipo de trabajo a buscar espacios para entender los procesos de cambio de los planes de estudio. Para esto se convocó a los comités asesores ampliados de cada programa para unos encuentros de discusión en los cuales se presentaron los datos hallados en cada caso y se indagó por los procesos de cambio en el interior de los programas. En estos encuentros con los comités asesores se creó un espacio de reflexión y diálogo sobre los cambios, lo que permitió profundizar sobre sus transformaciones; también se tuvo la oportunidad de conocer su experiencia frente a la relación del plan con el Acuerdo 033. Según lo identificado en cada encuentro, a pesar de las diferencias en las dinámicas y en los procesos internos de los programas, existe un interés común en identificar las problemáticas y necesidades que enfrentan tanto a nivel curricular como administrativo o normativo.

La evolución de un plan de estudios

La modificación de un plan de estudios es un proceso que involucra a varios participantes en distintos escenarios. En términos generales, hay tres espacios en los que se propicia la evaluación y que conducen a cambios en el plan de estudios: los comités asesores de programa curricular, los procesos de autoevaluación, y el que se genera a partir del ejercicio docente. Esta sección describe de manera general estos espacios y sus participantes.

Cuando se quiere hacer un cambio en un plan de estudios, la primera instancia que debe evaluar una propuesta de modificación es el Comité Asesor del Programa Curricular, el cual

está compuesto por docentes de carrera y dos representantes, uno de los estudiantes y otro de los egresados del programa. Con frecuencia este Comité se centra en asuntos relacionados con el plan de estudios a partir de la emisión de conceptos que debe exponer ante el Consejo de Facultad acerca de las solicitudes estudiantiles, entre las que se encuentran los traslados, homologaciones y equivalencias. Sin embargo, a pesar de que esta esta actividad le brinda al Comité Asesor los insumos para el conocimiento del plan y de sus necesidades, encargarse de los asuntos estudiantiles es una tarea demandante que dificulta adelantar un proceso sistemático de revisión de los planes de estudio.

Otro espacio destacado es el proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento y de acreditación, el cual tiene el propósito de reflexionar sobre el programa curricular, a partir de una serie de factores y características que orientan el proceso. Además, tiene la ventaja de ampliar el círculo de participantes en la discusión, pues mediante consultas electrónicas y talleres convoca a docentes, estudiantes, egresados y empleadores. Más adelante, en el proceso de acreditación también participan pares académicos, quienes hacen recomendaciones al programa. Al final, se formula un plan de mejoramiento para responder a las necesidades académicas o administrativas identificadas durante el proceso.

El proceso de autoevaluación de los programas curriculares ocurre generalmente con fines de acreditación, lo que implica que su frecuencia esté sujeta a las vigencias de las acreditaciones otorgadas entre 4 y 10 años. No obstante, se reconoce la importancia de que la autoevaluación sea un proceso de revisión permanente y de que tenga un vínculo más estrecho con la comunidad académica. Por ejemplo, los programas han destacado los aportes realizados por estudiantes y han buscado mecanismos para aumentar su participación. Se resalta el caso de estudiantes de posgrado, pues hay docentes o profesionales de otras universidades que pueden aportar una nueva mirada sobre el programa curricular. De igual forma, hay un interés por fortalecer el vínculo con los egresados y con los diferentes sectores en donde se desempeñan, pues son quienes viven el resultado de los procesos de formación, aunque en ocasiones se percibe una desconexión con la Institución. A pesar de lo anterior, la creación de estos espacios que permitan reflexionar y fortalecer las conexiones con estudiantes y egresados se sigue considerando un reto.

Un tercer escenario de evaluación es el que se da al terminar cada periodo académico, cuando se examina lo ocurrido en las asignaturas. Este espacio ocurre principalmente en escenarios internos de los programas y está ligado a la reflexión propia del ejercicio docente. Este se asocia con la libertad de cátedra y se alimenta, entre otros, del análisis del contexto y de los comentarios y recomendaciones expuestas por los estudiantes. Por ejemplo, en la

Evaluación Docente Integral con Fines de Mejoramiento (conocida como Edificando) o en otros espacios creados por los profesores. Usualmente, los resultados de esta evaluación se ven reflejados en lo que se conoce como el programa-calendario, en el que se consideran los mecanismos de evaluación, las estrategias metodológicas y la distribución de temas durante el periodo académico, los cuales no representan cambios en el plan de estudios. No obstante, la observación de la experiencia de los estudiantes en el desarrollo del curso también brinda información relevante para el plan de estudios, y les ha permitido a algunos programas preguntarse si es necesario que quien curse una asignatura haya tenido una preparación previa y desarrollado algunas habilidades antes, o si, por el contrario, una asignatura puede ser más pertinente al iniciar o al finalizar la trayectoria académica.

Motivaciones y limitaciones de los cambios después de un proceso de evaluación

Los procesos descritos antes permiten obtener un conocimiento de cómo se está viviendo el plan de estudios, de sus fortalezas y debilidades, y a partir de este análisis se plantean acciones de cambio. Los cambios más comunes para atender a estas situaciones son la creación y eliminación[22], tanto de asignaturas como de requisitos. Estas dos formas de cambio están motivadas principalmente por la experiencia de los estudiantes; por ejemplo, por medio de sus inscripciones y desempeños. Por otra parte, los cambios en el contexto social y académico moldean el tipo de actividades que se busca desarrollar en la formación profesional.

Creación y eliminación de asignaturas

La decisión de crear o eliminar asignaturas depende, en gran medida, de la experiencia de los estudiantes, evidenciada por sus trayectorias a través de los planes. Por una parte, los comités asesores tienen en cuenta el interés de este grupo en la inscripción de asignaturas. Por otra, es usual que este interés se encuentre relacionado con los cambios en el área –bien sea que estos ocurran en el sector productivo o en el académico–, o con la disponibilidad y la experiencia del cuerpo docente.

En relación con los cambios producto de modificaciones en el área de conocimiento, la creación de nuevas asignaturas puede responder, por una parte, a la incorporación de normas distritales, regionales o nacionales que regulan las profesiones, por ejemplo, aquellas en el área de la salud, en derecho o en ingeniería. También ocurre que los cambios se producen después de la revisión de planes de estudio homólogos nacionales e internacionales, junto con la revisión de los perfiles profesionales asociados con ellos. Por su parte, las organizaciones gremiales y las redes académicas y profesionales nacionales e internacionales suelen dar

[22] La "eliminación de una asignatura" se refiere a las asignaturas no vigentes del plan de estudios, según la cartilla "Asignaturas, actividades académicas y créditos". Con "cancelación" se refiere al proceso realizado por el estudiante al retirar una asignatura de sus cursos inscritos según el Acuerdo 08 de 2008.

indicios sobre la necesidad de transformar la formación, los cuales suelen ser considerados por los comités. Además, se reconoce la importancia de vincular a los egresados en los ejercicios de evaluación y reflexión permanente de los programas, especialmente en aquellos que se realizan en torno a la formación. De esta forma, se reitera la importancia de incorporar discusiones y tendencias actuales de los campos disciplinares. Además, se resalta el rol de las asignaturas optativas para responder a la necesidad de incorporar nuevos contenidos, técnicas o discusiones propias de las áreas.

Las vinculaciones en nuevas convocatorias docentes y la formación de los docentes actuales también permiten esa conexión con el área del conocimiento, pues de la nueva formación que logre la planta docente, y de los avances de las investigaciones en curso dentro de las unidades académicas se pueden proponer nuevas asignaturas. Por ejemplo, cada docente que ingresa tiene ciertos intereses de investigación y ciertas afinidades temáticas que pueden resultar en la propuesta de nuevas asignaturas. Entonces, así se integran al pregrado conocimientos, reflexiones y métodos recientes.

Por su parte, la decisión de eliminar una asignatura se basa especialmente en su pertinencia dentro del plan de estudios, aunque hay un par de elementos que usualmente motivan la discusión sobre el cierre. El primero es la ausencia de un docente que esté a cargo de la asignatura, lo cual hace que esta no sea ofrecida en uno o más periodos académicos. El segundo es la baja inscripción de una asignatura, especialmente si esta conduce a su cancelación, pues la Universidad tiene un cupo mínimo que debe cumplir. Ahora, estos asuntos no son definitivos para tomar la decisión de la eliminación, pues solo llaman la atención sobre asignaturas que pueden no estar funcionando o que simplemente no se pueden seguir ofreciendo.

Creación y eliminación de requisitos

En ocasiones, el plan de estudios define unas condiciones para la inscripción de una asignatura. Dentro de estas se encuentran los prerrequisitos –cuando es necesario haber aprobado previamente una o varias asignaturas– y los correquisitos, cuando se deben inscribir dos o más asignaturas a la vez. La razón principal que manifiestan los comités para manejar esta estructura es que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para desarrollar un entendimiento concreto y articulado, y así afrontar de mejor manera ciertas asignaturas en el plan de estudios.

Esta necesidad se identifica, primero, por las conexiones temáticas de las asignaturas, las cuales han dado lugar a la creación de rutas curriculares en algunos programas. Segundo, por

inconvenientes que los profesores han detectado en la formación de los estudiantes al llegar a los cursos, o porque un número elevado de estudiantes pierde o cancela la asignatura. Por último, por la experiencia de los estudiantes que ya transitaron por un momento específico del plan de estudios, que puede ser informada por la representación estudiantil o expuesta en las evaluaciones semestrales de la asignatura. Otra razón, aunque menos común, es garantizar que los estudiantes tengan la madurez académica suficiente para afrontar ciertas situaciones. Esto se logra, por ejemplo, con prerrequisitos asociados con un porcentaje de cumplimiento del plan de estudios y no con una asignatura específica. Asimismo, se manifestó la posibilidad que brindan los requisitos para gestionar las cargas en las asignaturas y las oportunidades de inscripción.

Por otra parte, respecto a la eliminación de un requisito existe interés en no tener más de los necesarios. Esto se debe, en parte, a las sugerencias recibidas en los procesos de acreditación sobre la flexibilidad del programa, lo que hace que haya un cuestionamiento permanente sobre si una asignatura tiene una función específica y definida para la comprensión o el desarrollo de una asignatura posterior. Si esta función no es clara, el requisito se elimina. Al inicio de la pandemia ocurrió un caso particular, pues algunos programas realizaron modificaciones a los planes de estudio, transitorias en su mayoría, en las que eliminaron prerrequisitos. En este caso, la motivación expuesta por los programas era brindarles a los estudiantes más oportunidades de inscribir asignaturas, pues no se podía garantizar la oferta completa en la modalidad virtual.

Una tarea que queda pendiente, a medida que la Universidad va superando los efectos de la pandemia, es poder evaluar cómo se impactó el proceso de formación de los estudiantes con la suspensión temporal de algunos requisitos. Es decir, qué pasó con los estudiantes que cursaron materias sin haber cumplido los requisitos correspondientes, qué se puede aprender con estas experiencias sobre las lógicas que han guiado la estructuración de los planes de estudio y qué discusiones emergen en torno a su función en el marco de una situación que pidió nuevas formas de flexibilidad y estructuración de las rutas de aprendizaje.

Limitaciones del proceso

A partir de la implementación del Acuerdo 033 algunas situaciones han dificultado la realización de cambios en los planes. Estas se pueden dividir en dos grandes temas: la disponibilidad de recursos (como la planta docente, la infraestructura tecnológica y el presupuesto) y la complejidad de los trámites administrativos; en seguida las analizaremos.

Disponibilidad de recursos

Uno de los elementos que ha condicionado la implementación de cambios en los planes de estudio es la disponibilidad de recursos de distinto orden y nivel de complejidad en su acceso. Estos son recursos que por lo general se encuentran sujetos a definiciones centrales de la política universitaria y a los procesos de planeación institucional. Para los programas, no contar de manera directa con algunos recursos, o no tener la autonomía de disponer de estos, determina la posibilidad de cambios o mejoras que se puedan proponer y su capacidad de respuesta ante las necesidades del proceso de formación.

De manera más específica, se podría enfatizar en tres aspectos problemáticos para los programas: la planta docente, los recursos tecnológicos y los asuntos presupuestales. Con respecto al primero, dado que los cambios al plan de estudios dependen del margen de acción que se puede desplegar con base en la planta docente del programa, cada cambio que se proponga debe ser asumido con los mismos recursos de personal docente que se tienen. Es por esto que algunos programas se abstienen de realizar cambios porque no tienen como soportarlos, ya que en ocasiones crear una nueva asignatura significa no ofrecer otra, para no saturar la carga académica de los docentes. A lo anterior se suma la imposibilidad de ampliar la planta docente, lo cual no solo impide los cambios en el presente, sino también la inclusión de nuevas temáticas y líneas de acción hacia el futuro para estar a la vanguardia con los cambios en el área de conocimiento.

Entonces, la ampliación de la oferta académica, concretamente la oferta de asignaturas y la oferta de cupos, se encuentra limitada por la disponibilidad del recurso docente, tanto por la sobrecarga académica que representaría como por la capacidad de la planta física y tecnológica en algunas ocasiones, sobre todo porque la creación de asignaturas también implica espacios físicos y recursos tecnológicos para que los cursos se puedan ofrecer de la mejor manera posible, recursos tecnológicos con los que a veces no cuentan los programas curriculares. De igual forma, los cambios profundos a los planes de estudio en su análisis, formulación e implementación implican una dedicación importante del tiempo de los docentes y estas actividades frecuentemente no son reconocidas dentro de sus actividades laborales.

La falta de planeación de largo plazo o de implementación de propuestas se debe a la poca o ninguna asignación de presupuestos a los programas curriculares. Esto se refleja en la falta de personal de apoyo que aportaría en el avance, la agilidad y la pertinencia de los procesos de cambio, tal es el caso de los estudiantes auxiliares o del personal de apoyo para procesos de autoevaluación. En otras palabras, se afirma la ausencia de recursos

humanos y materiales brindados por la Universidad. En este sentido, se hace hincapié en la importancia del relevo generacional como herramienta de transformación del plan de estudios, ya que se estimula el diálogo entre docentes antiguos y nuevos.

Complejidad de los trámites administrativos

Los programas señalan que la complejidad de los procesos requeridos para la aprobación e implementación de cambios limita la constancia de estos o determina la frecuencia con la que se hacen. Igualmente, se percibe que los procesos administrativos se toman más tiempo de lo que el estamento académico puede esperar, y en esa medida cada programa o área curricular termina tomando rutas distintas para diseñar sus cambios. Los procesos administrativos asociados con la gestión de los programas curriculares se perciben como excesivos, poco flexibles y en ocasiones limitantes frente a las iniciativas de cambio, lo cual ha llevado en muchos casos a la repetición de procesos y desgastes, que no solo minan la celeridad que se espera, sino también la misma actualización y pertinencia de las discusiones.

La implementación de cambios trasciende niveles de discusión y voluntades meramente académicas y llevan a un asunto académico-administrativo, en el cual los posibles ajustes a los planes de estudio se ven limitados, y alternativas como la modificación del número total de créditos del programa curricular resultan ser desgastantes y se dilatan en el tiempo, por lo cual para algunos programas es preferible no hacer cambios y dejar sin resolver problemas como el balance de la carga académica de las asignaturas o el tránsito entre niveles de formación. En ocasiones, los tiempos administrativos en torno a solicitudes de estudiantes de pregrado y de posgrado hacen que, por ejemplo, los estudiantes que obtienen estímulos como el "Grado de honor" deban esperar un semestre para poder ingresar al posgrado correspondiente.

Por otra parte, en el marco de la estructura institucional y operativa de la Universidad se plantean aspectos relacionados con los cambios de dirección a nivel de los programas y áreas curriculares, principalmente en tres sentidos: (i) la estimación de sesgos en las modificaciones que se proponen, promueven y llegan o no a aprobarse con cada administración, puesto que no en todos los casos corresponden a una dinámica participativa, consensuada y de socialización, y se termina por indicar una prevalencia de intereses particulares sobre procesos más amplios y participativos que incluyan miradas diversas, (ii) la falta de continuidad de los ejercicios de planeación y mejoramiento de largo plazo, y (iii) que el día a día de las gestiones administrativas asociadas con las direcciones de los programas curriculares desgastan a los actores involucrados y los desvían de los intereses de reflexión, evaluación y proyección de los planes de estudio.

Implementación del Acuerdo 033 y su articulación con los planes de estudio

En la primera parte se presentaron situaciones que motivan los cambios en las asignaturas y en sus requisitos a partir de los procesos de evaluación en los que participa el programa curricular. En esta sección se analiza cómo los programas curriculares han incorporado las novedades presentadas en el Acuerdo 033, por una parte, mediante la definición de los principios y de otros conceptos expuesto en los dos primeros capítulos, como la internacionalización, los componentes de formación o el trabajo de grado. Por la otra, mediante las "Estrategias de formación" introducidas en el Capítulo III del Acuerdo, como los niveles diferenciados de ingreso a los programas de pregrado (Art. 13), los idiomas extranjeros (Art. 14), o las asignaturas de contextualización (Art. 16).

El componente de fundamentación

El componente de fundamentación introduce el campo de conocimiento y lo contextualiza, por lo que es la base de la formación tanto disciplinar como integral. Está compuesto por asignaturas metodológicas o teóricas que tienen un carácter introductorio y estructurante, esto es, son asignaturas que determinan la articulación del resto del programa. En general, se entienden como necesarias para la comprensión y el buen desarrollo del plan de estudios, en particular del componente disciplinar. Por este motivo, es usual que las asignaturas de fundamentación sean prerrequisito de otras en el mismo componente o en el disciplinar. Esto crea una relación de secuencialidad entre estos dos componentes, lo cual supone la necesidad de una relación dialógica entre sus asignaturas e, idealmente, entre los docentes que las imparten. Así mismo, cuando se entiende la fundamentación como base, los demás componentes tienen un rol complementario, puesto que deben ampliar, profundizar, servir, o acotar el componente de fundamentación.

La estructuración del componente parte de la necesidad de establecer el conocimiento base y esto, en la mayoría de los casos, tiene un elemento de interdisciplinariedad que refleja el desarrollo mismo de las profesiones en las que hay influencias de distintas áreas. Así, programas de Ciencias de la Salud o de Ingeniería tienen dentro de su componente de fundamentación asignaturas de física, química y biología. Este tipo de vínculos ha permitido seguir las orientaciones de la Universidad para favorecer la interdisciplinariedad, la doble titulación o la transición de estudiantes de pregrado al posgrado mediante la incorporación de asignaturas comunes (Art. 15). Algunas facultades, incluso, han logrado que sus programas tengan componentes de fundamentación muy similares y que las diferencias ocurran en el componente disciplinar. Algunas de las facultades en las que se dice que esto ocurre son

aquellas de las áreas de Ingeniería, Ciencias y Economía, y se menciona especialmente para la Sede Bogotá.

Un ejemplo en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Sede Bogotá (programas de Economía, Contaduría y Administración). En el componente de fundamentación hay 11 asignaturas que están en los tres planes, y 8 coinciden en los tres planes con la obligatoriedad; 5 son obligatorias (68 % de los créditos obligatorios en Economía, 38 % en Administración y 41 % en Contaduría) y 3 son optativas para los tres planes (esto es el 82 % de los créditos exigidos en Administración y en Contaduría, y el 30 % en Economía, que solo requieren 3 créditos); luego, hay 7 que son obligatorias para dos programas, y solo 4 son asignaturas de un solo programa. En el componente disciplinar hay 13 que están en los tres (pero no son obligatorias en los tres al tiempo, hay solo 2 que son obligatorias en dos planes).

Por otra parte, en algunas ocasiones esta situación también crea tensiones debido a los "servicios académicos" que se prestan entre programas. El hecho de que otras unidades académicas, departamentos o facultades sean las responsables de unas actividades del plan de estudios hace que los programas curriculares tengan una gobernabilidad menor sobre el componente de fundamentación, lo que hace que se presenten algunas relaciones conflictivas, por ejemplo respecto al enfoque de los contenidos, en los que pueden faltar las relaciones con la disciplina, o a asuntos relacionados con la programación y la oferta de cupos, lo que dificulta el tránsito de los estudiantes.

Otro aspecto importante es que este componente es el primer contacto con el programa y con la Universidad, por lo que de esta experiencia depende la disposición y la calidad de las herramientas con las que los estudiantes afrontarán el resto de su formación. Por eso es recomendable, según los participantes, que se considere la carga académica de estas asignaturas, la cual puede resultar excesiva. Primero, por parte de los docentes al momento de elaborar propuestas de rutas curriculares, y segundo por parte de los estudiantes al momento de la inscripción, es decir, al momento de seguir las rutas propuestas.

El componente de libre elección[23]

El componente de libre elección es el único que tiene un mínimo de créditos establecido, el cual debe ser mínimo del 20%[24] del total de créditos del programa curricular, y fue contemplado con el fin de que cada estudiante pueda tomar asignaturas a libre criterio para apropiar conocimientos de otras áreas, contextualizar su formación o profundizar en temas de su disciplina. Así, la libre elección está compuesta por asignaturas o actividades de diversa

[23] Para ampliar sobre datos de gestión curricular en relación con la libre elección se puede revisar la sección "¿Cómo se ha vivido la reforma?" del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020".
[24] Ver parágrafo 1 del Art. 9 del Acuerdo 033 de 2007.

naturaleza. Algunas asignaturas, como las cátedras nacionales, de Sede o de facultad, se crearon con el propósito de dar una mirada más amplia o de crear conciencia del contexto y de las implicaciones sociales de la generación de conocimiento, mientras que otras se crearon con propósitos más amplios.

De este grupo de créditos forman parte la Práctica Académica Especial (Art. 17), con la que se reconoce la participación en actividades de investigación, docencia y prácticas profesionales de extensión, entre otras; las Líneas de Profundización de Pregrado (Art. 18) o las Asignaturas de Posgrado (Art. 19 - Art. 21), las cuales brindan la posibilidad de enfocar el estudio en un tema más específico, y en general cualquier asignatura de otros programas de pregrado en la UNAL o en otras instituciones con las que se tienen convenios. Esta diversidad de opciones permite que los estudiantes puedan plantear una trayectoria académica personal que considere los propósitos del componente: por un lado, la exploración, y por otro la especialización.

En el caso de la exploración, el componente de libre elección abre las puertas a otras áreas del conocimiento y ofrece una oportunidad para vivir los principios de formación integral e interdisciplinariedad. Los dos ocurren en dos niveles. Primero, por el contenido mismo de las asignaturas y por sus actividades, en las que se adquieren herramientas y conocimientos de otras áreas. Segundo, por la interacción que ocurre en la experiencia de las asignaturas: desplazarse a otra Facultad, ya que al conocer a sus docentes y compartir y crear relaciones con sus estudiantes se establece una exposición a otros enfoques y discusiones. A su vez, este contacto con otras disciplinas contribuye en la construcción de un saber profesional diverso y a una formación integral, e incluso favorece la realización de estudios en Doble Titulación (Art. 20).

En el segundo caso, la libre elección les permite a los estudiantes profundizar el conocimiento dentro de un área específica, lo cual también es visto como una opción de "especializarse" de manera temprana, por ejemplo mediante el seguimiento de las rutas curriculares o de las líneas de profundización propuestas por los programas. Otra posibilidad para esta profundización son las asignaturas de los programas de posgrado, las cuales tienen la ventaja adicional de que logran una articulación entre los niveles de formación. En este sentido, los programas de posgrado pueden ser vistos como una opción para dar continuidad al proceso de formación.

Estos dos propósitos son deseables. En general, la formación en otras disciplinas es vista con agrado por cuanto amplía la visión de los estudiantes sobre los problemas generales y particulares que enfrentan desde sus campos disciplinares y les permite conocer diferentes puntos de vista. Además, les permite construir una trayectoria académica a partir de sus intereses particulares. A pesar de esto, también existe la percepción de que el componente de

libre elección tiene un porcentaje excesivo de créditos, por lo que se incentiva la inscripción de asignaturas del plan de estudios como libre elección cuando ya se ha superado el límite de créditos requeridos en las agrupaciones y los componentes; Incluso algunos programas han aprovechado la libre elección para fortalecer áreas de investigación y para cubrir ciertos temas que no se desarrollan satisfactoriamente en el plan[25].

Por otra parte, algunas veces los créditos de libre elección no se usan siguiendo sus propósitos. Por ejemplo, cuando la oferta o los cupos no son suficientes, puede haber una inscripción basada en el horario de la asignatura o, en términos generales, en su disponibilidad. Otra opción es cuando se prioriza la inscripción de asignaturas "fáciles" que ayudan a mejorar las calificaciones. De esta forma, en los diferentes programas se manifiestan narrativas académicas diversas, en especial desde la óptica del estudiante, para quien el componente de libre elección supone una oportunidad de mejorar el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA). Dicho de otra manera, en ocasiones la libre elección funciona como un mecanismo para mantener la condición de estudiante o para acceder a otras posibilidades de formación como movilidades o prácticas profesionales. Para ampliar la discusión alrededor de propuestas respecto a este asunto ver la sección "Sobre la libre elección" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende".

Ante esto, se menciona que el aprovechamiento de la libre elección puede depender de características tanto de los estudiantes –su formación previa o su conocimiento de la vida universitaria– como del programa curricular. Algunas personas tienen mayor claridad al momento de seleccionar las asignaturas de libre elección, mientras que otras necesitan una orientación adicional. En un escenario como estos resulta valioso contar con el acompañamiento del docente tutor, por lo que se considera importante darle una mayor relevancia.

Asignaturas de contextualización

En el Acuerdo 033 las asignaturas de contextualización se definen como aquellas cuyo objetivo es "contribuir a la ampliación del horizonte académico de los estudiantes y aportar a su formación ética e integral, de manera comprometida con la construcción de la nación y su participación en el ámbito internacional" (Art. 16). Sin embargo, este tipo de asignaturas no cuenta con una denominación formal dentro del Sistema de Información Académica ni en los planes de estudio. Una discusión más amplia de la contextualización en la Universidad se encuentra en el capítulo "Principios del Acuerdo 033 de 2007".

[25] Dentro de la revisión que se hizo a la estructura de los planes de estudio de la Universidad se encontró que al menos 13 de ellos incluyen asignaturas electivas relacionadas directamente con el plan. En uno de los casos, una Facultad menciona en la normativa que rige los planes de estudio que se deben tomar líneas de profundización como electivas. En términos generales, es difícil hacer un rastreo de esta situación, pues muchas veces se recomienda de manera informal ver materias del plan de estudios como electivas para poder ver otras materias del plan o para seguir completando la formación. Lo que sí es cierto, es que en la Universidad existe una práctica que incentiva cursar la libre elección con materias del plan de estudio hasta el punto que hay materias de tienen tipología de libre elección o son "optativas", que en realidad son obligatorias pues se vuelven requisito de otros cursos.

Por eso existe una diferencia en la manera como esta estrategia de formación se ha incorporado. Por una parte están las asignaturas que forman parte de los planes de estudio y son creadas por el programa curricular con el propósito de contextualizar. Estas asignaturas se ubican principalmente dentro del componente de fundamentación y habitualmente toman la forma de asignaturas de introducción al programa de pregrado, aunque también hay optativas de profundización en las cuales los contenidos y actividades de clase se relacionan con uno o varios de los contextos en los que se encuentran inmersos los estudiantes, sean estos locales, regionales, nacionales o internacionales.

Por otra parte están las asignaturas que adelantan procesos de contextualización en el marco de sus contenidos y estrategias pedagógicas, por ejemplo al contar con invitados o incorporar actividades prácticas o de reflexión en otros contextos para complementar los conocimientos recibidos en el aula. No obstante, cabe anotar que esta dinámica obedece a casos particulares y no constituye prácticas generalizadas para todos los programas curriculares.

Por otro lado, algunos programas curriculares afirman que no ofrecen asignaturas de contextualización, por lo que dependen de la oferta que realicen otras dependencias, como las facultades o las direcciones académicas, las cuales crean cátedras o seminarios que cumplen el propósito de contextualizar. En algunos casos, aunque pocos, incluso se reconoció que se desconocía el concepto de "asignaturas de contextualización". Sumado a esto, existen posiciones que sugieren que las asignaturas de contextualización formen parte de las optativas o de la libre elección, de modo que sea el estudiante quien tenga la oportunidad de tomarlas para complementar su perfil profesional.

Bajo este enfoque, la contextualización no es un elemento central en la formación, lo que crea una tensión con el rol orientador que tienen los principios de contextualización y de formación integral, y habla de la necesidad de que tanto los programas como otras instancias generen acciones puntuales para lograr el cumplimiento de sus fines.

Múltiples posibilidades de formación

En el Acuerdo 033 la Universidad consideró la singularidad de sus estudiantes y la diversidad de sus intereses. En tal sentido, contempló la necesidad de facilitar múltiples posibilidades de formación a partir de varias estrategias como "una oferta amplia de asignaturas, la reducción de prerrequisitos, las asignaturas comunes, la flexibilidad académica, la movilidad estudiantil y la participación en procesos de investigación y extensión interdisciplinarios" (Art. 19). Frente a estas alternativas de formación, los grupos de discusión resaltaron otras estrategias

presentadas en el Acuerdo, como las Prácticas Académicas Especiales (Art. 17), la Doble Titulación (Art. 20) y la Articulación entre Niveles (Art. 21).

Las Prácticas Académicas Especiales constituyen una de las estrategias de formación más mencionadas en los encuentros y esto se articula con los hallazgos sobre el componente de libre elección, puesto que es a través de los créditos de este componente que las prácticas académicas especiales se viabilizan y se integran formalmente a la historia académica de los estudiantes. Según lo manifestado, estas se han orientado principalmente hacia la integración con entornos de investigación y de extensión, entendida esta como una forma de vinculación del pregrado con otros entornos u organizaciones externas. Esto le permite al estudiante complementar su formación por medio de otras actividades académicas, y así afianzar sus conocimientos, fortalecer sus habilidades de interacción y comunicación mientras avanza en su trayectoria académica. Así mismo, a partir de la diversificación de la oferta académica -especialmente de las asignaturas optativas– algunos programas han logrado ofrecer líneas de profundización diferenciadas que le brindan al estudiante la oportunidad de definir su perfil profesional y formarse en temas de interés particular.

Por último, los programas también mencionaron la innovación pedagógica como un medio para brindarle alternativas a la formación tradicional. Comentaron que las innovaciones pueden ocurrir dentro de la asignatura, con cambios en actividades dentro del programa del curso. Las asignaturas también pueden incluir opciones de carácter práctico como salidas de campo; visitas a empresas, organizaciones o comunidades; articulación con proyectos o iniciativas externas; e invitación a actores de otros escenarios para intercambiar conocimientos y experiencias, e incluso pueden incentivar el aprovechamiento de la infraestructura de la Universidad, mediante el uso de laboratorios, museos, talleres y otros espacios menos convencionales.

Con estas experiencias, los programas procuran que sus estudiantes puedan decidir entre distintos énfasis académicos y pedagógicos al tiempo que vinculan varias estrategias del Acuerdo 033. También cabe destacar que en los encuentros se presentaron valiosos ejercicios autocríticos por parte de varios programas curriculares, en los que abiertamente reconocieron que hacen falta esfuerzos por parte del programa y de la Universidad en su conjunto para diversificar sus alternativas de formación.

Internacionalización

La internacionalización tanto institucional como de sus actores es uno de los principios del Acuerdo 033 sobre el cual se considera que se han tenido más avances desde 2007. Por ejemplo, antes de la Reforma “era impensable” tener un alto flujo de estudiantes entrantes y salientes. Esto ha sido posible de la mano de la flexibilidad, la cual ha permitido que los estudiantes puedan tener experiencias formativas en otras instituciones del mundo.

A medida que se afianza este principio, los estudiantes han ampliado sus horizontes más allá de Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, pues para sus experiencias internacionales se han interesado en otros países como Polonia, Países Bajos, China y otros lugares de Asia. Además, el aumento de las posibilidades de formación ha ayudado a comprender que la internacionalización no solo se debe ver en el número de intercambios, sino también en las redes de investigación transdisciplinar e internacional de las que pueden formar parte estudiantes y docentes, así como en las oportunidades de visibilización de la Universidad. Esta experiencia también se relaciona con el plan de estudios en cuanto al avance que puede lograr un estudiante de intercambio, en parte gracias al cumplimiento de créditos de libre elección, y también por la experiencia ganada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en otras instituciones, lo cual puede incidir en los espacios de reflexión curricular.

Además, este principio no solo se vive por fuera del país. Tal vez se relaciona más con las experiencias de movilidad académica –como intercambios, pasantías o participación en eventos–, sobre las que se resalta el esfuerzo en la promoción de oportunidades y la mejora de las convocatorias vigentes y del acompañamiento para participar. Sin embargo, se destacan otras estrategias que se llevan a cabo en sus Sedes; por ejemplo, opciones como las cátedras de internacionalización, los coloquios con docentes extranjeros, la vinculación de docentes extranjeros para dictar asignaturas de libre elección y otros espacios en los que confluyen actores internacionales, les permiten a los estudiantes tener ese contacto internacional sin cambiar su residencia y han facilitado el contacto con otras instituciones, con lo cual han posibilitado la realización de intercambios o programas de posgrado en otros países. Esta posibilidad les da una agencia mayor a los programas curriculares, pues pueden vivir la internacionalización a partir de actividades que pueden proponer como parte de su desarrollo curricular en la Sede. Por otra parte, se destaca la vinculación de la Universidad en procesos internacionales, como la participación en convocatorias y concursos, o los esfuerzos por certificar y acreditar los programas curriculares a nivel internacional.

Por último, se resalta la necesidad de ver la internacionalización como un propósito de la formación más que como una posibilidad para aquellos que quieran o puedan tomarla. Dicho de otra manera, además de ampliar las redes de internacionalización e intercambio, se debe fomentar el interés de los estudiantes y docentes como paso importante para la formación. También es importante fortalecer las habilidades comunicativas en otros idiomas. En el capítulo “Propuestas para la Universidad que Aprende”, se encuentran varias propuestas

relacionadas con la lengua extranjera como parte de la diversificación de las alternativas de aprendizaje y estrategias pedagógicas.

Lenguas extranjeras[26]

El Acuerdo 033 solo hace mención a la necesidad de la formación en Idiomas Extranjeros para los estudiantes según las necesidades académicas propias de los programas curriculares (Art. 14). En este contexto, los Acuerdos 035 de 2008 y 102 de 2013 del Consejo Superior Universitario profundizaron en este asunto y confirmaron la posición del inglés como lengua extranjera que la Universidad promueve e implementa de manera obligatoria en la formación; tanto es así, que para graduarse en pregrado es necesario haber aprobado cuatro niveles de inglés.

Estas decisiones son visibles en los planes de estudio, en los que el inglés es la lengua extranjera que prima en todas las áreas del conocimiento y se ha convertido en la lengua de la literatura especializada en la formación de los estudiantes. Este idioma es de instrucción permanente y convive con el español, el cual es la lengua de conversación y la lengua mayoritaria para la realización de trabajos de todo tipo.

La vinculación de las lenguas extranjeras en los procesos pedagógicos ocurre a partir de diversas estrategias que se usan en escenarios que no se reducen a asignaturas para el aprendizaje de la lengua, aunque la mayoría se enfocan en el inglés. La principal estrategia es el uso de bibliografía en inglés por parte de docentes y estudiantes. También se ha promovido la realización de actividades en otras lenguas dentro de las asignaturas del plan, como trabajos escritos, presentaciones de clase, e incluso en la escritura de trabajos de grado y artículos de investigación. En algunos planes de estudio se han incluido a la oferta académica asignaturas de libre elección o del programa curricular en idioma inglés, aunque este segundo caso no es común y suelen ser asignaturas temporales o de reciente creación. Además, se promueve la participación en actividades extracurriculares como clubes de conversación organizados por las Sedes o por los programas de lenguas, así como en conferencias, seminarios y demás eventos académicos con ponentes hablantes de otras lenguas.

Aunque se mencionaron otras lenguas extranjeras como el portugués, el francés, el alemán y el italiano, su impacto en la formación de los estudiantes no es comparable con el inglés. Estas son lenguas indoeuropeas promovidas también desde los cursos de formación de la Universidad o por programas institucionales como Explora UN Mundo, Intensive English o Mejores Promedios de la Facultad de Ingeniería de la Sede Bogotá. Estos programas son vistos como los esfuerzos más representativos de la Universidad para la formación de los estudiantes

[26] Para ampliar sobre datos de gestión curricular en relación con las lenguas extranjeras se puede revisar la sección “Lenguas Extrajeras” del capítulo “Gestión curricular entre 2009 y 2020”.

en lenguas extranjeras. También se resalta el trabajo del Centro de Idiomas en las Sedes Medellín y Palmira. La importancia de estos cursos ha incitado que se liberen franjas horarias para que los cursos de los programas curriculares no se crucen con los cursos de lenguas extranjeras ofrecidos en las Sedes.

En la sección de retos se abordarán los desafíos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y el asunto de las lenguas nativas en el contexto de la Universidad.

Modalidades de trabajo de grado

Las modalidades de trabajo de grado son valoradas como una de las principales formas en las que la Universidad ha logrado diversificar su oferta académica. Su uso es muy variado, pues depende de las oportunidades que cada programa ha gestionado y ofrece a sus estudiantes. A continuación se recogen, de manera general, reflexiones sobre cada una de las modalidades de trabajo de grado más cursadas en la Universidad.

Los trabajos investigativos se destacan por la posibilidad que brindan de desarrollar las capacidades investigativas, de interactuar con investigadores y de afianzar los conocimientos adquiridos en la formación, al apl icarlos en un tema concreto. Por otra parte, se mencionan aspectos desfavorables como la insuficiencia del tiempo para realizar un proyecto de investigación de calidad, o la percepción de algunos estudiantes de que laboralmente el interés por las habilidades investigativas es menor.

Las prácticas de extensión, como las pasantías o los internados, permiten desarrollar habilidades prácticas al tiempo que certifican la experiencia de los estudiantes y ofrecen una oportunidad de vinculación laboral y de relacionamiento con profesionales.

Las asignaturas de posgrado, por su parte, permiten profundizar en áreas de interés y facilitan la articulación entre pregrado y posgrado, con la ventaja adicional de pagar el valor de la matrícula del pregrado y disminuir el tiempo en el posgrado, lo cual representa un ahorro para los estudiantes. Además este proceso es más sencillo, con menos trámites y con menos cambios en la vida académica de quienes eligen esta opción, pues siguen siendo estudiantes en vez de pasar al mundo laboral a través de una práctica laboral, por ejemplo. No obstante, esta última característica también se percibe como una desventaja, pues se considera como una actividad más “fácil” que las otras, dado que no requiere de un proceso previo como el trabajo investigativo, ni implica el acceso a otras oportunidades como las que se derivan de la modalidad de prácticas de extensión. En el mismo sentido, existen posturas desde las cuales se

considera que esta modalidad no impacta de manera positiva la calidad de la formación de los estudiantes, lo que en consecuencia podría estar debilitando el perfil profesional de algunos egresados, y por ende el reconocimiento de la Institución.

Retos en la articulación entre los planes de estudio y el Acuerdo 033

El siguiente apartado presenta los retos en la articulación entre los principios del Acuerdo 033 y los planes mencionados por los participantes de los encuentros con los comités asesores ampliados. Las reflexiones incluidas forman parte de las percepciones de una parte de la comunidad universitaria invitada a estos espacios de discusión. Entre de los retos resaltados en los encuentros están aquellos relacionados con el sistema de créditos, las diferencias de formación y de niveles de ingreso de los estudiantes a la Universidad, con los componentes de formación y con algunos principios como la flexibilidad y la internacionalización.

El sistema de créditos

El sistema de créditos del que depende la organización de los planes de estudios es uno de los factores que desde la mirada de los programas curriculares ha condicionado la implementación de cambios en diferentes medidas. Por ejemplo, porque el número de créditos totales de los planes es un cambio mayor, y ello limita la adición rápida de nuevas asignaturas obligatorias, sean estas disciplinares o de fundamentación. Sin embargo, el sistema también plantea una serie de retos que son vistos como desafíos para el desarrollo de los planes de estudio conforme a lo establecido en el Acuerdo 033 de 2007. Es el caso del cálculo de los créditos que se asignan a las asignaturas existentes al momento de evaluar sus contenidos en armonía con su carácter de unidad de medida de trabajo académico, o los debates alrededor del equilibrio entre el número de créditos de los componentes, ya que se presentan posiciones divididas en torno al porcentaje de asignación al componente de libre elección, pues algunos lo consideran excesivo y desequilibrado respecto a las demandas del componente disciplinar.

Ciertos programas curriculares no tuvieron complicaciones al ajustarse a la Reforma Académica en lo que corresponde al sistema de créditos, ya que la norma es precisa en su definición y permite asignar créditos mediante un ejercicio de reflexión entre el trabajo en aula y el extramural. En algunos casos el ajuste del plan de estudios y su relación con la carga académica de los estudiantes se busca mediante la coherencia entre los créditos asignados y las horas de actividad que se deben dedicar a cada asignatura. A partir de allí es posible que el número de créditos de algunas asignaturas se aumente o se disminuya, o presentar ajustes a los contenidos y así lograr una correspondencia entre los objetivos de la asignatura y el tiempo de trabajo dedicado a esta.

Otros programas han realizado acciones que contribuyen a disminuir los índices de deserción estudiantil y a equilibrar la carga académica de los estudiantes, puesto que el diseño curricular presenta desbalances por tener semestres de mayor intensidad en términos de horas de dedicación y no necesariamente en créditos, y por lo tanto el estudiante no obtiene un porcentaje significativo de avance en la carrera. Para equilibrar la carga, los programas han recurrido al sistema de créditos realizando ajustes en torno al número de créditos exigidos por el plan de estudios y el número de créditos de algunas asignaturas. También se presentan casos en los que, cuando se ha evidenciado que el contenido de una asignatura es muy alto en relación con el tiempo de dedicación otorgado en función del número de créditos, se ha evaluado la situación y se ha tomado la decisión de ajustar los créditos o el contenido. Por lo tanto, si es necesario dejar de lado contenidos para lograr el ajuste según la regla, es admisible.

En general, la mayoría de los programas curriculares –en cabeza de los comités asesores– propenden por generar espacios de discusión para tratar los ajustes entre el número de créditos y la distribución de agrupaciones, en los que lo más importante es establecer el grado de pertinencia y secuencialidad dentro del plan de estudios. Sin embargo, se precisa que es necesario tener clara la relación entre créditos y horas de dedicación, una dimensión que implica la corresponsabilidad de docentes y estudiantes; si ambos tienen clara esa conexión, será posible lograr una correlación entre las cargas académicas y los tiempos de permanencia.

Los créditos y los componentes de formación

Otro desafío está relacionado con la manera como los programas se han ajustado a lo planteado en el Acuerdo 033 respecto a los créditos dispuestos para cada componente de formación: fundamentación, disciplinar y libre elección.

En ocasiones han disminuido el número de créditos a asignaturas de los componentes de fundamentación y disciplinar a fin de dar cumplimiento a la normativa para el componente de libre elección. No obstante, algunos programas consideran excesivo el porcentaje establecido para dicho componente (20 % del total de créditos del programa curricular), y en ocasiones se estima la necesidad de disminuir su cantidad.

De igual forma, algunas veces se presenta un bajo desarrollo del componente de libre elección en comparación con los demás componentes de formación, lo cual obedece a diferentes razones, entre ellas que no se ofrecen asignaturas de esta tipología –no es igual en todos los programas curriculares–, que la oferta de cupos es reducida, o que hay dificultades con el Sistema de Información Académica (SIA) para el proceso de inscripción de asignaturas. Otra

manera de usar los créditos de libre elección es por medio de las optativas disciplinares, una vez cumplidas las optativas obligatorias, o para acceder a prácticas en empresas. Incluso algunos programas proponen crear y ofrecer asignaturas comunes a nivel de facultades para ayudar a la gestión de la interdisciplinariedad a partir del diálogo y la confluencia en espacios académicos comunes con estudiantes de otros programas.

Con respecto a esta relación entre las asignaturas disciplinares optativas y las de libre elección surge el desafío frente a las líneas de profundización de los programas académicos, las cuales se definen como "asignaturas articuladas por un propósito de formación", y mediante las cuales el estudiante adquiere ciertos conocimientos de un dominio disciplinar o profesional determinado (Art.18). Ahora, al considerar que el componente de libre elección puede estar integrado por las asignaturas de las líneas de profundización, surge el reto de establecer relaciones y conexiones entre las líneas de profundización y la libre elección por medio de las rutas curriculares. Lo anterior sin olvidar que estas rutas deben guiar al estudiante en la intención de su proceso formativo, pero sin limitar o restringir el uso de los créditos de libre elección exclusivamente a las líneas de profundización. En el capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", se presentan varias sugerencias relacionadas con la libre elección como parte de la diversificación de las alternativas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas.

Por otro lado, algunos programas consideran que con la Reforma Académica de 2007 la distribución de los créditos y las asignaturas no representa sus dinámicas propias, y que aun así tuvieron que cumplir con las directrices institucionales para realizar el tránsito entre los planes de estudios antes del Acuerdo y los planes de estudio reformados. Teniendo en cuenta las particularidades existentes en cada programa, los componentes de fundamentación y disciplinar mantienen un conflicto constante en algunas áreas. El hecho de que en algunos casos los programas no tengan las asignaturas de fundamentación bajo su propio control, es decir, que se ofrecen desde otros departamentos, hace que se presenten algunas relaciones conflictivas, tanto en el enfoque de los contenidos como en asuntos de la programación y oferta de cupos. Esto dificulta la articulación de los conocimientos con el componente disciplinar. Asimismo, se hace referencia a los atrasos y la alta carga académica que tienen algunos cursos de fundamentación que llegan a desmotivar a los estudiantes, por lo que se considera importante evaluar la carga académica del componente de fundamentación.

Asignaturas

Por situaciones que trascienden el ámbito académico, el nivel nacional de la Universidad y las unidades académicas no logran garantizar, o no cuentan con la capacidad financiera

y de agencia para sostener una oferta que permita atender las demandas académicas en su totalidad. Generalmente por escasez del recurso docente las asignaturas de los planes de estudio se van ofreciendo según la capacidad interna de cada unidad académica. El resultado, en ocasiones, es que no existe una correspondencia entre los periodos académicos establecidos en la malla curricular y aquellos cursados por los estudiantes. En consecuencia, los índices de permanencia y la manera como se vive el plan de estudios se ven afectados por la falta de cupos, además de la carga académica o las situaciones extraacadémicas de los estudiantes. Por esta razón, puede ocurrir que la no oferta de determinadas asignaturas, aunada al tema de prerrequisitos, por ejemplo, afecte de manera directa los tiempos de permanencia de los estudiantes, o que incida en la elección de otras asignaturas para avanzar en su proceso de formación, sin que estas formen parte de sus intereses académicos.

Los prerrequisitos son otro aspecto que representa un desafío a la hora de desarrollar los planes de estudio, sobre todo porque existe el debate alrededor de su pertinencia para la trayectoria académica de los estudiantes. Aunque se considera que la flexibilidad de los planes de estudios está encaminada a no supeditar a un único modo el tránsito por los planes, también se estima importante la existencia de estos prerrequisitos por cuanto orientan a los estudiantes para avanzar en su proceso de aprendizaje e ir adquiriendo semestre a semestre las capacidades y aptitudes propias de su programa académico.

Otro reto que surge está relacionado con la posibilidad o imposibilidad de diálogo constante entre los sistemas de información –como el SIA y la normativa de la Universidad–, ya que en ocasiones estos no tienen actualizados los contenidos de los cursos, por lo que hay una discontinuidad entre lo que los estudiantes encuentran cuando realizan la inscripción y lo que realmente está contenido en la asignatura. Dicho diálogo, cuando se ha dado, ha permitido desarrollar cambios gracias a la disponibilidad de la información que se complementa con las experiencias en los cursos ofrecidos.

Lengua extranjera: diferencias en la formación

Entre la comunidad estudiantil existen diferencias de formación en lengua extranjera, sobre todo en inglés, por lo que las habilidades lingüísticas son desiguales entre los estudiantes, en el sentido de que no todos tienen el mismo nivel de inglés al entrar a la Universidad. En primer lugar, las dificultades que se encuentran con respecto a las lenguas y la internacionalización tienen que ver con que los estudiantes no suelen tener un dominio de la terminología técnica de su área en inglés. Esto dificulta el desarrollo de los cursos y pone obstáculos en el uso activo de la lengua en ellos. En ese sentido, dichas diferencias también dificultan plantear

cursos que se dicten exclusivamente en este idioma; sin embargo, y aunque existen problemas en lectura y escritura, el uso del inglés se privilegia a partir del mecanismo más predominante: la lectura de literatura especializada en la lengua.

Una segunda dificultad es el acceso a la formación en lenguas que ofrece la Universidad, ya que algunos de los programas –como Explora UN Mundo o Intensive English– tienen en cuenta el PAPA para la asignación de cupos, y además exigen cumplir con los créditos de suficiencia en inglés. Algo similar pasa con los cursos electivos de lenguas, en los que el PAPA termina asegurando la disponibilidad de cupos a inscribir. Así, muchos estudiantes se quedan sin posibilidades de formación distintas a los cursos que se ofrecen como nivelación en inglés, lo que deriva en brechas entre quienes pueden acceder a estos espacios, y quienes no. En la sección de "Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", se discute más a fondo esta situación tanto con el PAPA como con el Promedio Aritmético Ponderado para Inscripciones (PAPPI) y otros escenarios que vale la pena tener en cuenta.

También se cuestiona la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera considere solo el inglés, pues para algunos estudiantes el español no es su lengua materna, por lo que no solo deben terminar de aprender el español, sino que además deben aprender otra lengua adicional, pues su lengua materna no tiene un lugar de uso real en el proceso formativo. Un ejemplo de esta situación es el caso de los estudiantes hablantes de lenguas indígenas, gitana o criolla como primera lengua, y los estudiantes señantes de Lengua de Señas Colombiana (LSC). Particularmente, el Acuerdo 102 de 2013 del CSU ("Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con la formación de los estudiantes de pregrado en lengua extranjera") menciona que los estudiantes señantes de LSC como primera lengua pueden quedar exentos de presentar el examen de suficiencia en inglés exigido por la Universidad; no obstante, aquí no se mencionan otras poblaciones que no tienen el español como primera lengua.

Estos casos llevan a cuestionar si en realidad se debe demostrar la suficiencia en inglés para terminar los estudios académicos, o si esto es deseable, sobre todo si además de las implicaciones académicas se consideran las implicaciones políticas e identitarias para estudiantes indígenas, gitanos o afrodescendientes hablantes de lenguas nativas y para estudiantes sordos señantes de LSC. Ahora, si se estima deseable que todos los estudiantes demuestren suficiencia en inglés, es necesario desarrollar estrategias para integrar las lenguas nativas de Colombia en la formación de los estudiantes y en su vida universitaria, de manera que la Universidad no reproduzca una política lingüística que desincentive el uso de las lenguas minorizadas del país.

Con respecto a los procesos de internacionalización, algunas de las dificultades para su implementación como principio se refieren al idioma. Además, se debe tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que acceden a experiencias de internacionalización traen una formación lingüística robusta de su educación secundaria, o han tenido acceso a cursos libres. Sumado a esto, está el hecho de que la movilidad aún es muy restringida debido a que el estudiante solo cuenta con sus recursos económicos propios para realizarla. Para los procesos de movilidad académica es muy importante la motivación de los estudiantes, pero hace falta más apoyo económico desde la Universidad para poder materializar el principio.

De igual forma, los procesos de movilidad académica aún se dan por medio de acuerdos de voluntades logrados mediante los contactos de los docentes, vía redes académicas a las que pertenecen, o gracias a sus estancias en el exterior. Por lo tanto, es necesario establecer una política clara para la institucionalización de tales acuerdos. En algunos casos, los programas o las facultades son las que realizan el proceso de contacto con las universidades extranjeras, y esto carece de trazabilidad y carácter vinculante institucional, a pesar de que en cierta medida ha contribuido a que existan convenios acordes con los intereses disciplinares de las áreas. Por último, se manifiesta la necesidad de implementar el currículo internacionalizado para facilitar la movilidad de los estudiantes, docentes y egresados. Por el momento, algunos programas han instaurado ciertas asignaturas base para acceder a la doble titulación u homologación. En la sección "Fortalecer el relacionamiento entre instituciones en pro de la internacionalización y movilidad" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", se ofrecen propuestas alrededor de esta discusión.

Articulación entre programas curriculares

Según el Acuerdo 033, "los programas curriculares de la misma denominación en diferentes Sedes de la Universidad podrán diferenciarse hasta un 10 % del número total de créditos académicos" (Art. 9, parágrafo 2). En este marco, la existencia de planes de estudio homólogos dentro de la Universidad ha generado diversas experiencias en lo que respecta a los intentos por unificar currículos, créditos, e incluso contenidos programáticos de las asignaturas, con el fin de hacer más paralela la experiencia de los estudiantes. La movilidad interSedes es una realidad que la comunidad desea aprovechar y que se que puede truncar por las grandes diferencias entre los planes de programas en la Universidad –que generalmente se perciben de manera negativa– y se evidencia la necesidad del diálogo, o al menos se reconoce como una tarea pendiente.

En este sentido, se observa que algunos programas ya están adelantando acciones para abordar el diálogo, en otros las conversaciones entre los planes no han tenido el éxito

esperado, y en otros solo existen contactos entre docentes, sin que haya una iniciativa concreta de diálogo. Esto último implica reflexionar sobre las brechas que hay dentro de la Universidad sobre los procesos de articulación exitosos en los que no se beneficien visiones sobre los planes de estudio dependiendo de la Sede. Una estrategia implementada en 2017 es la articulación de programas dentro de la Universidad y sus diferentes Sedes, para varios programas homólogos entre estas, sin perder de vista las particularidades de cada región.

Por último, a la hora de generar conexiones desde los planes de estudio es necesario seguir fomentando espacios de articulación en pregrado y posgrado, teniendo en cuenta que aunque los programas poseen un nivel de formación diferente, se pueden relacionar a partir cursos y componentes comunes. Esto plantea el reto de mejorar los procesos de homologación, ya que existen asignaturas que no son reconocidas en los planes.

También es importante que dentro de la Universidad se fortalezcan y dinamicen las tutorías como espacios de reflexión en torno a los planes de estudio, junto con otros espacios como redes y grupos de trabajo, y que se impulse la articulación dentro y fuera de la Institución. Lo anterior, junto con un fortalecimiento de la interdisciplinariedad, acompañado de la institucionalización, sistematización y actualización del proceso de generación y participación en redes.

Diferentes niveles académicos de ingreso

En este punto es importante indagar sobre la existencia de retos relacionados con las estrategias de formación diversificadas dentro de los programas curriculares, y en especial con las diferencias en los niveles académicos con que ingresan los estudiantes (derivadas particularmente de programas como PAES y PEAMA), las asociadas con las características y la calidad de los colegios de origen, o aquellas relacionadas con los entornos de procedencia, urbanos o rurales.

Al respecto, algunos programas curriculares no tienen en cuenta estas diferencias al diseñar el plan de estudios, y otros consideran que esto se da, en parte, porque esta debería ser una responsabilidad institucional, como sucede con las iniciativas de acompañamiento desde diferentes instancias. Por otro lado, algunos programas consideran que sí se están llevando a cabo iniciativas particulares para establecer puentes entre los diferentes niveles académicos como parte de la gestión del programa curricular, aunque no se haga explícitamente dentro del plan de estudios.

En los programas curriculares se percibe ausencia de iniciativas para atender las diferencias en los niveles académicos de los estudiantes, ya que consideran que la responsabilidad de dichas

diferencias recae en la calidad de los procesos de formación secundaria y sus deficiencias –a cargo del Gobierno nacional o los gobiernos locales– y no en la Universidad. Desde esta óptica, se considera que los programas curriculares tienen poco por hacer para solucionar dificultades previas de sus alumnos, dadas las exigencias de la educación superior frente a las capacidades y habilidades requeridas para garantizar que el proceso de formación sea exitoso y de calidad.

En paralelo, se asume que la Universidad en el nivel nacional es la responsable de esta situación, ya sea por permitir admisiones de estudiantes con puntajes que supuestamente no garantizan las capacidades y habilidades mínimas para un proceso de educación de calidad, o por no brindar solución al problema mediante cursos de nivelación de mayor impacto: estrategias como un semestre de formación previa o acompañamientos más personalizados y eficaces hacia los estudiantes recién admitidos. Otro punto importante de reflexión tiene que ver con el hecho de que muchos programas curriculares tratan de afrontar esta situación promoviendo, acompañando y apoyando las iniciativas de nivelación que propone la Universidad, especialmente los cursos de nivelación en lectoescritura, matemáticas e inglés y los Grupos de Estudio Autónomo (GEA), estrategias que se valoran, pues para el desarrollo de la formación en los primeros semestres es fundamental poder abordar de manera integral los vacíos en conocimientos de los estudiantes.

Principio de flexibilidad

El principio de flexibilidad se puede relacionar con varios de los retos mencionados antes. Aunque se percibe que los propósitos de la libre elección son excelentes ya que brindan la posibilidad de que los estudiantes puedan llegar a otras asignaturas que desarrollan diferentes temáticas y amplíen sus horizontes, esto no sucede así porque la percibida poca flexibilidad en los planes de estudio de la Universidad limita el uso efectivo del componente de libre elección. Lo anterior, afirmando que en ocasiones las asignaturas cursadas por los estudiantes suelen ser del mismo programa.

No obstante, al tiempo también existe una percepción de excesiva flexibilidad que afecta la calidad académica de los programas; se concibe que esta puede ser una debilidad para la formación integral, ya que deja un vacío en el componente de formación disciplinar, particularmente cuando muchas asignaturas pasaron a ser optativas y dejaron de ser obligatorias. Entonces, se cree que los programas de pregrado deben ser mucho más cuidadosos en la implementación del principio de flexibilidad, debido a que los procesos académicos se pueden ver afectados con un exceso de esta, por ejemplo mediante asignaturas sin prerrequisitos bien estructurados.

Por último, la percibida falta de flexibilidad de los programas hace que los estudiantes que realizan pasantías en la modalidad de Prácticas Académicas Especiales (Art. 17) se demoren

mucho más en terminar su proceso formativo, porque no se les reconocen las asignaturas cursadas por fuera de la Universidad como disciplinares, sino como de libre elección. Se plantea que existan mayores posibilidades de homologación, en beneficio de la doble titulación u otras oportunidades en el ámbito internacional.

Conclusiones

En este capítulo se expuso un análisis en torno a la evolución de los planes de estudio de la Universidad, las motivaciones y limitaciones que emergen alrededor de estos cambios, la articulación entre los planes de estudio y el Acuerdo 033 y los retos para esta articulación. A continuación se ofrecen unas conclusiones en función de asuntos que consideramos importante resaltar en el marco de una reflexión curricular, pedagógica y normativa en la Universidad a la luz del Acuerdo 033.

A lo largo de las discusiones con los programas curriculares fue evidente que hay una doble y contradictoria percepción sobre el principio de flexibilidad. Es frecuente el debate alrededor de la flexibilidad como mecanismo que coarta el desarrollo de los planes de estudio de una manera ordenada en el marco de un sistema de requisitos, pero también es considerada como un mecanismo que le da la libertad al estudiante de escoger sus propias rutas de formación y no lo encasilla en un modelo que le impida tener formación en diversas áreas.

La flexibilidad también es vista como un requisito a cumplir ante la Universidad, pero al mismo tiempo como una condición necesaria para unas buenas prácticas pedagógicas que tengan en cuenta las particularidades de los estudiantes y sean maneras novedosas de construcción del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. El debate en torno a la flexibilidad también abre una discusión sobre la libre elección en función de cómo se entiende este componente, su uso en los programas curriculares, su relación con la estructuración de los planes de estudio y cómo los estudiantes lo viven en su formación.

Otro tema discutido es la armonización entre programas homólogos en la Universidad. Esta discusión se ha dado resaltando tanto las bondades de estos procesos como la necesidad de que se lleven a cabo teniendo en cuenta las particularidades contextuales y de recursos de las Sedes involucradas. De esta manera se evita que la visión de una Sede se imponga sobre las otras, o que se pretenda medir a las Sedes en función del desarrollo y las posibilidades que solo una o la minoría puede cumplir.

Los cambios a los planes de estudio deberían suceder de manera armoniosa a medida que las disciplinas van evolucionando y ocurren diversos cambios internos y externos en la

Universidad. Aun así, existe una percepción generalizada de que los trámites de modificación alargan los procesos, por lo que en algunos casos los programas optan por: no cambiar frecuentemente, cambiar de manera radical cada cierto tiempo, o cambiar internamente sin necesidad de generar nuevas normas para dar dinamismo al plan de estudios de otras maneras. En los encuentros se reitera que la complejidad del proceso dilata la actualización formal de los planes. A su vez, el hecho de que los programas no tienen autonomía en el manejo de sus recursos, los hace dependientes de otras instancias a la hora de proponer cambios y modificaciones a sus planes de estudio. Algunos programas consideran que cierta independencia en el manejo de los recursos y en la toma de decisiones puede favorecer la manera en que los programas gestionan su cambio.

Así mismo, la transformación de los planes de estudio de la Universidad implica una reflexión acerca del recurso humano disponible para su ejecución. Hacer transformaciones en pro de la actualización de los planes de estudio muchas veces resulta difícil porque la planta docente disponible no resulta suficiente para ofrecer nuevas materias ni para abrir nuevas áreas de formación que, aunque necesarias, no están representadas en el recurso humano disponible.

El diseño curricular es competencia de los programas y de su planta docente. Por lo general esta responsabilidad se asocia con los cargos directivos y en el desarrollo de las actividades de docencia. Sin embargo, no siempre se visibiliza esa relación entre la práctica pedagógica y los cambios en el plan. Esto se entiende –en parte– porque la definición de la práctica pedagógica se considera como un ejercicio que solo le compete al docente. Esto hace que la transformación en la práctica pedagógica se perciba como algo limitado a la asignatura o a ciertas asignaturas.

Entonces, sería pertinente fortalecer la formación pedagógica y la reflexión sobre el desarrollo de las asignaturas a nivel de programa curricular, departamentos y facultades. Es decir, una reflexión de la práctica docente que sea amplia e intensa, para que se entienda que la transformación del plan de estudios no solo se da en términos de asignaturas, sino también de prácticas. Al mismo tiempo, es importante que esta reflexión tenga en cuenta los objetivos de formación y la composición del plan de estudios.

El docente también cobra inmenso valor como guía de los estudiantes en su trayectoria académica. En ese mismo sentido, en los encuentros se hizo un llamado para fortalecer la figura del docente tutor, pues resulta clave en el sistema de acompañamiento estudiantil. Se mencionó esta necesidad de brindarle un acompañamiento a los estudiantes, pues tomar una ruta sin la asesoría apropiada puede incidir de manera negativa en su proceso de formación, no solo en tiempos sino también en contenidos, comprensión y generación de conocimientos en general.

Por otro lado, también emerge una problemática a analizar, que es la dependencia de algunos programas curriculares hacia la oferta de cursos por parte de facultades, departamentos o UAB. Esto se ha identificado como una posible dificultad para la formación de los estudiantes y para la concretización de los cambios planeados. Ante la dificultad de ofrecer sus propios cursos, depender de los servicios académicos externos limita en ocasiones el correcto desarrollo de la formación de los estudiantes, pues los planes de estudio pierden autonomía y control sobre sus propias mallas curriculares.

Además, es imperativo abordar de manera profunda el reconocimiento de las diferencias en formación cuando los estudiantes ingresan a la Universidad, y la manera en que el PAPA se puede convertir en un mecanismo de segregación entre los estudiantes. Se reconoce que aunque las diferencias en formación al ingreso no son culpa de la Universidad, sí es su responsabilidad darle un manejo adecuado para asegurar que los estudiantes más afectados puedan continuar con sus estudios, al tiempo que reciben el apoyo que necesitan y que los docentes no pueden facilitar en clase.

Con respecto al PAPA, el ejemplo más claro es que las posibilidades de formación en lengua extranjera por medio de la libre elección se encuentran sujeta a él. Así pues, solo una parte muy específica de los estudiantes son los que pueden acceder a este tipo de formación. Esto no solo limita y sectoriza la formación en lengua extranjera, sino también las posibilidades de internacionalización y la formación de un perfil profesional atractivo en el mundo laboral. Es necesario evaluar el PAPA como mecanismo de acceso tanto a beneficios como a posibilidades de formación.

Por otro lado, es necesario que la Universidad reflexione sobre cómo crear una política lingüística que considere las lenguas nativas del país, su uso y fortalecimiento en la Universidad, pues su población estudiantil y docente es lingüísticamente diversa y la formación no puede convertirse en un instrumento de desplazamiento lingüístico.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las discusiones que se han abierto a partir de la ejecución del proyecto de Evaluación de la Reforma han coincidido con el cambio del modelo de acreditación del CNA para la educación superior. El nuevo modelo se centra en los resultados de aprendizaje, y en esa medida invita a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se implementan en las universidades. Al margen de si el modelo del CNA se debe seguir o no, es importante que la Universidad dé pasos encaminados a revisar el diseño curricular de los programas, las facultades y de la Universidad en general.

Profundizar en el análisis, en una transformación pedagógica y curricular que contemple una reflexión profunda sobre la implementación del Acuerdo 033 de 2007, junto con la incorporación de escenarios de aprendizaje colaborativo, es una tarea que requiere total atención de la comunidad universitaria. Al tiempo, es necesario crear o abrir espacios para fortalecer tanto el acompañamiento de los estudiantes como la formación pedagógica de los docentes.

Como deja en evidencia este capítulo, el camino de la transformación pedagógica y educativa de la Universidad apenas está empezando, para lo cual se deberá contar con los recursos necesarios en inversión para fortalecer la Vicerrectoría Académica y su gestión, dado que es un momento en el que su protagonismo es de vital importancia.

Referencias

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (Noviembre 26 de 2007). Acuerdo 033 de 2007 (CSU). Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (Abril 15 de 2008). Acuerdo 08 de 2008 (CSU). Por el cual se adopta el Estatuto Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones Académicas.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2009). Informe de Gestión Año 2008.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Vicerrectoría Académica. (2011). ***Asignaturas, actividades académicas y créditos en la Universidad Nacional de Colombia: Procedimientos para su creación o modificación.*** UNAL. Recuperado de http://diracad.bogota.unal.edu.co/resources/formatos/Cuadernillo %20asignaturas_febrero %2015 %20de %202011_b.pdf

Foto: Archivo Unimedios

CAPÍTULO 5. LOS PRINCIPIOS DEL ACUERDO 033 DE 2007. PERCEPCIONES Y PUESTA EN PRÁCTICA

Ana Milena Sastoque Herrera, Angela María Orozco Marín, Camilo Ernesto López Guarín, Gissella Karine Hoyos Villarreal, Jaime Andrés Duarte Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez, Julián Esteban Valiente Linares, Laura Upegui Castro, William Saúl Sánchez Ortiz

Los ocho principios del Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario (Reforma Académica de 2007) son los pilares fundamentales que rigen los procesos de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia en los diferentes niveles académicos y programas curriculares, y que además le permiten a la Institución planear y ejecutar una ruta propia para la enseñanza y el aprendizaje, en cumplimiento de sus funciones misionales y su papel como la Universidad de la nación.

El objetivo de este capítulo es analizar los principios definidos en la Reforma Académica de 2007 en función de cómo son entendidos, interiorizados y materializados en la Universidad, a partir de lo discutido en escenarios de participación con la comunidad universitaria. Este análisis servirá para acercarnos a la implementación y materialización de los principios en los procesos de formación de la Universidad, identificar sus potencialidades, dificultades, implicaciones y demás dimensiones que nos permitan tener una visión integral de cómo funcionan y se integran en el quehacer de la Institución.

Un aporte fundamental para realizar este texto fue el trabajo de la Vicerrectoría Académica (2007), "Propuestas para desplegar un cambio académico", ya que a lo largo de este análisis se plantean diálogos que toman apartados de dicho trabajo para comprender de qué se hablaba y que se proponía alrededor de cada principio en 2007, y cómo esta discusión ha evolucionado en el tiempo. Este análisis es el punto de encuentro de la materialización de diversos frentes de esa evolución. Como expresa la Vicerrectoría Académica (2007), "[...] la reforma académica es el proceso natural y permanente a través del cual la Universidad gestiona el cambio al que ella está expuesta y el cambio que ella misma genera" (p.96). Ahora, en el marco de la evaluación de la Reforma Académica de 2007, esperamos que este ejercicio sea un aporte a la manera como la Universidad ha gestionado el cambio y el trabajo que aún queda por hacer.

Aquí encontraremos un énfasis en los principios de contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad, el cual se manifiesta a través del abordaje de cerca de 30 experiencias relacionadas con ellos, las cuales se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada a diferentes actores y líderes de dichas experiencias como estudiantes, docentes y administrativos (ver "Anexo 1. Relación de experiencias abordadas por principio: contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad").

Mediante estas entrevistas se indagó por diferentes aspectos como el origen, los propósitos, participantes, recursos, alcance, divulgación y resultados de cada una de las experiencias, y particularmente su relación con los ejes misionales de la Universidad y los principios de la Reforma. Llegar a ellas implicó un primer rastreo de experiencias o casos recabados a partir de las grabaciones y transcripciones de los Talleres participativos 2019-2020, en desarrollo de los cuales los asistentes nombraban procesos exitosos relacionados con la implementación de los principios de la Reforma Académica. También se consideraron las experiencias expuestas en el marco del Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL, y posteriormente se definieron algunos criterios de selección entre más de 200 experiencias, con base especialmente en la precisión y el acceso a la información, además de la posibilidad de contacto e interacción con sus líderes o personas involucradas[27]. Cabe anotar que más allá de la excepcionalidad o exclusividad de las experiencias seleccionadas, quisimos representar los procesos que se lideran desde diferentes frentes y grupos de la Institución, reconociendo que son múltiples y que es importante su difusión, ampliación, fortalecimiento y continuidad. Se realizó una lectura de estas experiencias como un insumo que permitiera articular la manera en la que se viven los principios de la Reforma en la Universidad en los diferentes niveles o instancias, si se quiere, de su estructura. Por lo tanto, el propósito de este capítulo no se centra en describir las experiencias relacionadas, sino más bien en la manera en la que a través de ellas se logra comprender la puesta en práctica de tales principios, y el intento por generalizar sus impactos sobre el proceso de formación a partir de los aprendizajes y potencialidades que aportan estas experiencias o casos desde las particularidades de los contextos en los cuales emergen, se desarrollan, y por supuesto de sus participante[28].

Particularmente, para referirnos al principio de contextualización logramos acercamos a experiencias tanto nacionales como específicas de las Sedes Palmira, Bogotá, Medellín y Amazonia, desde distintas facultades y áreas del conocimiento como las ciencias de la salud, las ciencias agrarias, la ingeniería y las artes. Entre ellas, se encuentran procesos de investigación, propuestas pedagógicas, proyectos de extensión y en general alternativas que abarcan –desde diferentes estrategias y metodologías– una apuesta por la formación y la transformación de la experiencia de la formación en la UNAL y su posibilidad de interacción con el entorno en clave de lo cultural, social, ambiental, económico, político, histórico, técnico y científico (ver en el Anexo 1 la tabla 41, "Experiencias de contextualización").

En el mismo sentido, el abordaje del principio de internacionalización implicó la consideración de experiencias o casos como convenios, cátedras internacionales, procesos de intercambio y vinculación con el sector externo, que permitieran evidenciar la manera en que la comunidad

[27] Mayores detalles sobre la selección de las experiencias, el diseño y la aplicación de la herramienta, y en general del abordaje metodológico que permitió la aproximación a estas se presentan en el capítulo "Metodología".
[28] El gráfico 1, "Asociación entre las estrategias de formación y los principios de formación del Acuerdo 033" del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020", evidencia algunas relaciones a partir de las cuales se pueden conocer otras perspectivas y comprensiones de los principios del Acuerdo 033 y su implementación.

académica de la UNAL y sus programas curriculares se incorporan a los movimientos científicos en el ámbito internacional (Ver en el Anexo 1 la tabla 42, "Experiencias de internacionalización").

La selección de los casos relacionados con la interdisciplinariedad, además de evidenciar la articulación de diferentes perspectivas disciplinares –como ideas, conceptos, procedimientos, etc.–, permitió ver cómo este principio incide en la formación en la UNAL desde diferentes ámbitos de la estructura institucional. Es por eso que aquí se presentan los esfuerzos de las facultades y de los programas curriculares –como el desarrollo de cátedras, procesos de investigación y extensión, prácticas, entre otros–, pero también la participación de diferentes dependencias como las Direcciones Académicas y de Bienestar, a través de proyectos y procesos de apoyo a la gestión curricular y académica en la Universidad (ver en el Anexo 1 la tabla 43, "Experiencias de interdisciplinariedad").

Por su parte, en torno a la flexibilidad se refieren experiencias que involucran a las diferentes Sedes, a partir de procesos gestionados desde Sedes como Palmira, Amazonia, Medellín, Manizales y Bogotá. Estas experiencias en conjunto se componen de casos de armonización entre planes de estudio, la consideración de las condiciones del entorno en el proceso de formación, y las necesidades de transformación organizacional en clave de la misión de la Universidad, las cuales buscan al final representar la ampliación de la visión del currículo abarcando los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos (ver en el Anexo 1 la tabla 44, "Experiencias de flexibilidad").

Lo anterior, reiteramos, en aras de aproximarnos –a modo de caracterización general– a dichos procesos, para ejemplificar y representar a partir de ellos cómo se materializan los principios de la Reforma, pero sobre todo con el fin de hacer un reconocimiento a los esfuerzos de la comunidad universitaria en aporte a la consolidación de los fines de la formación en la UNAL desde su hacer y trayectoria en la construcción de espacios de aprendizaje significativos y transformadores.

Los principios de gestión para el mejoramiento, de excelencia académica, de formación integral y de formación investigativa se ven como principios rectores cuyos resultados se evidencian en diferentes procesos de medición y seguimiento a la calidad académica que engloba la dinámica institucional, y en este sentido, aunque no se habla de experiencias específicas asociadas con cada uno de ellos, en ellos derivan los resultados de las acciones adelantadas en función de los demás principios y la manera como permean la estructura institucional.

Así pues, se invita a ver dichos principios como transversales a la discusión que se plantea en torno a la contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad, los cuales se ven más anidados en la experiencia de formación de maneras más específicas, tal

como veremos más adelante, de manera que todos los principios del Acuerdo 033 de 2007 se entiendan en constante interacción, aunque con diferentes orientaciones.

Excelencia académica

Según lo establecido en el Capítulo I del Acuerdo 033 de 2007 del CSU, y como uno de los principios que rigen los procesos de formación de los estudiantes:

> ***[...] la Universidad fomentará la excelencia académica, factor esencial para el desarrollo de sus miembros y del país, mediante la promoción de una cultura académica que estimule el conocimiento científico, la incorporación de nuevas corrientes de pensamiento y tecnologías, la consolidación de las disciplinas y profesiones, y la comunicación interdisciplinaria. Introducirá nuevas prácticas que estimulen el desarrollo de la capacidad de enseñanza y aprendizaje, de crítica e innovación, de trabajo en equipo, de actitudes solidarias, de responsabilidad individual y colectiva, para el bienestar de la comunidad. (Numeral 1, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Este principio, transversal a la definición y objeto de los niveles de formación, constituye el horizonte de la actividad académica de la Universidad y sus diferentes instancias, e interactúa de manera directa con las estrategias de formación, los procesos de evaluación y las estrategias pedagógicas que conforman los lineamientos para la formación en la UNAL.

Desde la perspectiva de la excelencia académica se entiende la interacción entre los diferentes principios planteados por el Acuerdo 033, ya que se podría decir que es el lugar donde confluyen los resultados de la aplicación de estrategias en torno a la formación integral, la contextualización, la internacionalización, la formación investigativa, la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la gestión para el mejoramiento académico. Cómo se evidencia a lo largo del texto, las acciones en torno a cada uno de estos principios no suceden de manera independiente o desarticulada; por el contrario, los avances en la implementación de uno contribuyen –de una manera u otra– en la consolidación de los demás.

En concordancia con la idea de la interrelación existente entre los principios, cabe precisar que la evaluación y evolución permanente de la Universidad está determinada por la flexibilidad y por el entendimiento amplio que se tenga de esta, puesto que la pertinencia y la calidad requieren de la generación-renovación de los mecanismos mediante los cuales se planean y adelantan las acciones de mejoramiento que permitan consolidar la capacidad de transformación de los procesos académicos, pedagógicos y administrativos de la Institución. En el mismo sentido es difícil desvincular la excelencia de la evaluación, siendo esta última la que permite generar y gestionar los cambios a la luz de las necesidades, condiciones, dinámicas y exigencias del entorno y de los valores universitarios, como lo plantea el Acuerdo 033.

En la Universidad, la excelencia académica tiende a darse por sentada, por cuanto se entiende como el efecto de décadas de trabajo en pro de la calidad de la formación, en consideración de las múltiples variables que caracterizan a la comunidad universitaria, particularmente a la población estudiantil. Sin embargo, también se entiende como un proceso que requiere de mejoramiento permanente en sus diferentes etapas, en correspondencia al compromiso de ser la mejor institución de educación superior del país y a través de altos estándares de calidad que le permitan cumplir a cabalidad con sus fines misionales y, como se refería desde la Vicerrectoría Académica en el contexto de discusión del Acuerdo 033, "comprende el proceso de formación, actualización y evaluación como un proceso continuo que debe asumir la variabilidad entre los individuos, tanto profesores como estudiantes, y responder a una realidad social en un contexto nacional e internacional" (2007).

Respecto al desarrollo de estrategias concretas de excelencia académica que reflejen el desarrollo de la Universidad con base en este principio, a nivel general se podría señalar la evaluación en el sentido de "construcción permanente de una cultura académica orientada al desarrollo, crecimiento y mejoramiento personal e institucional, mediante la puesta en evidencia de los resultados y procesos asociados con la actividad, producción y gestión académica" (Acuerdo 035 de 2002, CSU, en Vicerrectoría Académica, 2007, pp.54), y con esto todos los sistemas y procesos por los cuales –tanto a nivel interno como externo– se realiza seguimiento a las condiciones de calidad de la Universidad y de sus procesos de formación a través de los programas curriculares. Por esto, se resalta el empeño institucional por corresponder a través de los procesos académicos al contexto y los constantes cambios de la ciencia, la cultura y la sociedad, evidenciado en la acreditación institucional y las acreditaciones nacionales e internacionales de los programas curriculares.

Como parte fundamental del proceso de formación, la excelencia académica ha sido pensada en un contexto de evaluación constante de los procesos tanto académicos como administrativos, así como desde la actualización de los objetivos y estrategias bajo las cuales se atiendan las dinámicas, perspectivas y retos actuales del mundo y sus diferentes realidades, más allá de lo laboral, científico-tecnológico y cultural, en coherencia con las funciones misionales de la Universidad: docencia, investigación y extensión.

Para este principio es vital la relevancia de los docentes; uno de los aspectos más destacados es su alto nivel de formación académica, pues la mayoría cuenta con títulos de doctorado o maestría, y varios han adelantado o adelantan investigaciones posdoctorales. Sin embargo, se señalan algunas dificultades al respecto, por cuanto se considera que se privilegia la docencia a nivel de posgrado en detrimento de la calidad académica de los programas de pregrado, y esto repercute en una baja incidencia de la investigación en el nivel de pregrado. Así mismo, que los altos estándares de formación disciplinar de los docentes contrastan con su formación pedagógica y sus habilidades para el acompañamiento a los estudiantes, esto, considerando que la búsqueda de la excelencia académica también implica la posibilidad de desarrollar todas las dimensiones del ser, y que el éxito de muchos de los aspectos propuestos por la Reforma Académica –particularmente de las estrategias pedagógicas– van más allá de las posibilidades de acompañamiento a los estudiantes en su trayectoria de formación, así:

> ***Artículo 35. Con el fin de promover la formación pedagógica de los docentes, las facultades establecerán programas específicos apoyados por las Direcciones Académicas de las Sedes.***
> ***Artículo 36. Las Facultades promoverán el uso de nuevos medios, tecnologías y otros lenguajes de expresión y comunicación para el desarrollo de estrategias y diversas modalidades de aprendizaje, así como para la proyección de sus programas en las demás Sedes de la Universidad.***
> ***Artículo 37. A partir de las directrices definidas por la Vicerrectoría Académica, las Facultades implementarán un sistema de acompañamiento estudiantil y consejerías docentes, con el fin de dar soporte adecuado a los estudiantes para el desarrollo efectivo de las diversas trayectorias de formación en la Universidad Nacional de Colombia.***

Con base en lo anterior, sería ideal que los docentes puedan reconocer y valorar la diversidad y las distintas capacidades de sus estudiantes, fomenten el desarrollo de competencias ciudadanas y de habilidades para la vida, y que estén en capacidad de incorporar herramientas tecnológicas y digitales para diversificar sus métodos de enseñanza.

Otro aspecto que aportaría a la excelencia académica en su lógica de mejoramiento continuo es el fortalecimiento de los métodos de evaluación docente y de los programas curriculares. Para el primer caso, la Evaluación Docente Integral con fines de Mejoramiento (Edificando) no se considera eficiente para evaluar a los docentes ni para dar apreciaciones de la calidad de los cursos, por cuanto desconoce particularidades de los programas desde la perspectiva de la participación, la cobertura y los criterios que evalúa. En el caso de los programas curriculares, aunque se adelantan procesos de autoevaluación con fines de acreditación, se requiere afianzar los ejercicios de evaluación continua en aras de identificar y consolidar cambios y transformaciones que conlleven a la excelencia académica. La discusión en esta línea se amplía tanto en la sección "Propuestas sobre la evaluación" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", como en el capítulo "La evaluación de profesores Edificando: un análisis".

En relación con los estudiantes, el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA) es un tema de especial interés que se vincula con una idea de excelencia académica que implica

grandes esfuerzos de los estudiantes por mantenerlo o aumentarlo, situación que en ocasiones los ha llevado a priorizar la inscripción de aquellas asignaturas consideradas de menor complejidad, en detrimento de su formación integral y la excelencia académica en sí misma.

Por otra parte, el PAPA es un referente de calificación numérica que no reconoce las brechas (económicas, de niveles educativos, de acceso, entre otras) existentes entre los estudiantes, y en la medida en el que la excelencia académica es mediada y medida por este, puede contribuir a profundizarlas. Por ejemplo, los estudiantes con recursos socioeconómicos más limitados, o con diversas desventajas estructurales, corren el riesgo de quedar relegados en el proceso de formación, al enfrentarse con las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje y las dificultades que se derivan de estas, las cuales finalmente se reflejan en sus promedios. Por lo tanto, se insiste en que la Universidad sea el campo en donde se presten las condiciones necesarias para que la excelencia académica se pueda lograr en un marco general de oportunidades que convoca a aumentar los esfuerzos en esta línea. Una discusión más amplia en esta perspectiva se encuentra en la sección "Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas" del capítulo 6, "Propuestas para la Universidad que Aprende".

Formación integral

El análisis de este principio agrupa temas como la percepción sobre las estrategias de formación; investigación y extensión; la necesidad de formar en habilidades para la vida; el desarrollo de espacios de reflexión sobre la vida universitaria, y el desarrollo del sistema de acompañamiento estudiantil en la Universidad.

Conforme a la definición propuesta por el Acuerdo 033 de 2007, la formación integral implica que:

> ***La Universidad Nacional de Colombia, como universidad pública, ha adquirido el compromiso de formar personas capaces de formular propuestas y liderar procesos académicos que contribuyan a la construcción de una nación democrática e incluyente en la que el conocimiento sea pilar fundamental de la convivencia y la equidad social. La formación universitaria promoverá el respeto a los derechos individuales y colectivos, a las diferencias de creencia, de pensamiento, de género y cultura.***
> ***La Universidad formará una comunidad académica con dominio de pensamiento sistémico que se expresa en lenguajes universales con una alta capacidad conceptual y experimental. Desarrollará en ella la sensibilidad estética y creativa, la responsabilidad ética, humanística, ambiental y social, y la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad. Los egresados de la Universidad Nacional de Colombia estarán preparados para trabajar en equipos disciplinarios e interdisciplinarios integrados en una vasta red de comunicación local e internacional, emplear de manera transversal las herramientas y conocimientos adquiridos en un área del saber, adecuándolos y aplicándolos legítimamente en otras áreas. (Numeral 2, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Si bien este principio se percibe en estrecha relación con los demás, se reconoce su vínculo de una manera más directa con la contextualización, la formación investigativa y la interdisciplinariedad. En este sentido, la apuesta de la formación integral resalta el valor de las múltiples posibilidades de formación, y a través de ellas se materializa:

> ***Teniendo en cuenta la diversidad de intereses y la singularidad de cada estudiante, [...] a través de una oferta amplia de asignaturas, la reducción de prerrequisitos, las asignaturas comunes, la flexibilidad académica, la movilidad estudiantil y la participación en procesos de investigación y extensión interdisciplinarios. [...] La diversidad del perfil de los egresados les permitirá mejores condiciones para su participación en la sociedad, lo que redundará en el desarrollo de la nación. [...] (Art. 19, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Por otra parte, la formación integral se instala en el núcleo de los componentes de formación, en el cual los programas curriculares se deben estructurar de manera flexible entre la fundamentación, la formación disciplinar o profesional y la libre elección. De la fundamentación y lo disciplinar se resalta la formación en perspectiva científica, de ciudadanía, humanística, ambiental y cultural, además de la contribución a las relaciones entre saberes y la integración con la comunidad disciplinar. Por su parte, el objetivo del componente de libre elección es acercar a los estudiantes a la "toma de conciencia de las implicaciones sociales de la generación de conocimiento". Estas nociones en su conjunto integran los componentes de formación en función de la configuración de "procesos que han de favorecer la solución de necesidades de desarrollo regional y nacional".

Un antecedente importante de la manera como se ha construido el sentido de la formación integral en la Universidad es la idea de integralidad del currículo:

> ***Se hace referencia a este aspecto cuando el currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias comunicativas y profesionales, de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa. (Vicerrectoría Académica, 2007, pp.73)***

Es así como la materialización del principio de formación integral implica que el conocimiento adquirido en la Universidad deba usarse en diferentes contextos, permitiendo

el relacionamiento y el diálogo con diferentes actores sociales, más allá de la comunidad universitaria, a través de voluntariados; prácticas; pasantías; proyectos de extensión y de extensión solidaria; procesos de investigación, y diferentes escenarios de apropiación social del conocimiento, y en ese mismo sentido en las diferentes modalidades de trabajo de grado, y en general en espacios que permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria.

Sin embargo, se concuerda en que aún falta mucho relacionamiento y diálogo entre las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento presentes en la Universidad, lo cual limita el desarrollo de múltiples capacidades de los estudiantes. Es importante anotar que el relacionamiento implica que los docentes estén formados en diferentes prácticas pedagógicas que permitan establecer puentes a partir de la diversidad propia del escenario universitario, lo que además posibilitaría la consolidación de la excelencia académica. La sección "Generar conocimientos interdisciplinares de forma colaborativa" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", ofrece propuestas alrededor de esta discusión.

Consolidar la formación integral también implica la plena implementación y fortalecimiento del Sistema de Acompañamiento Estudiantil. En ese sentido, se sugiere que las tutorías académicas y de bienestar contemplen un carácter obligatorio, considerando además que un buen acompañamiento estudiantil –orientado a la formación integral– debería incluir los procesos de formación cultural y deportiva, además de detectar las situaciones de riesgo asociadas con dificultades socioeconómicas o socioemocionales que se evidencian a través de los procesos de caracterización de los estudiantes implementados por la Institución. Para otras aproximaciones y despliegues en torno al fortalecimiento de los procesos de acompañamiento se sugiere ver la sección "Fortalecer y diversificar el acompañamiento integral" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende".

La formación integral también habla de implementar en la Universidad enfoques diferenciales[29] que permitan una real inclusión de la población y la formación en habilidades para la vida, entre las que se resaltan el liderazgo, la ética y la formación ciudadana. En este sentido, adelantar acciones en torno a este principio tiene que ver con dar respuesta a una sociedad que requiere de seres formados en aspectos que se hacen cada vez más esenciales, como los estéticos y éticos, mediante habilidades que les permitan aproximarse a las realidades del entorno a partir de un carácter sensible. Lo anterior, no solo en aras de interactuar según las características de las relaciones sociales, sino también en su capacidad de generar nuevas experiencias de aprendizaje, además de construir y actualizar nuevos ambientes académicos. Y como ya se ha enunciado desde diferentes escenarios de la Universidad, formar es también

[29] La sección "Afianzar aspectos culturales que reconozcan y promuevan la diversidad" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", presenta más a fondo la discusión en torno a la diversidad.

fomentar valores, producir conocimientos, generar sensibilidad y compromiso social, estar en condiciones de adaptarse y transformar contextos, y así, junto con las competencias, introducir actitudes, saberes y valores para lograr una formación integral (Vicerrectoría Académica, 2007).

Contextualización

La importancia de este principio radica en su capacidad de articular el conocimiento y la práctica con el contexto social y el fomento de la relación Universidad-nación a través tanto de la formación como de la investigación y la extensión, y materializar de manera integrada sus funciones misionales.

Como se enuncia en el Acuerdo 033 de 2007, la contextualización

> ***[...] busca integrar los procesos de formación con los entornos cultural, social, ambiental, económico, político, histórico, técnico y científico. En todos los niveles de formación, la universidad buscará contextualizar, mediante la articulación de los procesos de formación, investigación y extensión, la historia de la producción, la creación y la aplicación del conocimiento. (Numeral 3, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Si se pudiera concebir en una imagen, esta sería la de un puente, uno que se construye entre la Universidad y el exterior o entre distintas partes de la misma Universidad, donde ocurren procesos curriculares, creativos, investigativos, pedagógicos, de relacionamiento e interacción con el entorno, entre otros, que están dispuestos a generar transformaciones en doble vía. Del mismo modo, podemos ver que es un principio dinamizador de las funciones misionales de la Universidad: docencia, investigación y extensión; donde la extensión se ha convertido en el eje que por excelencia ha permitido la contextualización tanto en las Sedes Andinas como en las Sedes de Presencia Nacional, ya que crea escenarios de integración de diversos actores en proyectos comunes, permitiendo la aplicación de conocimientos y el trabajo interdisciplinar.

En términos de las funciones misionales de la Universidad, para poner en práctica la contextualización, cobran un papel primordial la extensión y la extensión solidaria, como eje que une docencia e investigación. Esta ha garantizado una vía para lograr un impacto mayor de la contextualización y se convierte en un modo de comprender y activar los aportes que se hacen en pro de la incidencia de la Universidad a nivel externo. Claro, hay iniciativas cuyas intenciones detrás de la extensión son más evidentes que en otras, o es probable que haya otras experiencias de contextualización que no tengan que ver necesariamente

con procesos de extensión, pero lo cierto es que la extensión es un dinamizador clave de la contextualización. Y así, permite la integración de una diversidad importante de procesos que terminan por beneficiar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, lo mismo que nuevas maneras de construir conocimiento y aportar a la renovación y actualización académica, curricular y pedagógica de los programas en todos los niveles de formación.

Una de las grandes motivaciones para implementar la contextualización ha sido la necesidad de expandir la experiencia de enseñanza y aprendizaje desde diversos frentes. Por ejemplo, mediante la investigación basada en la extensión, mediante diálogos con el sector productivo o mediante el impulso de iniciativas innovadoras en lo pedagógico. Sin importar el mecanismo, es central la generación de experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas e innovadoras producto de la contextualización, que a su vez aportan al propósito de la actualización pertinente y coherente de los currículos.

También es necesario tener en cuenta que esta expansión de las experiencias de enseñanza y aprendizaje ocurre a través de una mirada enfocada en el mundo extraacadémico como escenario de práctica –no solo profesional sino también pedagógica– inseparable de la formación y la investigación contemporáneas. Este mundo extraacadémico puede ser entendido como el campo, las empresas, las instituciones del Estado, las comunidades de origen de los estudiantes y docentes, los intereses personales, las comunidades virtuales o las comunidades académicas nacionales e internacionales, entre otros posibles, bajo la misma dinámica de expansión, partiendo de la premisa de que a la larga el mundo exterior al campus universitario resulta un espacio para el desarrollo de la formación integral, más allá del aula.

En adelante, se busca reflexionar en torno al modo como se ha entendido la contextualización, tomando algunas experiencias en representación de la manera como se ha materializado dicho principio de la Reforma Académica de 2007 desde diferentes formas y lugares de la estructura institucional en beneficio del proceso de formación. A través de los objetivos, alcances, logros y proyecciones de dichas experiencias se espera brindar un panorama sobre los avances, pero también sobre los retos que de ellos se derivan en torno a la contextualización.

Las experiencias de contextualización, a nivel general, surgen como iniciativas personales o de grupos de trabajo específicos y no necesariamente impulsadas desde su inicio por instancias académicas o procesos institucionales más grandes o por las Sedes, es decir, parten de esfuerzos que en su mayoría no están institucionalizados o que se irán a institucionalizar más tarde a través de diversos mecanismos. Por lo tanto, la contextualización se vive como un principio que para su funcionamiento necesita la suma de diversas voluntades, situación que a la vez se convierte en una

de sus principales vulnerabilidades, por no ser un aspecto que se puede controlar. En general, han sido otras dinámicas, ya sea de las regiones donde se encuentran las Sedes o de cómo se han ido configurando los campos investigativos, las que terminan produciendo que estas experiencias se desarrollen y se hagan visibles en la Institución.

Estas personas o grupos de trabajo particulares han identificado necesidades concretas y han impulsado sus ideas hasta alcanzar niveles de institucionalización más grandes, que permiten evidenciar que el Acuerdo 033 tiene una incidencia en su formulación y ejecución, como es el caso de la Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica - I3P[30], que al estructurarse tuvo como referente la necesidad de articularse con los principios de la Universidad. Estas propuestas han tenido lugar en diferentes Planes Globales de Desarrollo (PGD) de la Universidad, cuya realización (a pesar de estar supeditado a los tiempos de ejecución de los PGD) deja importantes referentes respecto a la intención, el alcance y la ejecución de acciones en clave de la responsabilidad de la Universidad frente a la conformación de ambientes académicos, con base en los retos provenientes de la vida en sociedad y el enriquecimiento de la relación de los diferentes actores del proceso educativo.

Estos casos también permiten vislumbrar que la contextualización no solo funciona para la construcción de puentes entre la Universidad y el exterior, sino que también se puede entender como aquellos esfuerzos que se hacen dentro de la Universidad para generar redes de apoyo y acompañamiento que dinamizan las iniciativas e ideas que surgen dentro de ella. Es decir, la Universidad ha intentado articularse a sí misma dándose cuenta de que es posible conectar de manera eficaz lo que ocurre dentro de ella.

Docentes, estudiantes y administrativos dan cuenta de que la conexión estratégica de la Universidad es clave, ya sea entre sus Sedes y estamentos o con otros actores de diverso origen. Esta necesidad de conexión ha saltado a la luz no solo porque las dinámicas disciplinares contemporáneas lo requieran, sino porque se ha identificado que solo así los diferentes programas de la Universidad pueden alcanzar objetivos claros, ya sean estos de naturaleza académica a nivel curricular o de políticas institucionales más amplias, con foco en la proyección social, por ejemplo. Así mismo, esta conexión posiciona a la Universidad como agente en interlocución con actores diversos –como organizaciones indígenas y campesinas o empresas– para la construcción de relaciones basadas en intereses mutuos que no necesariamente empiezan o terminan en la generación, difusión o transferencia del conocimiento académico.

[30] http://www.dnia.unal.edu.co/sitios/incubadora//

El papel de los estudiantes es una de las características de la contextualización que más sale a la luz, en el sentido de que estas experiencias, de una u otra manera, buscan la conexión del estudiante con un contexto de aprendizaje y enseñanza más amplio, que implica una apertura frente a su manera de ver el mundo, el papel de la Universidad como agente de transformación e impacto y el lugar de su área de conocimiento en un contexto dado.

Esta conexión de los estudiantes es diversa y dinámica y se materializa de varias maneras. Por ejemplo, a partir de la motivación de un compromiso por el trabajo en sus regiones de origen o en sus contextos más inmediatos a partir de lo aprendido en la Universidad. También, mediante la apertura a nuevos contextos de acción en donde el estudiante aprende a partir de la práctica en contextos reales que valoran y necesitan de sus conocimientos, o mediante una promoción de sus intereses personales como orientadores del trabajo académico y la transformación curricular. En todos los casos, los estudiantes se apropian de sus procesos educativos y, al ponerse a prueba fuera del aula, crecen académica y personalmente.

La contextualización implica una reflexión en torno a los diversos actores que tienen lugar en ella. El hecho de que los estudiantes ocupen y aprovechen este lugar central solo se da con la posibilidad de vincular actores de todo nivel. Vemos cómo las acciones adelantadas abarcan actores nacionales e internacionales, de instituciones de diverso tipo, de la sociedad civil y de la misma Universidad, los cuales configuran un universo de colaboradores y aliados que no solo ofrecen escenarios de trabajo en donde el conocimiento académico se pone en servicio de la sociedad, sino que operan como facilitadores para que esto ocurra.

Ejemplo de esto se da en la experiencia "Papas más nutritivas" adelantada en la Sede Bogotá, que por ser un trabajo desarrollado por las Facultades de Ciencias Agrarias, Ciencias Humanas y Medicina, contó con la colaboración de la Universidad de McGill (Canadá) y de gobernantes locales y nacionales en torno al mejoramiento de la situación nutricional y la promoción de la seguridad alimentaria a partir de la papa como cultivo ancestral. Desde esta podemos decir que la Universidad debe aprender a ocupar un papel compartido con otros actores y a entender su relación y responsabilidades con ellos a corto, mediano y largo plazo.

Entonces, la contextualización implica un compromiso alrededor de la construcción de relaciones entre academia y actores sociales que permita un trabajo mancomunado. Aquí se pone sobre la mesa la necesidad de entablar un diálogo abierto acerca de lo que cada parte de esta relación puede ofrecer, en concreto, qué puede ofrecer la Universidad y qué está dispuesta a hacer para alcanzar sus proyecciones y cumplir con su tarea misional de impacto nacional.

Esto ha llevado a reflexiones internas entre docentes, estudiantes y administrativos, en las que se demandan cambios respecto a la perspectiva que se tiene sobre el trabajo disciplinar, las necesidades que existen en la sociedad en torno a la academia y las transformaciones propias de la Universidad, para que este tipo de escenarios sean más viables desde el punto de vista administrativo, financiero, y temporal, y tengan un mayor impacto sobre la actualización académica, curricular y pedagógica de los programas, de manera que al tejer estas relaciones todas las partes aporten en la construcción de un vínculo productivo, duradero y capaz de afianzar la manera en que la academia y la sociedad han sido interlocutores.

Por ejemplo, en torno a la experiencia "Emisora comunitaria construida por campesinos y estudiantes" se había trabajado previamente con asociaciones campesinas sobre tecnología, redes comunitarias, hardware y software, y fueron las mismas asociaciones campesinas las que propusieron rescatar la comunicación alternativa y dieron origen al proyecto de Emisora Comunitaria, el cual se extendió no solo a buscar emplear otros medios de comunicación, sino también a generar una escuela de radiodifusión para los jóvenes de la región. Así, además del funcionamiento de la emisora, el alcance de este proyecto es la apropiación comunitaria.

Los impactos de la contextualización también se dan en la vida y las capacidades de las personas que logran vincularse de una u otra manera a estas experiencias, o los grupos y comunidades en las que estas se involucran. A partir de esto, en la experiencia "Emisora comunitaria construida por campesinos y estudiantes" se dio un profundo compromiso por parte de la comunidad académica, el cual se evidenció en la construcción de un semillero de investigación, de diversos procesos organizativos y de otros proyectos en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). En las discusiones entre academia y sociedad civil que este tipo de experiencias permite entablar, vemos otro de los grandes impactos de la contextualización.

Es importante entonces reconocer cómo la implementación de este principio genera impactos en el proceso de formación y en los programas curriculares si se quiere. Estos impactos están basados, precisamente, en dotar a los estudiantes de una amplia variedad de herramientas con las cuales trabajar, y de unos conocimientos más anclados al mundo real a partir de su adquisición en el hacer. En la experiencia de la asignatura "Prácticas artísticas" del programa curricular de Artes Plásticas de la Sede Medellín, el impacto se refleja principalmente en la consolidación de una caja de herramientas con base en tendencias y desarrollos provenientes del campo de las artes, que puesta a disposición de los estudiantes les brinda una noción mucho más amplia, que trasciende la mirada del talento y de la obra plástica.

Esta visión, que se enfoca en el desarrollo de experiencias de aprendizaje para motivar al estudiante a ampliar las miradas de su campo de estudio, es central en la contextualización. Brindarle herramientas a los estudiantes para que sean ellos quienes hagan las conexiones entre sus conocimientos y lo que exige el mundo de la práctica, los convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un papel crítico y dinamizador. Independientemente del área del conocimiento, cuando los estudiantes se enfrentan y entran en contacto directo con contextos más próximos a la labor profesional y académica de su disciplina, los retos que implica y las habilidades que les permiten desarrollar, estas experiencias resultan en nuevas perspectivas para ver de manera crítica lo aprendido y desarrollar autónomamente nuevos conocimientos y estrategias para poner en práctica.

Esta forma de trabajo se resalta en el proceso del Plan Retorno de la Sede Amazonia[31], cuya idea es que los estudiantes sean quienes generen sus propios proyectos de práctica, vinculados directamente a su región de origen. Así pues, otro impacto que se origina de esta situación es aprovechar los intereses personales y los conocimientos que tienen los estudiantes de sus propios contextos y problemáticas asociadas.

Alrededor de este principio también se generan reflexiones sobre cómo se enseña y se aprende en la Universidad. Como veremos, esto ha puesto de manifiesto la necesidad de que la Universidad se sintonice –al nivel curricular– con su entorno y genere transformaciones en su interior. En el caso del Plan Retorno de la Sede Amazonia, la Universidad conecta a sus estudiantes con agentes externos y se interesa por crear perfiles en vía de las necesidades del sector productivo local. Estas prácticas obedecen a un perfil solicitado, el cual depende de factores como la organización y el trabajo que desempeñará el estudiante; a partir de ello estos perfiles se comparten con la Universidad y se establece una relación directa con los currículos, pues la idea es buscar estudiantes que tengan conocimiento y respondan a dichos perfiles.

De esta manera, la articulación entre la Universidad y su contexto externo hace que con el tiempo se vayan implementando cambios o se vayan proyectando procesos curriculares. Así, este es un impacto que se va generando no solo en la formación de los estudiantes, sino en cómo los currículos van siendo retroalimentados. Al facilitar procesos no curricularizados, las experiencias de contextualización permiten ver potencial en espacios que antes no se habían tenido en cuenta. La investigación en estas experiencias ha demostrado ser una ventana para ello. Por ejemplo, en el caso de la experiencia del Combo UN de la Sede Bogotá, los ejercicios de investigación-creación en torno a músicas tradicionales, populares y otras músicas del país, permitieron reflexionar sobre cómo abrir nuevos espacios en los procesos de formación y posibilitar la inclusión de otras prácticas musicales en el Conservatorio, así como

[31] http://amazonia.unal.edu.co/index.php/formacion/plan-retorno

problematizar el modelo de formación de los músicos en la Universidad, a cuyos aportes se suma el haber demostrado cómo algunos lugares de encuentro se establecen como espacios de investigación y de aprendizaje.

Así, la contextualización se convierte en el escenario para la experimentación y apertura a nuevas formas del saber y del hacer. Con la investigación se abren múltiples posibilidades: acercarse al medio y aprender de este, que los deseos e intereses de estudiantes y profesores se puedan desarrollar, y en especial, aprovechar aquellos saberes y experiencias que normalmente no se tienen en cuenta dentro de la formación académica obligatoria.

Podemos ver claramente cómo esta dinámica que hemos descrito termina creando innovación en los currículos. Frente a dichos procesos de innovación curricular, se presentan otros casos como la experiencia del grupo de investigación Recursos Zoogenéticos de la Sede Palmira, tomada a modo de ejemplo sobre cómo los grupos de investigación y las experiencias similares que se extienden a lo largo de la Universidad impactan en diferentes niveles el proceso de formación, mediante estrategias como la creación de nuevas asignaturas y el diseño de sus contenidos para los programas curriculares resultado de los procesos investigativos, como es el caso de las asignaturas “Recursos zoogenéticos” en pregrado y “Marcadores moleculares aplicados a la producción animal” en posgrado, derivadas de las actividades del grupo en mención.

Algo similar ocurre con la experiencia de “Integración de laboratorios y granja”, también de la Sede Palmira. A nivel institucional, la granja y los laboratorios son un espacio fundamental en la formación profesional, ya que forman parte importante en las asignaturas de fundamentación de los estudiantes admitidos a los programas de pregrado, y más adelante a sus prácticas profesionales. De esta experiencia se percibe que el Acuerdo 033 permitió modificar la forma en que se impartían los cursos, y muchas asignaturas se modificaron, no para desligarse de la teoría sino para enfatizar en la práctica. Por lo anterior, el impacto de la Reforma estuvo principalmente en las asignaturas que han usado las granjas y los laboratorios como espacios prácticos de aprendizaje contextualizados en problemáticas reales de la disciplina.

La granja y los laboratorios tienen un impacto en la comunidad en general porque buscan articular agricultores y centros educativos a sus actividades. Por ejemplo, hace aproximadamente 6 años se invitaban agricultores y campesinos a los lanzamientos de variedades de híbridos de tomate, al mismo tiempo que se dictaban visitas y conversatorios guiados a quienes solicitaran el servicio. Se calcula que en sus instalaciones se recibían al

menos 500 personas externas al año, y es por ello que se afirma que estos espacios tienen impacto no solo porque hacen prácticas ellos mismos, sino porque la comunidad los busca.

En este sentido, la experiencia "Integración de laboratorios y granja" ha desarrollado trabajos enfocados a la parte productiva de los animales y al conocimiento genético, algo que era nuevo para ellos y para el país en general. Lo anterior generó la necesidad de construir un laboratorio molecular que es importante la Sede Palmira y en la comunidad en general. Además, a nivel local se han expandido las percepciones sobre la zootecnia, superando la visión única de la zootecnia industrial y profundizando en la zootecnia de pequeños productores, comunidades afro y comunidades indígenas.

Ahora, esta reflexión en torno a cómo se enseña y se aprende en la Universidad lleva a pensarse la labor docente. Es en la experiencia del "Instituto de Educación en Ingeniería" que vemos un punto a resaltar sobre este tema. El Instituto se ha enfocado en la promoción de la investigación en educación y docencia y en la reflexión frente a procesos de innovación pedagógica en la Facultad de Minas de la Sede Medellín. Se han generado experiencias interesantes –como la primera convocatoria para la investigación docente–, procesos que pretenden motivar a los docentes a realizar investigación en el aula y reforzar la formación pedagógica.

Su impacto se materializa, entonces, en gestiones que terminan en iniciativas académico-administrativas para que la Universidad se adapte a los esfuerzos por la articulación interna, al tiempo que integran y crean un nicho de reflexiones hacia la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la contextualización impacta en la manera como la Universidad experimenta ciertos cambios en aspectos no necesariamente académicos, pero que sí podríamos llamar filosóficos, de responsabilidad social y de impacto en los territorios. Desde la Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica se señala cómo esta articulación, que busca dinamizar las ideas que surgen dentro de la Universidad, ha logrado generar nuevas discusiones y reflexiones, como poder entender la innovación en referencia a la pedagogía y no solo a la tecnología. Además, en las tres convocatorias realizadas por esta, se ha logrado construir equipos de trabajo alrededor de las iniciativas, convirtiendo proyectos particulares en trabajos conjuntos entre facultades.

Así pues, la Universidad se convierte en centro de encuentro y actúa como dinamizadora de procesos locales, en los contextos académicos, científicos, culturales, sociales, ambientales,

económicos, políticos, etc. Al final, la Universidad se está abriendo y ofreciendo su conocimiento al servicio de la sociedad, como un espacio en donde es posible trabajar sobre los intereses locales, ampliar campos de estudio y adelantar iniciativas de alto impacto a partir de la innovación.

Retos para el mantenimiento de los impactos de la contextualización

A continuación, se exponen algunos retos relacionados con la manera como se ha venido implementando la contextualización; retos que se deben entender conectados entre sí, como partes de un gran panorama de mejoramiento y trabajo para realizar desde diferentes frentes.

- Seguir el camino de la transformación de las prácticas pedagógicas, para una experiencia de enseñanza y aprendizaje que tenga en su centro al estudiante.
- Seguir motivando la transformación de los contextos de aprendizaje tradicionales centrados en el aula.
- Promover y desarrollar nuevas maneras de relacionarse con la producción y difusión del conocimiento, desde una mirada más descentralizada y diversa de interacción con el medio externo a la Universidad.
- Contar con un enfoque diferencial explícito en la Universidad, así como la oportunidad de tejer relaciones y establecer diálogos con los contextos regionales y las comunidades locales.
- Propender por el mantenimiento de las relaciones que ya se han establecido con diversos actores sociales.
- Asegurar fuentes de financiamiento que no necesariamente estén sujetas a una ejecución temporal limitada en el corto plazo, pues esto pone en riesgo la continuidad de los proyectos y su viabilidad a largo plazo.
- Facilitar los procesos de gestión administrativa para que haya una flexibilidad institucional que aporte a la sostenibilidad de los proyectos e iniciativas de diverso tipo y no represente dificultades al momento de administrarlas.
- Incorporar en los procesos de actualización académica, curricular y pedagógica el análisis de las tendencias y necesidades del entorno teniendo en cuenta los resultados de las experiencias de contextualización desarrollados en la Universidad.

Ahora, si bien se reconoce que existen esfuerzos significativos de articulación a partir de iniciativas y proyectos desarrollados por docentes, estudiantes y diferentes instancias del orden institucional en relación con comunidades externas y entidades locales, que incluso amplían las oportunidades de inserción laboral a través del contacto con los sectores

productivos, también se demanda la presencia y pertinencia de la oferta académica y de la incidencia de la Universidad y sus procesos de formación en el territorio nacional, a través de la apertura de nuevos programas, o la posibilidad de ofrecer el ciclo completo de formación en determinadas regiones en donde ya se hace presencia a través de diferentes programas.

Para concluir este abordaje al principio de contextualización y las múltiples dimensiones de su puesta en práctica, es importante señalar que el Acuerdo 033 de 2007 permite extender al plano curricular los resultados de los diferentes procesos e iniciativas.

Es entonces como aproximarse a la contextualización; también es problematizar la formación profesional y abrir la puerta para idear caminos que den continuidad a estos proyectos, propuestas, e iniciativas, mientras se reconoce la potencialidad de la contextualización para conectar entornos académicos y no académicos. Desde la mirada de la contextualización, se puede decir que el Acuerdo 033 de 2007 ha funcionado como un marco normativo del cual se desprenden múltiples experiencias, y que opera como hoja de ruta para cumplir con los fines de la formación. Las iniciativas en torno a la contextualización pueden existir sin que el Acuerdo en sí mismo determine su surgimiento; sin embargo, es el referente que les permite conectarse a nivel institucional y seguir produciendo efectos sobre los procesos de formación y el cumplimiento de los fines y objetivos de formación.

Internacionalización

Con la implementación de la Reforma Académica de 2007 y sus logros a la fecha, se resaltan particularmente los desarrollos en torno al principio de internacionalización en relación con los avances en diferentes aspectos como la movilidad académica (nacional e internacional), el aprendizaje de otros idiomas, y las necesidades y los retos para su fortalecimiento.

Según lo definido en el marco del Acuerdo 033 de 2007:

> ***Este principio promueve la incorporación y el reconocimiento de los docentes, los estudiantes, la Institución y sus programas académicos con los movimientos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales que se producen en el ámbito nacional e internacional, al tiempo que valora los saberes locales como factores de nuestra diversidad cultural que deben aportar a la construcción del saber universal. (Numeral 4, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Aunada a esta visión de la internacionalización se encuentra la proyección del proceso formativo en clave de la diversificación del saber y la integralidad de la formación, vinculándola de manera directa con los demás principios del Acuerdo 033.

En otras palabras, sus propósitos abarcan la apropiación del conocimiento en los ámbitos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales tanto nacionales como internacionales, y la incorporación de herramientas metodológicas y conceptuales que amplíen los horizontes de comprensión y acción en cada área del conocimiento. Evidenciando entonces, que para la Universidad la internacionalización va más allá de la movilidad académica, la cual además "no siempre presupone el traslado físico de un lugar a otro, sino más bien, el movimiento intelectual que un estudiante puede realizar a través de diversos saberes que potencian sus múltiples intereses", así como la posibilidad de desarrollar habilidades distintas de las que ofrece el componente disciplinar (Vicerrectoría Académica, 2007, pp.45).

En consecuencias, las iniciativas que se desarrollan para la consecución de la internacionalización también favorecen y viabilizan la formación integral, la formación investigativa y la contextualización. Lo anterior, a partir del reconocimiento y el análisis de diferentes problemáticas, que independientemente de si su alcance es nacional o internacional, inciden directamente en la calidad académica. Esta incidencia se da a partir del interés, la creatividad y el compromiso de diferentes actores, los cuales permiten la generación y continuidad de trabajos colaborativos afincados en la docencia, la investigación y la extensión.

Estos actores también fortalecen la generación de conocimiento y el relacionamiento con la comunidad académica, posibilitando una mayor y mejor comunicación entre comunidades científicas. La adopción de la internacionalización ha llevado a ejecutar diversas estrategias y acciones, como:

- El reconocimiento de la alta calidad y acreditación de programas curriculares internacionales.
- El establecimiento y la operativización de convenios marco y específicos para el fortalecimiento de las movilidades y la doble titulación.
- El fortalecimiento de las políticas y los mecanismos institucionales para la gestión de la internacionalización a través de dependencias como las Oficinas de Relaciones Interinstitucionales (ORI) y la Dirección de Relaciones Exteriores (DRE).
- El desarrollo de movilidades académicas para estudiantes y docentes a través de modalidades como intercambios, pasantías, residencias artísticas y participación en eventos académicos, entre otras.
- La implementación del sistema de créditos.
- La generación y participación en redes académicas, así como a la promoción de procesos de cooperación.
- El fortalecimiento de la divulgación y socialización de conocimientos a través de las publicaciones.
- Los procesos de enseñanza de un segundo idioma, principalmente el inglés.

En últimas, estas estrategias dinamizan el propósito de la internacionalización y evidencian su éxito, sin perder de vista sus posibilidades de mejoramiento continuo y necesidades específicas vigentes, entre ellas, la formulación de una política lingüística que abarque una formación amplia en otros idiomas y reconozca la diversidad de lenguas en la Universidad y sus poblaciones; y el afianzamiento de los convenios e intercambios, en cuanto posibilidad de internacionalización de la educación y la investigación, en aras de alcanzar nuevas perspectivas que promueven el desarrollo de la comunidad académica y los procesos de articulación fuera de la Universidad[32].

Así se ratifica que la internacionalización se nutre al incorporar diversidad de apuestas metodológicas, desarrollos tecnológicos y el robustecimiento de los procesos de formación a partir de conocimiento contextual.

Así, pese a la complejidad de los procesos y la limitación de recursos para apoyar a los estudiantes y docentes, a nivel institucional, en general se reconoce que se han hecho esfuerzos significativos en términos de la internacionalización, y se considera que es el principio sobre el que más avances se han alcanzado, principalmente respecto al aumento de los casos de movilidad nacional e internacional, a lo cual ha contribuido la participación en redes por parte de los docentes, quienes desde allí buscan y promueven el desarrollo de pasantías e intercambios para los estudiantes. Además, se resalta que un factor que ha aportado a la movilidad es el sistema de créditos, que facilita la homologación de asignaturas entre distintas universidades locales e internacionales.

A través de las experiencias de los programas curriculares también surgen posiciones que refuerzan la intención de acceder a otras visiones académicas y lugares de apertura epistemológica, a través de la ejecución de acciones por parte de la Universidad y sus programas para consolidar la internacionalización; específicamente mediante estrategias como cátedras, intercambios académicos, generación de alianzas o desarrollos tecnológicos en el marco de convenios nacionales o internacionales, entre otras, que impactan el proceso tanto de la formación de los estudiantes como el pedagógico y de investigación y la consolidación de experiencias de actores aliados en el marco institucional. Este es el caso de las siguientes experiencias académicas:

- Cátedra internacional de ingeniería.
- Experiencias de internacionalización en la Facultad de Ciencias.
- Procesos del Departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica y Computación de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Sede Manizales, con Titoma.

[32] Otras perspectivas relacionadas con las necesidades y posibilidades de mejoramiento en torno a la política lingüística y el manejo de lenguas extranjeras en la Universidad se pueden encontrar en la sección "Estrategias para fortalecer el uso de una lengua extranjera" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende".

- Convenio específico de cotutela de tesis doctoral entre la Universidad Nacional de Colombia y la Université Catholique de Louvain.

Estas reflejan el empeño y la unión de voluntades en pro del reconocimiento de la Universidad, la visibilidad de la producción académica y el posicionamiento de una comunidad universitaria que está en constante expansión y búsqueda de nuevos escenarios de acción, iniciativas que propenden por la multiplicidad de enfoques y promueven la práctica e interacción con los otros principios de manera inherente y transversal a la internacionalización.

Dichas experiencias apuntan al fortalecimiento institucional a través de la participación en la generación de conocimiento y el encuentro con otros actores nacionales e internacionales. Por ejemplo, la Cátedra Internacional de Ingeniería se compone de varios cursos que puedan ser vistos por estudiantes de todas las áreas del conocimiento y buscan "ampliar el espacio académico institucional" creando cursos que incrementen y afiancen conocimientos en diferentes temáticas, donde a su vez los estudiantes "se puedan apoyar en herramientas modernas, aportadas por expertos e invitados internacionales".

Asimismo, no desligar lo académico de lo profesional aparece como una estrategia importante para ampliar las posibilidades de empleo. La experiencia con Titoma[33] es un ejemplo de esto: en Taiwán se les brinda a los estudiantes el entrenamiento necesario en el "manejo de las herramientas y sus aplicaciones, y una vez regresan al país son contratados en la sucursal que tienen en la ciudad de Manizales". También se plantean aportes en la línea de transferencia tecnológica, de gran beneficio institucional, considerando que a partir de esta iniciativa se logró crear el Laboratorio de Microelectrónica y demostrar que la Universidad puede apoyar la creación de empresas en Colombia.

Así, profundizar en el aspecto profesional como un enfoque del principio de internacionalización evidencia la posibilidad de incorporarse en mayor medida en la participación de los desarrollos tecnológicos. Igualmente, el trabajo de docentes, estudiantes y egresados en torno a esta experiencia no solo ha contribuido al posicionamiento, sino también al reconocimiento de la UNAL como una institución de alta calidad.

La formación académica de los estudiantes conjugada con la realización de prácticas de extensión también permite robustecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además ir consolidando el fortalecimiento interno y la proyección internacional en un marco de interacción con actores de otros países u otras comunidades internacionales.

[33] La relación con Titoma nace por la iniciativa de un egresado que obtuvo una beca en Taiwán sobre diseño de circuitos microelectrónicos, y cuando que terminó su estancia le propuso al director del Departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica y Computación de ese momento que conformaran un grupo de trabajo dentro de la Universidad. Así inició su operación en el campus La Nubia de la Sede Manizales, donde la Universidad apoyó con instalaciones y recursos. Titoma es una empresa que se encarga de hacer diseños de circuitos microelectrónicos para diferentes clientes en todo el mundo.

Los egresados también contribuyen a los procesos de internacionalización y al posicionamiento institucional. Los contactos y la apertura de posibilidades que logran establecer en nuevas instituciones o empresas nacionales e internacionales son importantes para consolidar el trabajo profesional y la producción tecnológica o de conocimiento. Por consiguiente, tanto los docentes como los egresados mantienen activo el proceso de proyección internacional de la Universidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que desde la docencia se contribuye a los procesos de internacionalización con la formación de "lazos de cooperación" que permitan hacer investigaciones conjuntas e incluso tener cotutelas de estudiantes de maestrías y doctorados. La docencia permite entonces identificar potencialidades en temas académicos de manera particular o en la posibilidad de ampliar redes de manera general.

En este sentido, el creciente número de convenios con otras instituciones –especialmente los referentes a cotutela y dobles titulaciones– demuestran el reconocimiento que tiene de la UNAL internacionalmente. Las cátedras también son un ejemplo de ello, pues los profesores de otros países participan cada vez más en encuentros, clases y proyectos de investigación.

Por otra parte, aunque aparece como algo coyuntural, la situación de salud pública mundial presente desde el 2020 ha sido uno de los acontecimientos que más ha contribuido a reivindicar el principio de internacionalización más allá de las movilidades. En este sentido, la virtualidad ha permitido recordar o reconocer que la internacionalización no está sujeta al movimiento físico, sino que la generación de conocimientos también se da a partir del intercambio de experiencias docentes pero, sobre todo, en términos de las investigaciones que se pueden hacer de manera remota sin afectar su calidad y pertinencia.

Sin embargo, este principio sigue enfrentando retos en distintas direcciones, relacionados con las brechas administrativas que ponen obstáculos a las experiencias planeadas por los docentes. Un ejemplo de esto es que, en Amazonia, se han dejado de hacer visitas a universidades de Brasil y Perú en donde se comparte una frontera natural, por cuenta de la cantidad de requisitos para trasladar estudiantes. Por lo tanto, para afianzar la aplicación de la internacionalización, se propone fortalecer la movilidad académica mediante el establecimiento de una política clara para el manejo y la estandarización de los procesos, además de afianzar los intercambios internacionales no solo con universidades europeas o norteamericanas, sino también con instituciones y redes latinoamericanas.

Igualmente es necesario reconocer que, aunque se ha venido trabajando en el acercamiento de los estudiantes a otros idiomas –mediante la incorporación de bibliografía en lenguas extranjeras, el diseño y la ejecución de cursos en otro idioma (usualmente en inglés), las exposiciones en inglés y demás– aún falta avanzar en este aspecto. Si bien las iniciativas son valiosas, parecieran ser insuficientes, y aquellas que son constantes no han logrado hacer más profunda la experiencia de internacionalización. Aún más, se trata de aumentar las posibilidades de acercamiento de los estudiantes y profesores a las lenguas extranjeras y de reconocer las diferentes lenguas habladas en el territorio nacional, considerando que abordar este principio implica incorporar enfoques, teorías, metodologías y conceptos, así como valorar los saberes locales, regionales e internacionales para construir conocimiento.

Otro aspecto que llama la atención sobre la internacionalización es la necesidad de democratizar y garantizar la equidad en el acceso para estudiantes de distintos niveles académicos (pregrado y posgrado) y de distintas Sedes, considerando sus condiciones socioeconómicas. Es importante entonces: fortalecer los procesos a través de una norma y política institucional que favorezca la movilidad; democratizar las oportunidades; generar redes y aumentar la presencia de la Universidad en escenarios internacionales a través de convenios y acreditaciones. Asimismo, el sistema de acompañamiento también se debería aplicar en la ejecución de este principio, pues entre el cumplimiento de requisitos y la realización de trámites existen dudas y reprocesos que se podrían evitar con el acompañamiento adecuado (ver la sección "Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas" del capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende").

Si se quiere lograr un mayor impacto a partir del principio de internacionalización es necesario seguir afinando las propuestas, en ese sentido se sugiere remitirse al capítulo "Propuestas para la Universidad que Aprende", y ampliar la lectura sobre las visiones de la comunidad universitaria en torno a los retos y posibilidades de la internacionalización. A medida que las experiencias sobre el principio de internacionalización puedan y sigan siendo replicadas, mayor será el posicionamiento institucional, y la ampliación de trayectorias académicas y profesionales se definirá como un proceso más viable.

Formación investigativa

De manera similar a como ocurre con el principio de excelencia académica, la formación investigativa es un principio que, de cierta manera, se da por hecho en la Universidad. Aun así, en la comunidad universitaria emergen discusiones importantes en torno al principio, pues se hace necesario trabajar en diversos frentes para su dinamización.

Lo anterior se convierte en un reto institucional, en especial para los pregrados, pues aunque la investigación sea un componente central de la formación (en tanto se incentiva

en los planes de estudio a partir de los cursos y sus actividades), se ha hecho más notoria la necesidad de vincular a los estudiantes a procesos investigativos en el marco de grupos y semilleros de investigación. La formación investigativa se evidencia como un terreno de diferentes problemáticas o dificultades derivadas principalmente de su incidencia e implementación en los distintos niveles de formación, donde se tiende a privilegiar a nivel de posgrado.

Según lo definido en el marco del Acuerdo 033 de 2007 respecto al principio:

> ***La investigación es fundamento de la producción del conocimiento, desarrolla procesos de aprendizaje y fortalece la interacción de la Universidad con la sociedad y el entorno. La investigación debe contribuir a la formación del talento humano, la creación artística y el desarrollo tecnológico para la solución de los problemas locales, regionales e internacionales, solo de esta manera es posible disminuir la brecha en materia de producción científica, creación en las artes y formación posgraduada en nuestro país. La formación de investigadores es un proceso permanente y continuo que se inicia en el pregrado y se sigue en los diferentes niveles de posgrado. (Numeral 5, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

En primer lugar, existe la idea de que en la Universidad no hay espacios para la innovación o el emprendimiento (otros pilares de la formación investigativa), por lo que es clave atender esta percepción que resulta preponderante por cuanto existen distintas iniciativas que se enfocan precisamente hacia esos campos, y ante la ausencia de instancias institucionales como la Dirección Nacional de Innovación Académica (DNIA). De hecho, la mayoría de las iniciativas consultadas para discutir la flexibilidad, la contextualización, la internacionalización y la interdisciplinariedad son eminentemente investigativas, que resultan en aportes innovadores y en ocasiones pioneros para la disciplina y el país. Como ocurre con el principio de flexibilidad, es posible que en algunos sectores de la comunidad universitaria se haya creado una percepción equivocada, ya que consideran que sus necesidades o iniciativas no son atendidas de la manera en la que se espera, y que hace falta enlace entre las iniciativas institucionales y la comunidad. Aún más, que hace falta una mayor difusión de las posibilidades de innovación y emprendimiento desde la actividad académica. Un ejemplo adicional de innovación académica y pedagógica es la existencia de instancias como la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP), la cual se mueve en torno a la innovación en términos pedagógicos, lo cual termina impactando la manera en la que la investigación se integra en la formación de los estudiantes.

Como se mencionó al inicio, otra situación que ocurre alrededor de la formación investigativa confluye en el hecho de que, aunque los docentes de la Universidad participan y se vinculan significativamente en procesos de investigación, aún es necesario fomentar la vinculación de estudiantes de pregrado en ella. Esta vinculación se debe concebir en procesos investigativos

como proyectos de investigación o de extensión que ocurren de manera transversal a la formación y les exige a los estudiantes la conexión entre conocimientos que adquieren desde diversas fuentes, junto con su puesta en práctica. Resulta indispensable fortalecer semilleros de investigación, grupos estudiantiles y toda estrategia que permita diversificar los escenarios investigativos para que los estudiantes de pregrado puedan unirse desde el inicio de sus carreras de manera más activa a ellos. Aunque los programas curriculares de la Universidad fomentan la actividad investigativa en los cursos, aquí nos referimos a actividades de investigación que no estén limitadas a ellos y su duración semestral.

Resulta pertinente recordar aquí lo señalado por la Vicerrectoría Académica (2007):

> ***La formación investigativa debe iniciar en el pregrado como un proceso continuo que forma parte de la estructura de los planes de estudio, al tiempo que los programas curriculares deben implementar una pedagogía orientada a la resolución de problemas en función de la observación de fenómenos y el desarrollo de teorías.***

Aunque, como veremos a continuación, también a partir de la formulación de preguntas y la generación de respuestas en lenguajes diversos como los de la creación plástica y artística en general:

> ***Al tiempo, es indispensable tener en cuenta que la investigación no solo se trata de la creación de conocimiento "publicable" o difundible que aporte a las discusiones disciplinares nacionales e internacionales; también debe implicar el enriquecimiento de la docencia a partir de una alimentación constante de los planes de estudio y los contenidos programáticos, junto con la motivación a los estudiantes a partir del ejemplo de sus docentes (Vicerrectoría Académica, 2007).***

Particularmente en los programas de Artes, muchos de sus procesos de investigación son de creación. Sin embargo, se percibe que ni la Universidad ni otras instituciones que apoyan la investigación en el país (como el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – Minciencias) reconocen de manera suficiente y adecuada los procesos de creación como formas de producción de conocimiento. Aun así, otros mecanismos, como los "Lineamientos de acreditación de alta calidad", sí visibilizan la formación de un espíritu creativo e innovador que le permite al estudiante identificar y formular problemas y su alternativa de solución mediante una aproximación crítica al estado actual del área de conocimiento y la disciplina en que desarrolla su quehacer formativo.

Así, resulta primordial que la investigación se entienda no solo como un proceso fijo más atado a la práctica investigativa que sigue el modelo científico tradicional, sino también como otras maneras de producción del conocimiento que se relacionan con otros lenguajes disciplinares.

El reconocimiento pleno de la creación como modalidad de investigación también fomenta la implementación de otros principios como la formación integral y la flexibilidad. Ahora bien, sin este reconocimiento no tenemos una implementación válida de la formación investigativa. De hecho, que en las Artes existan procesos de investigación de diversas modalidades (de creación, de crítica y de teoría, por ejemplo) le brinda una inspiración a la Universidad de las diferentes maneras en las que el conocimiento puede ser creado y difundido.

Por otro lado, la movilidad de estudiantes intrínseca a programas institucionales como el PEAMA genera la percepción de una posible desarticulación de procesos investigativos que se inician en las Sedes de Presencia Nacional con estudiantes que deben terminar sus estudios en las Sedes Andinas. Ahora, lo primordial aquí es reflexionar en torno a cómo hacer que esta movilidad no represente una potencial desarticulación de los procesos de investigación, sino que se pueda explotar como oportunidad de diálogo interSedes, inter y transdisciplinar.

Por último, otra idea presente entre la comunidad universitaria es que cuando se adelantan procesos conjuntos de investigación, los trámites administrativos entre las Sedes de Presencia Nacional y las Sedes Andinas son engorrosos. De nuevo, otra percepción que se debe analizar a nivel institucional en torno a por qué existe y cómo solucionarla. La articulación de los estudiantes de los programas de admisión especial con los procesos investigativos, y en general su inserción en la dinámica de formación, se complementa a partir de los aspectos señalados en la sección “Afianzar aspectos culturales que reconozcan y promuevan la diversidad” del capítulo 6, “Propuestas para la Universidad que Aprende”.

Resulta claro que, aunque la formación investigativa se dé por hecho en la Universidad, aún emergen temas que es necesario abordar desde una perspectiva general, es decir, solventar percepciones que pueden estar afectando a la comunidad universitaria y que resultan contraproducentes para una implementación completa del principio. La formación investigativa se debe integrar de manera más cercana a la formación en nivel de pregrado (y ofrecer un vínculo más fuerte con la formación posgradual), ver los procesos de movilidad interSedes como oportunidades para potenciales intercambios de conocimiento y experiencias, al igual que abrirse a otros lenguajes y prácticas investigativas que diversifican la manera como la Universidad cumple una de sus funciones misionales. Al estar tan atada a los fines misionales de la Universidad, la formación investigativa no puede darse por sentada, sino que debe ser constantemente revisada, reformulada y actualizada en prácticas, concepciones y discusiones dentro de la comunidad universitaria.

Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es un principio articulador, en el sentido de que permite movilizar todos los demás principios en intercambios de conocimiento, prácticas e intereses que hagan orbitar las áreas del conocimiento alrededor de un interés común. Es por eso que pensar en su incorporación al proceso de formación es pensar en el dinamismo, la flexibilidad y la integralidad de las propuestas académicas que se tejen en el interior de la Universidad, así como en la posibilidad y capacidad de trabajar sobre problemáticas reales desde la integración tanto de saberes y prácticas, como de agentes y actores.

Según lo definido en el marco del Acuerdo 033 de 2007 respecto al principio:

> ***La sociedad demanda hoy en día que la Universidad desarrolle sus funciones misionales articulando diferentes perspectivas disciplinarias a partir de la comunicación de ideas, conceptos, metodologías, procedimientos experimentales, exploraciones de campo e inserción en los procesos sociales. La interdisciplinariedad es, al mismo tiempo, una vía de integración de la comunidad universitaria, dado que promueve el trabajo en equipo y las relaciones entre sus diversas dependencias y de estas con otras instituciones. (Numeral 6, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Si bien las experiencias analizadas dejan atestiguar que el principio de interdisciplinariedad es central en la Universidad y en sus labores investigativas, de extensión y de docencia, aún hay una percepción de que no es claro cómo aplicar este principio en el marco de los planes de estudio. En algunas ocasiones se considera que la interdisciplinariedad del plan de estudios debe estar garantizada en la libre elección o, en lo que algunos profesores llaman “el componente flexible”, aquel que ofrece oportunidades de expansión de conocimientos disciplinares gracias a temáticas de abordaje eminentemente interdisciplinar.

También se señala que los proyectos de investigación, los cursos de posgrado, las cátedras de Sede, los cursos de contexto e incluso los cursos de fundamentación son escenarios en los que se promueve la interdisciplinariedad. En el capítulo 6, “Propuestas para la universidad que aprende”, se amplían diferentes aspectos relacionados con la libre elección como parte de la diversificación de las alternativas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas.

Otras percepciones que se tienen en torno a la interdisciplinariedad confluyen en que el exceso de normatividad y procesos académico-administrativos, la limitación de recursos, la “poca flexibilidad” de algunos planes de estudios, así como la falta de espacios de intercambio docente, obstaculizan y desincentivan la implementación de este principio. No obstante, como exponemos al abordar el principio de flexibilidad, la comprensión que tiene

la comunidad de este principio es diversa y esto plantea retos al abordar una crítica frente a la interdisciplinariedad. Por otro lado, se percibe que la desarticulación entre programas y Sedes, y entre los mismos profesores, mina las oportunidades de lograr la interdisciplinariedad.

Con base en lo indagado, se evidencia que en general los procesos en torno a la interdisciplinariedad surgen en el núcleo de alguna área, incluso programa curricular en particular, y desde allí van teniendo eco en las demás áreas, generando lazos que con el tiempo se fortalecen y permiten su expansión y continuidad. Sin embargo, esta no ha sido una labor exclusiva por parte de estas instancias, y en esa medida se evidencia que su emergencia y gestión también se ancla a otras dependencias como las direcciones académicas y de bienestar o las vicedecanaturas académicas y de investigación. Estas instancias, aunque pertenecen a otras funciones o frentes de la estructura institucional, han participado en una apuesta común por el proyecto educativo de la UNAL en articulación con sus ejes misionales y fines de formación bajo diferentes mecanismos como la oferta académica, las convocatorias, los proyectos de inversión y los estímulos, entre otros.

La interdisciplinariedad genera procesos que dan cuenta de la vinculación y participación de múltiples actores, pues a partir de diferentes enfoques y propósitos buscan la participación de estudiantes, docentes, egresados y agentes externos a la Institución (otras universidades, agentes de las empresas y el sector industrial, gremios y comunidades), con lo cual se busca que, de manera cada vez más orgánica, se hagan distintos aportes al cumplimiento de la interdisciplinariedad, y al tiempo de la formación integral, la formación investigativa, la contextualización y la flexibilidad.

A este referente de análisis sobre la interdisciplinariedad en la Universidad también le compete la pregunta por la integración y participación de las Sedes de Presencia Nacional (SPN). Desde las Sedes Andinas se han gestionado procesos o programas que se implementan en articulación con las SPN, como es el caso del proyecto "Vigencias: pedagogía comunitaria desde las artes con estudiantes PEAMA". Dicha experiencia parte del cuestionamiento sobre cómo la UNAL está dialogando con las regiones del país, especialmente desde las artes. En ese sentido, espera contribuir y generar una correspondencia con los procesos de formación artística y los procesos culturales territoriales, cuyo desarrollo ha posibilitado el encuentro y trabajo conjunto con estudiantes de posgrado y egresados a través de la Maestría en Educación Artística y el grupo de investigación Unidad Arte y Educación. Del mismo modo, en las SPN hay una marcada tradición de trabajo interdisciplinar, como en el caso del Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI).

Por otro lado, se hace necesario ver cómo los procesos de interdisciplinariedad han sido vistos e implementados desde la mirada de la investigación y la extensión. Desde allí se

han establecido espacios de interacción con el medio, con base en los diferentes ámbitos disciplinarios de importancia para cada una de las áreas, las cuales, más allá de concebirse bajo el sentido estricto de lo curricular, quieren configurar formas de ser, hacer y saber. La experiencia "Clínicas interdisciplinares", en integración de conocimientos de los programas de Fisioterapia, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Psicología, Enfermería y Trabajo Social, nos deja ver cómo en la Universidad se articulan procesos interdisciplinares cuando en la comunidad se vislumbran las ventajas de abordar un mismo objeto de estudio desde diversas perspectivas en el marco de escenarios que impulsan lo interdisciplinar, como son los hospitales y la atención integral en salud. De esta manera, la comunidad universitaria se integra y aúna esfuerzos por conocimientos pertinentes e integrales en función de necesidades específicas.

Hemos podido ver que el trabajo interdisciplinar en muchos casos surge de inquietudes y procesos, si se quiere, que, sin ser muy estructurados, teorizados o intencionados en un comienzo, encuentran sus motivaciones en resolver necesidades prácticas identificadas en el entorno. Con el tiempo estas motivaciones se formalizan en objetivos amplios e intenciones manifiestas de construcción de país e impacto en los territorios, que buscan la solución a problemáticas colombianas a través de la formulación de proyectos con profesionales de diferentes disciplinas, como es el caso de la Cátedra Resolviendo Problemáticas Nacionales, liderada por la Dirección Académica de la Sede Manizales.

Es indispensable resaltar que el impacto de los procesos interdisciplinarios pasa también por la participación de otros actores como universidades nacionales e internacionales, ONG, sociedad civil y organizaciones sociales, entidades territoriales como gobernaciones y alcaldías, empresas y el sector productivo. Así es más notorio cómo la interdisciplinariedad se articula con otros principios como la contextualización y forma parte fundamental del alcance de las funciones misionales de la Universidad.

Un ejemplo es el proceso de relacionamiento con base interdisciplinar liderado desde la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de la Sede Manizales, recogido en torno a la experiencia "Cátedras de relacionamiento con el medio empresarial y social a través del trabajo interdisciplinar", la cual nos permite exponer casos como el Diplomado en Construcción en Seco, una apuesta académica que combina los conocimientos teóricos (desde la academia) y los conocimientos técnicos o prácticos (desde la empresa) que hacen que el desarrollo de los contenidos se complementen entre sí. Incluso la experiencia adquirida con este diplomado ha llevado a considerar adoptar su metodología como una estrategia pedagógica que sirva como punto de partida para la formulación y apertura de un programa curricular a nivel de especialización, consolidando el vínculo academia-empresa.

El caso anterior introduce al tema otra noción referente a la necesidad de insertar otras prácticas pedagógicas que incorporen el sector externo, y desde allí darles a conocer a los estudiantes aspectos como técnicas, tecnologías, mercados, manejo de recursos, procesos de interés como la gestión ambiental, cadenas de suministro, prácticas de manufactura e higiene y seguridad. Además, aspectos de la producción, gestión de proyectos y gestión comercial, entre otros, de la mano de las empresas vinculadas y la manera como operan en la realidad, como se presenta en los Cursos Empresa FIA I, II, III y IV de la Sede Manizales.

Sin embargo, a nivel general se percibe que tanto la emergencia como la continuidad de este tipo de apuestas requiere de voluntad política y académica por parte de las diferentes instancias institucionales, así como de su visión de largo plazo y la comprensión de la complejidad bajo la cual se establecen las relaciones y alianzas con el medio, especialmente industrial y empresarial.

Ahora, el trabajo en torno a la interdisciplinariedad ha permitido que haya innovación en los procesos de formación. En relación con la evaluación, hemos visto que las experiencias interdisciplinares terminan por hacer viable la aplicación de mecanismos de autoevaluación y coevaluación basados en las trayectorias de aprendizaje, configurando otras formas de evaluar que van más allá de la aprobación o no de las asignaturas. Así mismo, se reconocen procesos de enseñanza centrada en el estudiante, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Incluso se plantea el surgimiento de metodologías alternativas, como es el caso de la Cátedra Arte y Cerebro, en la cual se trabajan metodologías de aprendizaje desde el arte y se enfatiza en la creación como forma de generación de conocimiento.

Las exigencias tanto metodológicas como teóricas y pedagógicas bajo las cuales se desarrollan este tipo de procesos –particularmente cuando tienen que ver con asignaturas– implica el compromiso por la aproximación a los debates y problemáticas actuales en torno a temas de actualidad. Esto se vincula directamente a los propósitos de la formación integral, y por supuesto también a la excelencia académica, a los cuales se pretende aportar, como ya se ha dicho, no de manera disgregada sino sistémica.

Al tiempo, una de las bondades de la interdisciplinariedad es que las reflexiones generadas en espacios de este tipo permiten preguntarse por aspectos como la construcción de lazos y vínculos humanos en el quehacer investigativo o de construcción de conocimiento, en los cuales se cuestionan prácticas que hicieran parecer que la academia se construye por fuera del ámbito socioemocional, y por lo tanto entender que trabajar en equipo y proponer soluciones integrales también es una ruta de establecimiento de vínculos humanos. Esta dimensión del

trabajo interdisciplinar en la Universidad apunta de manera directa a la definición del principio de interdisciplinariedad por parte del Acuerdo 033, pues esta es eminentemente técnica, al apuntar a una vivencia del principio basada únicamente en el trabajo académico y la inserción de la Universidad en la sociedad a partir de él, pero ignorando la dimensión humana del trabajo entre distintas tradiciones de pensamiento. Si bien la definición apunta a una "integración de la comunidad universitaria" a partir del trabajo en equipo y las relaciones entre dependencias, podría abordar de más clara la dimensión humana del trabajo interdisciplinar o de cualquier tipo en la academia.

En relación con lo anterior, la conformación de grupos de trabajo entre estudiantes de distintos programas curriculares también ha contribuido a desmontar los prejuicios que en ocasiones se crean entre las comunidades respecto a determinadas áreas del conocimiento. Esto a partir de la aproximación a las capacidades y potencialidades que aportan las distintas áreas frente a problemáticas comunes y la formulación de soluciones conjuntas, además de la identificación de sus propias fortalezas. En consecuencia, cabe precisar que el rol de los estudiantes en estos espacios no es el de receptores de estrategias ofrecidas por la Universidad, pues ellos no son ajenos a la formulación, ejecución y consolidación de los procesos. Por el contrario, son participantes activos sin cuya intervención y aportes no sería posible la construcción de conocimiento. Desde sus experiencias e ideas estimulan permanentemente el mejoramiento de los espacios académicos en sus diferentes niveles y en correspondencia con los ejes misionales de la Universidad.

Su papel también ha sido fundamental en cuanto a la divulgación y el posicionamiento de los diferentes programas, cursos y estrategias implementadas, ya que desde su propia vivencia pueden compartir y retroalimentar los resultados, lo cual ha permitido que los procesos permanezcan en el tiempo, amplíen sus horizontes y se fortalezcan cada vez más. También se presentan posturas diferenciadas respecto al rol del docente en el modelo de enseñanza-aprendizaje, en perspectiva de superación de los modos y modelos tradicionales de enseñanza, valorando la capacidad de participación y retroalimentación en los que la formación es el resultado de múltiples actores, pero, sobre todo, agentes que aportan fuerzas que se complementan.

Uno de los grandes puntos a los que nos permite llegar esta aproximación a los modos como se materializa la interdisciplinariedad en la Universidad es que el principio trasciende lo curricular en cuanto proceso adscrito a las áreas –o al marco, si se quiere– administrativas que configuran las unidades académicas, los programas, o en general la estructura de los planes de estudio. Al contrario, como lo propone el Acuerdo 033, la interdisciplinariedad se hace real en la medida

en que se promueve el trabajo en equipo y las relaciones entre las diversas dependencias, y de estas con otras instituciones. Lo que encontramos aquí es el enriquecimiento de la experiencia universitaria desde la capacidad de correlación entre el proyecto formativo y las estrategias de acompañamiento integral a través tanto del mejoramiento de las habilidades comunicativas como del liderazgo, la integración de las disciplinas en torno a objetivos comunes en pro de la inserción al mundo laboral, y el desarrollo de proyectos científicos empresariales y académicos pertinentes. Al tiempo, las experiencias de interdisciplinariedad también han devenido en experiencias de articulación de los niveles de formación y representan una buena oportunidad para estimular la formación integral e investigativa.

Ahora bien, como mencionamos antes, el componente de libre elección se ha consolidado como un espacio fundamental para el desarrollo de la interdisciplinariedad, pues es en las materias que conforman este componente donde han cobrado forma la mayoría de las iniciativas orientadas a la ampliación del sentido del principio en complemento o interdependencia con los otros siete principios del Acuerdo 033. En diferentes medidas, la libre elección se ha convertido en respuesta a necesidades de distinto orden frente a la oferta académica o cuestiones relacionadas con la pertinencia y contextualización de los contenidos trabajados en las asignaturas, en aras de la generación de otras competencias y capacidades frente a las cuales se han identificado falencias o requerimientos de actualización[34].

Además, en el marco de estos procesos se han implementado otras modalidades de trabajo de grado, como la de participación en proyectos de investigación (parágrafo del artículo 10 del Acuerdo 033), lo cual ha incentivado la vinculación de los estudiantes, además de hacer uso de las diferentes alternativas propuestas por la Universidad. Aunque se han generado resistencias, también se ha abierto la posibilidad de trascender lo disciplinar mediante los procesos de dirección de trabajos de grado, en donde se ha reconocido la potencialidad de la dirección de estos trabajos a cargo de un docente de áreas curriculares, incluso facultades, diferentes a la del estudiante, según sea más afín con el proceso que se encuentre desarrollando. Esta es la experiencia por resaltar en la "Cátedra de relacionamiento con el medio empresarial y social a través del trabajo interdisciplinar".

También vinculada a otras modalidades de trabajo que han funcionado como parte de los intentos por estimular la interdisciplinaridad está la Práctica Académica Especial (PAE), una de las estrategias de formación que –aunque según las percepciones de la comunidad no ha sido implementada del todo, o al menos no de manera recurrente– es una herramienta clave para implementar estos procesos interdisciplinares y su inserción formal en el marco de la formación en términos del reconocimiento de créditos académicos y lo que ello representa

[34] Para ampliar sobre datos de gestión curricular relacionados con el uso del componente de libre elección se puede revisar la sección "La inscripción por componentes" del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020".

para los estudiantes. Son los estudiantes quienes, a través de esta estrategia, participan tanto en convenios y proyectos como en la realización de productos académicos, resultados de investigación, procesos comunitarios y demás.

Los resultados de estos procesos han llevado a planteamientos y reformulaciones curriculares, y eso es clave por cuanto los procesos de investigación y extensión cobran vida en el marco del proceso formativo. Lo anterior, ya que a partir de los aprendizajes que se toman de las experiencias en campo y en exposición de las situaciones reales se ha visto la necesidad de reformular los contenidos de las asignaturas y pensar sobre sus referentes tanto prácticos como teóricos. Esto, en clave del mejoramiento académico permanente. Por lo tanto, así como se generan nuevas exigencias, también se generan nuevos aprendizajes y capacidades.

Entonces, hemos visto que formar en y desde la interdisciplinariedad también implica llegar a comprender que el ejercicio de formación no tiene que ver solo con las expectativas que los estudiantes tienen respecto a su desarrollo profesional, sino incluso integrar a su formación aspectos como la empatía y la sensibilidad respecto a los sujetos, el entorno y las realidades con las cuales interactúan tanto hoy como a futuro. Desde allí se considera importante formar con los estudiantes opciones enfocadas en otros modelos para pensar y crear otros mundos que emergen desde el encuentro de tradiciones de conocimiento y prácticas. Los espacios concebidos bajo la interdisciplinariedad han traído fortalezas frente a la formación en habilidades para la vida, particularmente frente al autoconocimiento y el trabajo en equipo.

En relación con lo anterior, la transdisciplinariedad emerge como la apuesta que significa "el siguiente paso" en relación con la interdisciplinariedad, por cuanto se argumenta que desde esta se promueve la integración de lenguajes y saberes más que la superposición de disciplinas. En otras palabras, son las preguntas y los temas los que hacen que las disciplinas se encuentren y no las disciplinas las que llegan por su lado a los temas. Es decir, se quiere llegar a un entendimiento y atención simultáneos e integrales de los problemas, no de manera aislada y discreta. Esta es una postura que comienza no solo a reflexionarse sino también a incorporarse en los procesos de formación desde sus metodologías y perspectivas teóricas.

Por último, la Vicerrectoría Académica (2007) señalaba que fomentar el trabajo interdisciplinario en la Universidad implica llevar a cabo transformaciones que conciernen a las funciones misionales. Además, enfatizaba en que:

> ***la actual estructura académico-administrativa está lejos, en primer lugar, de facilitar el tránsito de investigadores y estudiantes entre las diversas unidades académicas, así como de poner en valor la especificidad de los programas interdisciplinarios que existen. La estructura curricular de una parte de***

los programas de pregrado y de algunos de los de posgrado, en segundo lugar, da muestra de una rigidez totalmente contraria al espíritu que anima la interdisciplinariedad. En términos generales, finalmente, el modelo que predomina aún es el de una universidad profesionalizante y no el de una universidad de investigación –y es, no sobra decirlo– dentro del ámbito investigativo donde la interdisciplinariedad cobra primero su sentido y potencia. (p. 96)

Así pues, queda el llamado a pensar de qué manera la exposición que hemos hecho de la interdisciplinariedad (con sus fortalezas, innovaciones y tareas pendientes) se relaciona con el balance que se hacía en 2007 de su vivencia en la Universidad. Lo mismo se podría plantear en función de los demás principios, al tiempo que uno se pregunta de dónde emanan los ánimos de transformación y los impedimentos para que se implementen.

Flexibilidad

Analizar la materialización del principio de flexibilidad en la Universidad representa un desafío, ya que este se mueve en dos campos: (i) un énfasis muy pronunciado en lo que son las dimensiones curriculares y académicas del principio, es decir, en todo lo relacionado con la estructuración de los programas curriculares y la formación de los estudiantes a nivel de asignaturas y planes de estudio, y (ii) los intentos por generar una flexibilidad más integral que abogue a las cuestiones curriculares, pedagógicas y administrativas que intentan abarcar su naturaleza completa.

Esta situación genera un panorama que se hace evidente en la comunidad universitaria al estudiar este principio, y es que la flexibilidad se discute y se entiende, sobre todo, en función de su dimensión curricular (créditos, componentes de formación, asignaturas, líneas de profundización y demás). En otras palabras, la comunidad universitaria pareciera comprender el principio de distintas formas, lo cual también ha impactado en la percepción que se tiene de él y de su pertinencia. No obstante, en la Universidad son numerosas las experiencias de flexibilización que intentan, por su lado, apuntar al segundo campo de la flexibilidad en la Universidad y que, al hacerlo, demuestran que es posible trabajarla y exponen sus limitaciones y necesidades de transformación.

El Acuerdo 033 de 2007 nos da la siguiente definición del principio de flexibilidad:

La Universidad adopta el principio de flexibilidad para responder a la permanente condición de transformación académica según las necesidades, condiciones, dinámicas y exigencias del entorno y los valores que se cultivan en su interior. La flexibilidad, que abarca los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos debe ser una condición de los procesos universitarios. Gracias a ella, la Universidad tiene la capacidad de acoger la diversidad cultural, social, étnica, económica, de creencias e intereses intelectuales de los miembros que integran la comunidad universitaria para satisfacer un principio de equidad. (Numeral 7, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)

La flexibilidad da cuenta de un cambio cultural profundo que afecta a la educación superior y que ha generado transformaciones en la utilización de tiempos, espacios y conocimientos; atraviesa la mayor parte de los componentes de la vida universitaria y no debe ser vista como un elemento adicional o delimitado en los planes de estudio (Vicerrectoría Académica, 2007). El hecho de que la flexibilidad no sea un principio rector exclusivo de la formación disciplinar, sino de la vida universitaria, hace que el entendimiento del principio sea variado en la Universidad por canto sus materializaciones se encuentran dispersas en diversos ámbitos.

En las Sedes Andinas la flexibilidad es uno de los temas centrales de discusión debido a su relación con la comprensión del sistema de créditos, el uso del componente electivo, la configuración de rutas curriculares, la percepción sobre los cambios en los planes de estudios después de la Reforma Académica de 2007 y la forma en que dichos cambios han afectado (a los ojos de docentes y estudiantes) la calidad de los contenidos y los procesos formativos. Esta visión de la flexibilidad solo desde el plan de estudios y no en un sentido curricular más amplio ha hecho que entre los docentes exista la percepción de que hay “exceso de flexibilidad” en los programas curriculares, el cual ha ido haciéndose un lugar con el pasar de los años. Con esto en mente, es visible que uno de los primeros retos es reconocer que el concepto trasciende la discusión en torno a los créditos, los componentes de formación y los requisitos, pues, como el Acuerdo 033 de 2007 lo explicita, el principio tiene pretensiones mucho más integrales e intenta aplicarse de esta manera en la Universidad. Aquí la disyuntiva que se plantea es cuál es la concepción predominante de flexibilidad en la Universidad y cómo esta concepción configura las discusiones y toma de decisiones en torno al principio.

Al hablar de flexibilidad con la comunidad universitaria se reconoce en el principio un poder particular, ya que en nombre de la flexibilidad se ha llevado a cabo la eliminación de gran parte de los prerrequisitos que algunos programas curriculares tenían en sus planes de estudio. Esta situación, en la voz de diferentes actores, ha afectado negativamente la calidad de los procesos formativos, en la medida en que, por ejemplo, algunos estudiantes dejan para el final las asignaturas de fundamentación (cuyo propósito es garantizar el mínimo de conocimientos para el desarrollo de la profesión) y luego pueden enfrentarse a una pérdida de la calidad de estudiante por la alta repitencia, o a la ampliación de los tiempos de permanencia. Esto a su vez ha generado una alta presión sobre los procesos académico-administrativos, pues en la medida en que los estudiantes tienen mayor libertad para inscribir asignaturas, aumenta la demanda de cupos y esto complejiza la tarea de programar los cursos, además

de la disponibilidad de los recursos para responder a las demandas de los estudiantes. En suma, son situaciones que dificultan la planeación académica y dispersan los recursos con los que cuentan los programas. Además, la experiencia ha mostrado que en muchas ocasiones estos requisitos tuvieron que volver a ser implementados, generando traumatismos en los programas curriculares y su experiencia tratando de implementar la "flexibilidad".

No obstante, que la reflexión sobre la flexibilidad nos lleve casi orgánicamente a hablar de requisitos, currículos, tiempos de permanencia en el pregrado, oferta de asignaturas, gestión de recursos para el desarrollo de cursos y demás, hace necesario recordar que el concepto debe verse desde una perspectiva integral y mucho más ambiciosa que la mencionada. Su naturaleza amplia e integral está inscrita en la definición normativa del principio, pero quizá no en el colectivo de la comunidad universitaria. En el trabajo de la Vicerrectoría Académica (2007) se mencionan las dimensiones de la flexibilidad, estas son:

Académico-curricular
Contempla el diseño de los programas curriculares. Se encarga de formas alternativas de organización curricular, formación, uso del sistema de créditos e incluye la formación integral. Supone flexibilidad en las estructuras académicas para las exploraciones de las áreas del conocimiento, la consolidación de una oferta curricular dinámica (con programas curriculares de carácter nacional, preparados para un mundo cambiante y la interacción entre disciplinas).

Pedagógica
Contempla estrategias de aprendizaje que consideran las características particulares del estudiante. Se encarga de definir estrategias de aprendizaje (ya sean institucionalmente definidas o a partir de la relación docente-estudiante) que estén centradas en quien aprende, reconoce sus capacidades, ritmos e intereses. Se ocupa de una construcción del conocimiento en la que participan los distintos actores directa e indirectamente involucrados. Incluye mecanismos de formación que superan el límite del aula, en contextos diversos y un trabajo centrado en el aprendizaje por encima de la enseñanza.

Administrativa
Contempla los procesos de organización para la gestión de los procesos académicos y de soporte. Se encarga de posibilitar la aparición de programas o componentes curriculares que superan el límite de una sola unidad académica y sean interfacultad, interSede, interuniversidad, etc. También de procesos administrativos facilitadores y eficientes en tiempos y recursos en función de la formación y no de los procesos administrativos que los regulan, al igual que gestión de tecnologías informáticas que soporten nuevas experiencias de aprendizaje.

En este sentido, la visión predominante sobre la flexibilidad corresponde a una reflexión del orden académico-curricular más formal. Pasa igual cuando emerge la percepción de que los estudiantes no cuentan con criterios definidos para navegar en su plan de estudios y privilegian el mantener un buen PAPA sobre la formación integral y la formación disciplinar. Es decir, la flexibilidad es vista, incluso, como un aspecto que pone en riesgo la formación de los estudiantes, por cuanto existe la noción de que ellos no saben cómo manejarla en su formación. La reflexión está tan enfocada al componente académico-curricular que se cree que la libre elección es el componente que representa mejor a la flexibilidad, casi como si flexibilidad fuera igual a libre elección[35]. Algunos programas curriculares consideran que este componente es muy grande en términos de créditos y que se usa para subir el PAPA y se dejan de cursar asignaturas acordes con los intereses de los estudiantes o de profundización en sus programas.

La predominancia de la reflexión curricular en torno a la flexibilidad genera la pregunta: ¿en algún momento la postura institucional frente al principio fue entendida por la comunidad como la necesidad de orientar el trabajo exclusivamente en esa dirección? Es decir, si vemos que la preocupación por la flexibilidad se basa sobre todo en créditos, organización de asignaturas, requisitos, programas de asignaturas, cupos en cursos y demás, es necesario reflexionar en torno a cómo y por qué surge esta preocupación tan marcada por el plan de estudios, cuando no ocurre lo mismo en lo pedagógico y lo administrativo.

En el caso de los posgrados se reconoce que el principio ha beneficiado a los estudiantes porque pueden tomar asignaturas de otros programas, mientras en el pregrado ha beneficiado a aquellos estudiantes que toman la vía de doble titulación. Estos reconocimientos apuntan a una flexibilidad más abierta a lo pedagógico y lo administrativo, pero son la minoría de los puntos a resaltar en las discusiones sobre la flexibilidad. En el trabajo de grado, el surgimiento de sus diferentes modalidades ha favorecido el porcentaje de graduación, al conectar a los estudiantes con el mundo laboral y los posgrados, impulsando la cualificación de su perfil (esto podríamos llamarlo como "una apuesta por la flexibilidad a nivel pedagógico, administrativo y curricular"). Por otro lado, parece ser que en las SPN el principio de flexibilidad se recoge de manera más integral, pues la naturaleza del contexto y la vocación de estas Sedes, junto con los PEAMA, buscan atender a necesidades concretas en función de contextos regionales específicos, promoviendo equidad en el acceso a la educación superior.

En la experiencia del proceso de armonización del plan de estudios de Zootecnia en las Sedes Bogotá, Medellín y Palmira se realizó un trabajo conjunto, reflexivo y colaborativo para lograr hacer ajustes que permitieran encontrar elementos comunes sin deteriorar las particularidades propias de cada programa en su respectiva Sede. Esta experiencia nos muestra que los procesos académicos en la Universidad pueden ser de naturaleza flexible y pueden tener como bandera

[35] Para ampliar sobre datos de gestión curricular relacionados con el uso del componente de libre elección se puede revisar la sección "La inscripción por componentes" del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020".

la integración de elementos comunes, respetando las particularidades de cada contexto. Los procesos de armonización curricular en la Universidad brindan una oportunidad importante para reflexionar en torno a la flexibilidad porque abogan a la necesidad de una flexibilidad integral a nivel académico-curricular, pedagógico y administrativo.

En el caso del programa de Zootecnia, uno de los mayores logros fue la consolidación del componente disciplinar y sus optativas, pues se lograron tener encuentros que aportaron elementos comunes a las tres Sedes. La posibilidad institucional de que esto ocurra demuestra que la flexibilidad integral puede existir en la Universidad y que este tipo de espacios tienen potencial transformador, aunque cueste tiempo y trabajo con recursos de todo tipo. Fue la naturaleza del principio la que permitió que sin eliminar la identidad de cada programa se lograra llegar a acuerdos y armonizar porcentajes de créditos y líneas temáticas. El principio de flexibilidad permitió establecer hasta dónde cada Sede podía extender sus capacidades, y en consonancia con ello lograr el objetivo de la armonización de los planes de estudio.

Hasta aquí hemos llevado una reflexión en torno a la flexibilidad que no ha abordado la capacidad de la Universidad de acoger la diversidad cultural, social, étnica, económica y de creencias e intereses intelectuales de los miembros que integran la comunidad universitaria para satisfacer un principio de equidad. Más aún, en la Universidad existen espacios que aportan a esta dimensión del principio. Por ejemplo, la "Cátedra contexto amazónico: configuraciones de la Amazonia contemporánea" tiene dentro de sus objetivos brindar una introducción a las características geográficas, ambientales, económicas, sociales, culturales y geopolíticas de la Amazonia, sus problemáticas y articulación con otras regiones en torno a los procesos de ocupación, conflicto, cultura, medioambiente y desarrollo de la Amazonia.

Este tipo de espacios no surgirían sin la existencia de una visión institucional que permitiera generar plataformas para la reflexión y los conocimientos de esta naturaleza. Una de las contribuciones más importantes de la Cátedra es su pertinencia y capacidad para ser replicada de acuerdo con tantos territorios importantes y claves para el desarrollo local, regional y nacional.

De la misma manera, a partir del interés por construir puentes a través de niveles de formación y ofrecer alternativas académicas que incentiven los intercambios de conocimientos es que surgen experiencias como la propuesta de un minor degree, o énfasis en Astronomía para la carrera de Física. Esta experiencia nos permite establecer que en la Universidad hay interés por generar encuentros entre la formación de pregrado y la posibilidad de adquirir un conocimiento en un nivel de formación más alto.

Esta experiencia, que fue propuesta para el programa de Física, les permite a los estudiantes desarrollar un énfasis en una temática específica que se ve reflejada en su título. Este es otro ejemplo de que la Universidad cuenta con la capacidad de crear experiencias de flexibilidad académica, pedagógica y administrativa en función de una formación integral. Aunque existen cuestionamientos sobre la astronomía como única posibilidad de énfasis, esta es una propuesta innovadora que tiene las características para ser replicada ampliando tal vez el núcleo temático y expandiendo las posibilidades de formación apoyados en los principios de formación integral e investigación.

El trabajo en torno a la diversidad también se ha materializado con base en la pregunta sobre cómo reconocer y potenciar los saberes tradicionales de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas a lo largo de la trayectoria universitaria. Este es el caso de la experiencia "La transversalidad en la vida universitaria y la implementación de saberes ancestrales en la academia". Aunque la pregunta por el manejo de la diversidad se debe responder a partir de la acción del principio de flexibilidad, existe la percepción de que la visión de la diversidad a nivel institucional está orientada especialmente a su estudio y como característica diferenciadora de la población estudiantil.

Ahora bien, se evidencia que se están realizando iniciativas importantes y pertinentes en las que se reconoce la necesidad tanto de conectar lo local, lo regional y lo nacional con el mundo, como de trabajar la flexibilidad de una manera más integral. La gestión institucional de la flexibilidad sigue estando orientada a un aspecto académico y de estudio, y se ha hecho visible la necesidad de generar reflexiones que apunten a una cotidianidad universitaria flexible, en donde el principio no solo se aplique en el contexto de los cursos y de las investigaciones, sino de la vida universitaria.

Una de las mayores críticas al principio está en el diseño y establecimiento de normativas como la de demostrar suficiencia en lengua extranjera, establecida en el Acuerdo 102 de 2013 del CSU. En relación con este existen posturas que argumentan que este aparato normativo logra minimizar realidades locales como el hecho de que el español no es la lengua materna de todos los estudiantes de la Universidad. Los estudiantes hablantes de lenguas nativas no solo deben aprender una lengua extranjera (el inglés), sino que además deben tener clase en un lengua que quizá manejan de manera fluida y para la cual aún deben desarrollar competencias (el español), porque su lengua materna es solo objeto de estudio en el contexto universitario mayoritario, mas no lengua de uso[36].

[36] Una de las propuestas concretas de la experiencia "La transversalidad desde la vida universitaria y la implementación de saberes ancestrales en la academia" es la de que los estudiantes tengan la opción de aportar a sus lugares de origen a partir de los conocimientos y experiencias en la vida universitaria, contribuyendo al uso y mantenimiento de algunos vocablos de sus lenguas maternas que aún se conocen donde viven. Es decir, el interés real no es aprender una lengua extranjera sino rescatar lo que se pueda de su primera lengua, ya casi no hablada.

Por lo tanto, se cuestiona cómo se puede decir que los procesos formativos de la Universidad se encuentran enmarcados en la flexibilidad si ocurren casos como estos, en los cuales no parece visible una postura institucional que abogue por una diversidad incorporada en la experiencia cotidiana. En ese sentido, debería existir un reconocimiento y un análisis más profundo de las realidades locales, regionales y nacionales antes de establecer normas que repercutan en los estudiantes, no solo a nivel académico sino también al nivel de sus configuraciones culturales.

Este punto de la incorporación de la flexibilidad en la Universidad es una reflexión recurrente entre las personas de la comunidad universitaria cuyo trabajo las expone a situaciones de este tipo. La experiencia "La transversalidad en la vida universitaria y la implementación de saberes ancestrales en la Academia" ha resultado clave reflexionar acerca de cómo la Universidad promueve la apropiación por los lugares y contextos de origen de los estudiantes, la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en los lugares de origen y la retribución en términos de trabajo en torno a las necesidades locales de cada población de donde provengan los estudiantes.

Ahora, la percepción de que en especial los estudiantes provenientes de grupos étnicos o de lugares fuera del centro del país "deben" volver a sus lugares de origen y aportar a estos contextos todo lo aprendido es otra discusión de flexibilidad pedagógica y administrativa que se debe responder desde la materialización de la flexibilidad. Incluso, cuestionarse si se debe fomentar el retorno como el camino esperado y promovido para estos estudiantes. Si la flexibilidad se aplicara en toda su riqueza no debería existir una gran brecha entre los intereses y las aspiraciones individuales (estudiantiles) y los objetivos y las bases institucionales. Del mismo modo, hablar de flexibilidad no estaría tan centrado (en el imaginario de la comunidad universitaria) en una estructura determinada de prerrequisitos y correquisitos para organizar un plan de estudios.

Por último, la necesidad por la flexibilidad integral en los planes de estudio de la Universidad ofrece la posibilidad de que surjan experiencias como "Propuesta de identificación de los criterios ambientales en las funciones misionales de la Universidad Nacional de Colombia". Esta tiene como propósito adentrarse en la especificidad de los planes de estudio e identificar rasgos asociados con el tema ambiental. Luego, incorporar el concepto de "criterios ambientales" para establecer una hoja de ruta que permita establecer los aportes de la Universidad, desde sus programas curriculares y las funciones misionales, a la gestión del conocimiento de la problemática medioambiental a nivel mundial. Además, visualizar esas propuestas, asignaturas, líneas de investigación y estrategias de formación que están en línea con las metas y apuestas para lograr la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

De esta manera, la flexibilidad motiva la reflexión sobre sí misma y busca retroalimentarse de los retos que el mundo contemporáneo le plantea a la Universidad. De nuevo, la institucionalidad a nivel de su comunidad reflexiona e innova en el desarrollo de iniciativas para generar transformaciones concretas en la cotidianidad universitaria, aunque aún centrada en lo formativo. Una reflexión que vale la pena resaltar a partir del trabajo en esta experiencia es que el Sistema de Gestión Ambiental no solo debe cumplir funciones administrativas orientadas a generar estrategias y acciones como la disposición de canecas para la recolección y clasificación de residuos, promover la campaña de compras sostenibles y apoyar que los edificios –o las modificaciones que se hagan a estos– sean ambientalmente responsables, sino también permear las acciones orientadas al fomento ambiental en aspectos de docencia, investigación y extensión. Es decir, una apuesta por una flexibilidad integral.

Así pues, esta reflexión que hemos tejido sobre la flexibilidad nos ha dado luces sobre las maneras como se comprende el principio en la comunidad universitaria, en qué rutas se trabaja y promueve, junto con experiencias que lo dinamizan y cuya existencia se debe, precisamente, al marco institucional que garantiza el principio. En otras palabras, el principio plantea un marco de acción dentro de la Universidad que hace posible un sinnúmero de iniciativas, reflexiones y proyectos, aunque sea claro que su comprensión está orientada mayoritariamente a lo académico-curricular. Este último punto deja una tarea pendiente: lograr que el grueso de la comunidad universitaria trascienda la discusión de lo flexible en términos de créditos, requisitos, componentes de formación y asignaturas para que logre darse una discusión de lo integral más generalizada.

Gestión para el mejoramiento académico

La gestión para el mejoramiento académico plantea una situación que implica poner a dialogar de manera constante y clara a la institucionalidad (representada no solo por la UNAL sino también por instancias como el Consejo Nacional de Acreditación) y la vivencia de la comunidad universitaria en el marco de la conformación de sus programas curriculares. Hablamos de evaluación porque desde la Vicerrectoría Académica (2007) la gestión para el mejoramiento académico implica directamente la evaluación continua de la ejecución de los programas curriculares. Así pues, la gestión para el mejoramiento académico es un principio en el que resulta más indispensable la necesidad de balancear lo institucional-administrativo y lo académico.

Entonces, esta necesidad de equilibrio necesariamente plantea discusiones como si lo institucional-administrativo existiera en función de lo académico, o como si lo académico se

encontrara supeditado a lo institucional-administrativo. La Vicerrectoría Académica (2007) plantea que un programa curricular es el:

> ***sistema compuesto por [...] actividades, metodologías, recursos, infraestructura, profesores, estudiantes, egresados, mecanismos de evaluación, plan de estudios, asignaturas, reglamentación y estrategias de articulación con la sociedad, mediante el cual se desarrolla un proceso académico que busca cumplir ciertos objetivos de formación en los estudiantes (p.105).***

¿Cómo ha reflexionado la Universidad sobre la evaluación de sus programas curriculares? Según lo definido en el marco del Acuerdo 033 de 2007 respecto al principio:

> ***La Universidad fortalecerá una cultura institucional que facilite el mejoramiento de las actividades y los procesos académicos para la toma de decisiones que contribuyan a alcanzar la excelencia académica. Dicho mejoramiento deberá realizarse de manera sistemática, permanente, participativa, integral y multidireccional entre los distintos integrantes de la comunidad académica. (Numeral 8, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 del CSU)***

Como delineamos antes, la principal preocupación sobre este principio emerge en una tensión entre el aparato administrativo de la Universidad y los programas curriculares, no solo como "sistemas", sino también como espacios que reúnen comunidades con las cuales la institucionalidad debe comunicarse de manera eficiente. Existe la percepción de que la gestión administrativa está llena de trámites y procesos de diverso alcance y con diversas dependencias, tiempos de ejecución y requisitos que hacen de esta comunicación algo que puede resultar frustrante e ineficiente. Es muy relevante que los docentes expresen que aunque lo administrativo debe existir en función de lo académico (es decir, como facilitador, mediador y apoyo de las funciones misionales) esto no es así, más de una década después de implementarse el Acuerdo 033. Esta situación se complementa con la percepción de que hay una desconexión entre el funcionamiento administrativo de la Universidad y el cumplimiento de las funciones misionales.

Incluso podríamos decir que la pretensión de "introducir a la comunidad académica en la cultura de la evaluación de sus estructuras, sus procesos y sus resultados académicos" (Vicerrectoría Académica, 2007, p.105) se ve amenazada en cualquier de los siguientes escenarios: (i) si en verdad lo académico se encuentra supeditado a lo administrativo, y (ii) con la percepción entre la comunidad universitaria de que entre las pretensiones y el funcionamiento administrativos y la actividad académica hay una desconexión. Ambos escenarios plantean asuntos estructurales que deben ser atendidos.

Más aún: algunas facultades y programas curriculares ven la Reforma Académica de 2007 como una imposición del nivel central, la cual desconoce los procesos internos. Tanto en las Sedes Andinas como en las SPN se espera poder formular a futuro procesos propios de transformación curricular y mejoramiento continuo que puedan ser discutidos y concertados, empezando desde lo local y atendiendo sobre todo las necesidades propias. Lo anterior, dada la percibida ineficacia en el diálogo procesos administrativos-comunidad universitaria, la centralización, los múltiples trámites y los tiempos de los procesos, que desmotivan a los programas curriculares y a las facultades para proponer nuevos escenarios y prácticas de formación. Además, esto también lleva a que en ocasiones los procesos de gestión para el mejoramiento continuo y de evaluación institucional sean recibidos con cierta predisposición.

Introducir a la Universidad en la cultura de la evaluación de sus estructuras, sus procesos y sus resultados académicos –que son propios a sus fines misionales– para tomar decisiones de mejoramiento (Vicerrectoría Académica, 2007) también exige una disponibilidad presupuestal para ejecutar proyectos de transformación o innovación, e incluso para misma evaluación institucional. En relación con esto, en la comunidad universitaria hay una gran preocupación por los recursos requeridos para garantizar la calidad y continuidad de los procesos académicos, los cuales en determinados casos se estiman insuficientes.

Por último, si nos acoplamos a la idea de que la evaluación debe trascender de ser un mero juicio sobre una realidad, en función de unos criterios medibles, para que sirva como elemento inicial en un proceso de mejoramiento y toma de decisiones (Vicerrectoría Académica, 2007), es necesario que los procesos y sistemas destinados a la gestión para el mejoramiento académico pasen por un proceso de reflexión y transformación.

Los puntos que hemos expuesto aquí nos permiten vislumbrar que la introducción de la Universidad a una cultura de la evaluación es un proceso que necesita de ajustes constantes, y sobre todo de una comunicación clara entre las instancias involucradas, además de un trabajo constante de autorreflexión sobre cómo la comunidad universitaria percibe los procesos de evaluación y de mejoramiento académico, considerando que la cultura del aseguramiento de la calidad viene mejorando y consolidándose en la Institución, y que la toma de decisiones y la gestión de iniciativas para la evaluación y el mejoramiento académico necesitan de diálogos constantes y de la voluntad de las partes involucradas para transformar y transformarse.

Conclusiones

Finalizamos este capítulo centrándonos en cuatro aspectos importantes: la relación entre los principios y los componentes de la Reforma Académica; los principios y el desarrollo de las

funciones misionales de la Universidad; la gestión de recursos; y las visiones y los retos sobre la estructura institucional. Con estos comentarios concluyentes, y a lo largo de lo señalado en este capítulo, hemos podido comprender que los principios del Acuerdo 033 de 2007 –y sobre todo aquellos en los que hemos hecho énfasis– no se deberían entender como fines en sí mismos. Más bien, resulta claro que su relevancia está dada por la potencialidad que tienen para dinamizar, ampliar las perspectivas de la Universidad como comunidad y como institución, transformar las prácticas de la Universidad de cara a todos los sectores de la sociedad y de cara a sí misma, y de generar un conocimiento que procura ser contextual y socialmente significativo con una tendencia a la transformación de los currículos y la pedagogía.

La relación entre los principios y componentes de la Reforma Académica

Aunque la Reforma no se plantea como la base o el argumento inmediato frente al surgimiento de las iniciativas aquí presentadas, y en general frente a las formas como se tejen los procesos académicos en la Universidad, sí cabe anotar que desde la perspectiva de los entrevistados existe una fuerte relación. Esto, por cuanto desde los procesos que ellos lideran no solo se da vida a las intenciones y los propósitos que enuncia el Acuerdo 033 de 2007, si no que este, a su vez, propicia su continuidad y brinda orientaciones para que se estructuren de una manera más sistemática y coherente con los fines de la Universidad. Su desarrollo se ve determinado e impacta de manera transversal varios de sus propósitos, no solo desde los principios, sino también desde la definición y el objeto de los niveles de formación, las estrategias de formación y la evaluación y formación pedagógica, por supuesto, en distintas proporciones y enfoques.

Los principios establecidos se entienden de manera articulada, ya que las propuestas que se generan, aunque enfatizan en aspectos más relacionados con uno en particular –como la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la internacionalización y la articulación–, de manera transversal apuntan al desarrollo de los demás como ejes fundamentales del aprendizaje y del desarrollo profesional, como en el caso de la formación integral, la formación investigativa y la excelencia académica, que se fortalecen por cuanto la base del aprendizaje parte de problemáticas reales en integración con el entorno y la promoción de la participación en el desarrollo local, regional y nacional. Además, desde los objetivos de las experiencias exploradas se promueve fortalecer el relacionamiento de la UNAL con el medio social y empresarial, lo cual reitera concretamente la intención de la contextualización.

En esta perspectiva, la Reforma fue una manera de ver otros caminos, pensados en pro de la mejora tanto del proceso de enseñanza como de las condiciones de aprendizaje, lo cual constituye una apuesta de largo plazo. Así, el grueso de las reflexiones que se tuvieron en los espacios de discusión se sitúan en que, más allá de abrir el camino, la Reforma permitió una mirada sensible y una escucha atenta que generó estados de apertura no solo de la academia hacia su contexto, sino también hacia sí misma, proponiendo superar las dificultades para dialogar de manera interdisciplinar y establecer condiciones favorables para la flexibilidad de los programas, comprendiendo además que el relacionamiento con las regiones también es una forma de flexibilización.

De otro lado, la formulación de estos procesos y proyectos ha implicado una exploración del Acuerdo 033 de 2007 en diversas dimensiones y momentos, para usar sus mecanismos y lineamientos en aras de ampliar sus posibilidades y estimular la participación de los estudiantes a través del uso de créditos, como se logra a través de las prácticas académicas especiales y sus formas en las diferentes áreas, como las Modalidades Especiales de Trabajo Académico (METAS) y los Seminarios de Actualización y Formación Avanzada (SAFAS) en el caso de la Facultad de Artes de la Sede Bogotá.

Por otra parte, si se hace un análisis en perspectiva de las estrategias de formación dispuestas en el Acuerdo, se podría decir que los principios abordados desde las experiencias aquí presentadas también significan la dinamización de sus artículos 17 (práctica académica especial) 18 (líneas de profundización de pregrado), 19 (múltiples posibilidades de formación) y 21 (articulación entre los distintos niveles de formación), por mencionar algunos que se presentan de manera más directa.

Es claro entonces para quienes participaron en las entrevistas que sus iniciativas operan y comparten los propósitos del Artículo 19, “Múltiples posibilidades de formación”, por cuanto se reconocen como estrategias que posibilitan diferentes trayectorias de formación a través de una oferta amplia de asignaturas, la reducción de prerrequisitos, las asignaturas comunes, la flexibilidad académica, la movilidad estudiantil y la participación en procesos de investigación y extensión interdisciplinarios. Igualmente, permiten que los estudiantes decidan sobre distintos énfasis académicos y pedagógicos para su formación. Esto aporta a la diversidad del perfil de los egresados, y en tal medida a la posibilidad de mejores condiciones para su participación en la sociedad, lo que se espera redunde en el desarrollo de la nación.

De toda esta discusión también deriva la importancia de pensar la flexibilidad como algo aplicado no solo al currículo y su posibilidad de ver y establecer cambios en pro de la excelencia académica, sino también como una mirada a otras maneras de hacer academia y aportar a la generación de conocimiento, según lo que podríamos plantear como la relación con la gestión para el mejoramiento académico.

Por último, cabe resaltar los avances de la internacionalización como:

> ***[…] incorporación y reconocimiento de los docentes, los estudiantes, la Institución y sus programas académicos con los movimientos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales que se producen en el ámbito nacional e internacional, al tiempo que valora los saberes locales como factores de nuestra diversidad cultural que deben aportar a la construcción del saber universal (Numeral 4, Art.1, Acuerdo 033 de 2007, CSU)***

Ejemplo de ello es el premio David Hopper al "Liderazgo de la investigación para el desarrollo" recibido por la experiencia "Papas más nutritivas".

Los principios del Acuerdo 033 y su articulación con el desarrollo de los ejes misionales

Cabe especificar que aunque los aportes, propósitos y objetivos concretos de los procesos e iniciativas indagadas se inscriben en el cumplimiento de los ejes misionales, no son exclusivos o excluyentes en sí mismos, particularmente en torno a la investigación. Por ejemplo, es justamente la investigación el eje que se presenta de una manera más expresa, pero en realidad obedece a una idea transversal como potencia generadora y estímulo permanente a la creación y emergencia de nuevas propuestas desde las cuales se propenda por el desarrollo de proyectos y procesos que impacten en el fortalecimiento de las capacidades y la formación de los estudiantes a través de la experiencia.

La relación más fuerte que se traza con los ejes misionales de la Universidad está orientada a la docencia. Sin embargo, la investigación aparece como el eje dinamizador desde el cual se sustentan los demás, y es por eso que desde ella se proyectan los resultados hacia la extensión. Lo anterior, dado que la interacción de los tres se comprende como un círculo virtuoso que se complementa y alimenta en diferentes momentos y etapas según las características y dinámicas propias de cada proceso. No obstante, se percibe que los ejes misionales no son entendidos de manera clara, y que en esa medida el cumplimiento –principalmente de la investigación y la extensión– está sujeto en gran medida a voluntades e intereses individuales de algunos actores.

Por su parte, la extensión se entiende como un punto de llegada de estos procesos que deben ir fortalecidos desde la docencia y la investigación, y se debe trabajar en la superación de algunos obstáculos operativos y de la planeación e implementación de este tipo de prácticas de formación.

Otro de los mecanismos que han viabilizado y estimulado el desarrollo de estos procesos tiene que ver con la participación en convocatorias tanto internas como externas, ya que a través de

estas se buscan proyectos novedosos y sostenibles con incidencia en las políticas nacionales y globales, bajo un marco de requisitos que les permitan ser financiados, entre los cuales la interdisciplinariedad cobra mayor valor cada día.

En razón de lo anterior, y teniendo en cuenta el caso del Laboratorio de Economía Aplicada, específicamente el Acuerdo CF-069 de 2019 del Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Sede Medellín, por el cual se oficializa su creación, define su naturaleza, funcionalidad y objetivos; queremos resaltar el apartado que indica:

> ***[…] que las líneas de trabajo que tendrá el laboratorio permitirán crear un círculo íntegro entre los grupos de Investigación del Departamento de Economía, así como de la Facultad y los programas de posgrado a través de cursos aplicados, seminarios, asistencia técnica, asesorías y prácticas para estudiantes de los semilleros de investigación. Con respecto a la docencia, investigación y extensión el Laboratorio en Economía Aplicada permitirá potenciar la oferta de asignaturas optativas y electivas de pregrado y posgrado para crear opciones de profundización, fortalecerá los semilleros de investigación, la integración del programa con el sector público y privado de la región y la cooperación con los programas de otras universidades regionales.***

Para reiterar que sin la interacción entre los ejes misionales y la consideración de los lineamientos de formación de la Universidad –en sus definiciones, objeto y estrategias– no es posible configurar espacios integrales de pensamiento y acción interdisciplinar.

Perspectivas y necesidades en torno a la gestión y destinación de recursos para el desarrollo de experiencias en torno a los principios del Acuerdo 033

Como aportes fundamentales de la Universidad se valoran la infraestructura; el soporte normativo y administrativo; los procedimientos, y la estandarización de procesos. Aunque son temas con múltiples aristas que se podrían interpretar como fortalezas u oportunidades provenientes de la estructura institucional, en otros momentos también han limitado el avance y la proyección de las propuestas. Aun así, siguen siendo un asunto de principal atención.

Gran parte de los recursos para desarrollar estas experiencias se han generado en las entidades externas, las cuales no solo han inyectado recursos económicos, sino que también han facilitado su infraestructura, recursos técnicos y sus propios grupos profesionales. Los vínculos y redes que los docentes líderes de este proceso han construido durante su trayectoria académica e investigativa también forman parte fundamental del alcance de las propuestas y de la participación de múltiples actores en estas, además de otro tipo de recursos que confluyen para el alcance de sus objetivos.

Dentro de las alternativas para la formación también han surgido algunas para la gestión, y aunque se puede decir que la disponibilidad de recursos es limitada, y frente a ello es importante establecer discusiones y tomar decisiones, asimismo es importante resaltar que en el marco de las experiencias analizadas se identifican igualmente formas de generación de recursos propios que han permitido su desarrollo de manera autogestionada y autoorganizada, por lo que no dependen de los recursos de las decanaturas, direcciones o convocatorias externas ni de los recursos de extensión, sino que se dan otras modalidades. Este es el caso de la Cátedra Novus de la Sede Manizales, que consiste en la inscripción de retos para la búsqueda de soluciones a través de grupos interdisciplinarios, retos a los cuales las mismas empresas aportan un valor económico a partir del cual se origina la formulación de las posibles soluciones y prototipos que generan los estudiantes en compañía de los grupos de investigación, tutores y demás actores involucrados.

De otro lado, casos como el "Plan 150x150: Fomento de la cultura de evaluación continua a través del apoyo a planes de mejoramiento de los programas curriculares en los 150 años de excelencia académica en la Universidad Nacional de Colombia", que resonaron en los programas y que han dado lugar a iniciativas como la del Laboratorio de Economía Aplicada de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Sede Medellín, son muestra de que cuando la política institucional se propone tejer en torno a las necesidades de los programas curriculares, no solo posiciona las estrategias y los objetivos de formación de estos, sino que además opera en clave de acciones tendientes al mejoramiento y no al cumplimiento de requisitos y procedimientos, conducentes en algunos casos a certificaciones o reconocimientos específicos. Lo último, para decir que preguntarse por la materialización de la Reforma Académica es también problematizar el papel de la autoevaluación y el aseguramiento de la calidad de los programas, como un instrumento fundamental para su implementación, validación, seguimiento y transformación en perspectiva de mejoramiento, pero sobre todo de pertinencia.

Visiones y retos sobre la estructura institucional

Diferentes dependencias (facultades, vicedecanaturas) y direcciones (Académica, de Bienestar, de Investigación) que forman parte de la estructura organizacional de la Universidad también han jugado un papel importante en la generación, el fomento y la implementación de este tipo de procesos. Dicha participación, aunada a las dinámicas institucionales que soportan su desarrollo, han dado lugar a cambios significativos para su consolidación, como los dados a partir de la sanción de algunas normas (acuerdos, resoluciones, procedimientos, actos administrativos) que les han dado piso institucional a las iniciativas, y que se podrían entender

como vía para su continuidad y sostenibilidad. Así, además de contar con instrumentos para la gestión y ejecución de recursos, se ha proyectado indirectamente su expansión y replicabilidad.

La razón de ubicar el liderazgo y la coordinación –e incluso el control– de los procesos aquí presentados en instancias como las vicedecanaturas, aunque esto no forme parte de su labor directa o natural, obedece a la idea, con base en la experiencia, de que al depender de departamentos o unidades académicas básicas es posible que las posibilidades de transversalidad entre programas se trunquen, o que los procesos tiendan a desgastarse o desaparecer por falta de apoyo o soporte institucional. Aunque esto se haya pensado como un mecanismo de protección o posicionamiento estratégico, también se ha visto que esto no garantiza su continuidad. Por el contrario, pone de manifiesto múltiples dificultades y cuestionamientos, entre ellos la dependencia a periodos lectivos internos como los de las decanaturas, pero, más allá de esto, a las voluntades y los intereses de quienes asumen determinados cargos de dirección y decisión. Lo anterior, en detrimento de los avances conseguidos, lo cual en últimas no solo no apoya lo que ya tiene una trayectoria y pasos adelantados, sino que desestimula el desarrollo de nuevas propuestas. Las dificultades asociadas con el desarrollo de los procesos que buscan materializar los principios de la Reforma en la Universidad van desde la formalización de los procesos, su financiación y gestión de recursos, hasta aspectos metodológicos, de planeación y de comunicación.

Parte importante de las transformaciones a las cuales se les debe prestar atención en el contexto institucional obedece al reconocimiento de otros saberes y formas del conocimiento –profesional, técnico, empírico, etc.–, y a sus diferentes lenguajes, para generar desde allí dinámicas de intercambio, transmisión e interacción, incluso intergeneracional, y promover de diferentes maneras el acceso y la apropiación del conocimiento. Ejemplo de ello es la experiencia del Diplomado Gestión de Proyectos de Construcción en Seco que, sin énfasis en el origen del saber o certificación de este, bajo un nivel o grado de escolaridad concreto, ha puesto en diálogo las experiencias tanto de estudiantes de pregrado y egresados como de gerentes de empresas del sector y maestros de obra. Así se fortalecen vínculos y se presentan múltiples visiones sobre los temas abordados.

La ampliación de estos aspectos corresponde también con la generación y el fomento de otras formas de aproximación y participación de agentes en el proceso de formación, lo cual se refleja, por ejemplo, en la vinculación de "docentes adjuntos" al desarrollo de los cursos. Estos son docentes que provienen de las empresas y se vinculan a la academia a través de los cursos propuestos bajo la lógica interdisciplinar, flexible y abierta. Igualmente, muestra cómo los programas han tenido que tomar otros caminos, generalmente más complejos, para dar

viabilidad a sus propuestas, lo cual, según los diferentes participantes, podría ser más expedito al realizar ajustes en los procesos administrativos en la medida en que también se van modificando y actualizando las prácticas académicas. Esto muestra una vez más que los sistemas de la Universidad requieren flexibilizarse y dar cabida a otras estructuras de formación.

El impacto de las diferentes iniciativas y su posibilidad de consolidación y sostenibilidad en el tiempo depende de la confluencia, los acuerdos y el compromiso de diferentes actores, en concordancia con las posibilidades y la potencia del trabajo conjunto que podría llevar a escalar los procesos en diferentes niveles, por ejemplo, interfacultades o interSedes. Entonces, no solo se trata de mencionar los impactos alcanzados desde este tipo de experiencias, sino también de pensar en los impactos esperados o proyectados, como su importancia en el marco de los procesos de evaluación externa, ya que de alguna manera tanto la interdisciplinariedad como el relacionamiento con el medio han sido aspectos por mejorar en concordancia con los resultados de dichos procesos. Por lo tanto, la continuidad y proyección de estas propuestas presentan una ruta positiva para la Universidad.

Otro de los retos que emerge del aprendizaje obtenido por los líderes de estos procesos obedece a la necesidad de replantear tanto las estructuras universitarias como los programas, facultades, áreas curriculares y demás, para luego gestar la política institucional desde aperturas académicas en las cuales el conocimiento, los contenidos y las asignaturas no se encuentren sujetos a un área o a un lugar específico como las aulas o los programas curriculares. Uno de los obstáculos para incorporar estas visiones –a partir de la creación de asignaturas que impacten diversos programas de la Universidad– han sido los procedimientos establecidos para la creación de estas, dada la exigencia de que deban estar adscritas a programas particulares. Por lo cual, a pesar de ser iniciativas transversales, terminan viéndose atadas a programas específicos en respuesta a los requerimientos de los procesos académico-administrativos definidos.

En torno a la interdisciplinariedad en la Universidad existen tres nociones que –a través de la aproximación a estas experiencias– se validan como hechos posibles, a pesar de las mencionadas dificultades respecto a la flexibilidad académica y de la estructura administrativa o la visión disciplinar prevalente que al mismo tiempo son aspectos por los cuales seguir trabajando:

- El trabajo articulado entre Sedes de la UNAL es posible, permea diferentes instancias y no depende únicamente de los programas curriculares.
- El modelo de clases articuladas entre niveles de pregrado y posgrado no solo es posible, sino que además le brinda fortalezas al proceso de formación a partir del diálogo de saberes, nuevos procesos de orientación y acompañamiento y la implementación de otras pedagogías.
- Los principios de la Reforma no son solo un asunto conceptual, sino que pueden ser puestos en práctica y transversalizar los procesos académicos según la articulación de los ejes misionales.

La replicabilidad de los procesos también es un gran reto y debe contemplar múltiples factores, pues aunque las experiencias se reproduzcan en otros escenarios, como otras Sedes, estas experiencias serán diferentes y tendrán particularidades de contexto. Por lo tanto, la disposición de los recursos también debe contemplar estas miradas. La mayoría de las experiencias son replicables y presentan compatibilidad con las estructuras de los programas y procesos entre las diferentes Sedes y facultades. Sin embargo, se deben generar diálogos en esta línea y propiciar mayores escenarios de interacción, al igual que interacción particularmente con las Sedes de Presencia Nacional.

El papel de estamentos institucionales como la Representación Estudiantil también ha sido valorado como un referente fundamental para la viabilidad y continuidad de las propuestas, dado que han ampliado el reconocimiento y potencial de las apuestas académicas. Además, desde su propia experiencia de formación, han posicionado y difundido los procesos, convocando a nuevos participantes.

Por otro lado, en general se reconoce que no se han adelantado acciones particulares de sistematización de los procesos y su importancia, no solo como un aspecto divulgativo, sino como posibilidad de mejoramiento y continuidad, articulado a la demanda de recursos para tal fin y a la participación extendida de la comunidad universitaria. Sin embargo, aquí vale la pena resaltar ejercicios como el que se describe en el capítulo 4, “La Reforma y los planes de estudio”, en clave de hacer memoria de los aprendizajes, experiencias y prospectiva institucional, capítulo que justamente plantea una vía de sistematización y análisis de los cambios a los planes de estudio a partir de la entrada en vigencia de la Reforma Académica en concordancia con los objetivos trazados por el proyecto de “la Universidad aprende”.

Como parte de los principales medios a través de los cuales se divulgan y de alguna manera se sistematizan los resultados de los procesos académicos se encuentran los libros, artículos y notas periodísticas que han sido importantes para dar a conocer los resultados, y sobre todo los aprendizajes, así como con productos audiovisuales o documentos como informes BPUN y registros Hermes. En términos de la divulgación, se han establecido vías como la participación

en eventos académicos como congresos y conferencias, y también ferias de proyectos en las semanas de inducción, espacios en la Semana Universitaria y estrategias digitales de difusión en redes sociales, páginas web, programas en UN Radio, boletines informativos y postmaster. Dentro de la participación en espacios de difusión y socialización del conocimiento interno y externo se destaca como experiencia reciente, en clave de reflexión sobre los aprendizajes, la realización del Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL.

Referencias

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Vicerrectoría Académica. (2007). Propuesta para desplegar un cambio académico. UNAL.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (Noviembre 26 de 2007). Acuerdo 033 de 2007 (CSU). Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares.



Foto: Archivo Unimedios

CAPÍTULO 6. PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD QUE APRENDE

Ana Milena Sastoque Herrera, Angela María Orozco Marín, Camilo Ernesto López Guarín, Gissella Karine Hoyos Villarreal, Jaime Andrés Duarte Meléndez, Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez, Julián Esteban Valiente Linares, Laura Upegui Castro, William Saúl Sánchez Ortiz.

Dentro de las actividades planeadas para adelantar el proyecto de evaluación de la Reforma Académica de 2007 se contempló la realización anual de tres talleres, así: en 2019, "Repensar los principios y los fines de la Universidad Nacional de Colombia", en 2020, "Propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas", y en 2021, "Propuestas para la Universidad que Aprende". Las discusiones de este último se recogen en el presente capítulo.

Los objetivos de este taller fueron: (i) presentar los hallazgos preliminares de los talleres previos, y (ii) complementar la discusión sobre la Reforma Académica propiciando el surgimiento de propuestas de los participantes que estuvieran conectadas a los temas más importantes identificados en la sistematización y el análisis de los talleres pasados. Para cumplir con estos objetivos nos propusimos presentar los hallazgos de los talleres previos, y encontramos que varios de estos se constituían en retos para la Universidad, cuya resolución llevaría a superar algunas situaciones existentes que emergieron dentro de dichos talleres.

Según lo anterior, construimos 11 mapas de ideas (ver Anexo 3) en los cuales presentamos tanto los hallazgos de los talleres previos como los retos que emergieron de allí, con la intención de lograr que los participantes de este taller pudieran reflexionar sobre los retos y proponer acciones para su manejo. Los temas tratados en los mapas conceptuales fueron:

1. Apuestas institucionales para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Dinámicas de los actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Evaluación docente.
4. Formación pedagógica.
5. Gestión de los procesos de movilidad e internacionalización.
6. Inclusión, diversidad, articulación e integralidad de los procesos de acompañamiento.
7. Perspectivas de la evaluación en relación con las particularidades de la comunidad académica.
8. Reflexiones en torno a la memoria y la memorización.
9. Programas de admisión especial (PAES y PEAMA) y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. Tensión entre la flexibilidad, la autonomía y la calidad de la formación.
11. Perspectiva del impacto territorial y las funciones misionales de la UNAL.

Para lograr esta discusión realizamos de manera virtual 4 jornadas de discusión con varias mesas de trabajo, para distribuir mejor a los participantes y propiciar interacciones más fluidas. La mayoría de los asistentes fueron docentes, algunos cargos directivos y profesionales en las distintas áreas de las facultades y direcciones académicas, entre otros. Una descripción más detallada de la metodología implementada en esta actividad se encuentra en el capítulo 3, "Metodología".

El taller buscó darle voz directa a los participantes para que imaginaran, de manera libre y abierta, diferentes ideas o acciones para solucionar o manejar los diferentes retos y problemas encontrados en otros talleres, por lo que el presente capítulo se constituye como una recopilación de propuestas directamente formuladas por los participantes. Esto quiere decir que, a diferencia de los otros talleres, en este caso no desarrollamos una reflexión conjunta en torno a temas puntuales, mediante la cual se pudieran llegar a consensos y conclusiones, sino que recibimos una serie de propuestas diversas, siendo esto precisamente una manifestación de la pluralidad característica de la Universidad. Precisamente otro de los rasgos principales del documento es que en ocasiones algunas propuestas parecen ir en contravía de lo que se viene desarrollando en el Acuerdo 033, lo que se evidencia en una de las conclusiones respecto a la implementación de la Reforma Académica de 2007, según la cual la Reforma se ha interpretado e implementado desde distintas miradas y de modos particulares.

Por esta razón, el presente capítulo no se constituye como un ejercicio en el cual se evalúa la pertinencia, solidez, validez o profundidad de cada una de las propuestas, ni la coherencia que puede haber o no entre estas, ya que este proceso de evaluación de propuestas se debe asumir directamente en los procesos de mejora y cambio establecidos institucionalmente.

En los siguientes apartados se presentarán las propuestas recogidas durante este taller, que se clasificaron en 6 secciones y que a grandes rasgos abordan estos temas:

1. Diversificar las alternativas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas: son reiteradas las intervenciones en las cuales se señala la importancia de avanzar hacia nuevas maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje, en contraste con las formas tradicionales en las cuales lo central es enseñar, caracterizadas por tener el foco en el contenido, siendo la interacción docente-estudiante de carácter jerárquico y de transmisión-recepción de conocimientos dentro del aula de clases. Aunque la Universidad ha avanzado en dicha dirección, muchos participantes sugieren seguir aumentando los esfuerzos hacia nuevos enfoques pedagógicos vía procesos más estructurados de formación docente.

2. Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas: dentro de esta concepción tradicional del proceso de aprendizaje encontramos que la nota numérica es el indicador del desempeño del estudiante, y a partir de esta se abren oportunidades para quienes tienen las notas más altas, principalmente la doble titulación, la inscripción de asignaturas, la admisión a los posgrados y la formación de calidad en segunda lengua, entre otros. En esta sección se reflexiona sobre este asunto presentando ideas en las que se consideren cuestiones cualitativas y permanentes dentro del desempeño de los estudiantes, así como la forma en que se ofrecen algunas oportunidades en función del promedio, pues de esta forma se privilegia a los que se adaptan muy bien al estilo de aprendizaje tradicional mientras que las demás personas quedan relegadas.

3. Propuestas sobre la evaluación: en línea con lo anterior, aquí se presentan propuestas en las cuales se cuestiona la mera calificación como referente principal del desempeño de los estudiantes, para darle paso a otras variables, como los elementos cualitativos, las observaciones directas, el acompañamiento duramente el proceso y las evaluaciones permanentes, entre otras. También se tocan temas referentes a la evaluación docente y la necesidad de robustecer dicho proceso considerando elementos adicionales a la evaluación de profesores Edificando, para por último proponer algunas ideas respecto al examen de admisión y su impacto en la continuidad de los estudiantes admitidos.

4. Fortalecer y diversificar el acompañamiento integral: otro de los elementos recurrentes en las propuestas de los participantes tuvo que ver con el fortalecimiento del acompañamiento a los estudiantes, que se podría realizar de diversas formas, así: (i) robusteciendo la formación de los docentes tanto en pedagogía como en acompañamiento al estudiante mediante la figura del tutor docente, (ii) adelantando acciones directas sobre los estudiantes para mejorar su desempeño en temas puntuales como interdisciplinariedad, habilidades extracurriculares y manejo de lengua extranjera, entre otros, (iii) se proponen ideas para que otros actores cercanos al estudiante puedan potenciar su capacidad de acompañamiento mediante algunas acciones, como por ejemplo mayor involucramiento de egresados y estudiantes de últimos semestres y mayor capacitación, entre otros, (iv) encontramos propuestas para atender vulnerabilidades de los estudiantes mediante procesos de identificación efectivos junto con acompañamiento integral, y (v) encontramos un último grupo de propuestas que abarcan la cuestión de la diversidad, su promoción y la oportunidad de realizar esfuerzos en esa dirección.

5. Generación y fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo: en esta sección se presentan propuestas en las cuales cobra vigencia la importancia de contar con redes entre actores, dependencias, Sedes, etc., que contribuyen al logro de los fines misionales de la Universidad. Concretamente se propone fortalecer la interdisciplinariedad por medio de la colaboración entre programas curriculares, docentes e investigadores, propiciando así la consolidación de comunidades académicas más sólidas, dinámicas y pertinentes para la Universidad.

6. Gestión para el mejoramiento académico: generalmente gestiones administrativas, como la mejora e integración de los diferentes sistemas de información, comunicación y divulgación; algunas cuestiones relacionadas con la planta docente desde la parte administrativa; mejoras en temas de infraestructura y tecnología para propiciar mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje y generar espacios de participación sobre las diferentes reformas y asuntos de interés para la Universidad.

Diversificar las alternativas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas

Dentro de esta sección presentamos las propuestas que giran en torno a las diferentes formas en que se podría entender e implementar el ejercicio de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, entendiendo que lo diferente aquí se relaciona con superar estilos tradicionales de enseñanza. Así pues, los participantes expresaron ideas referidas a aumentar los esfuerzos por “aterrizar” los procesos de enseñanza-aprendizaje a las múltiples realidades que enfrentan los actores involucrados; estrategias para fortalecer el manejo de una lengua extranjera en los estudiantes; algunas ideas sobre la enseñanza en el marco de la virtualidad; propuestas sobre el seguimiento y la configuración del plan de estudios y sus contenidos; y por último un grupo de propuestas relacionadas con el componente de libre elección. Similar a ello, en el libro Memorias del Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL encontramos una serie de experiencias relacionadas con la pedagogía desde diversos campos del conocimiento, miradas y enfoques, por lo que invitamos al lector a complementar este apartado con dicha lectura.

Contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Algunos participantes mencionan la necesidad de organizar los planes de estudio y las asignaturas con el fin de que, desde el inicio, contemplen los problemas con una perspectiva local, por ejemplo, a través de talleres de investigación organizados alrededor de problemas transversales y no necesariamente desde contenidos tradicionales; son talleres de capacidades investigativas más que espacios de transmisión de conocimientos. Para apalancar este proceso se propone que desde el aula se incentive a los estudiantes –en general, con énfasis en aquellos de los programas PEAMA y PAES– a reflexionar sobre sus problemas y realidades regionales y locales y la relación que tienen con el panorama nacional.

Otra de las formas en que los participantes proponen diversificar las alternativas de aprendizaje en la Universidad se puede dar en la relación entre la academia y las realidades o problemáticas de la sociedad, por lo que algunos participantes proponen potenciar, desde los cursos, los planes de estudio y la visión amplia de currículo, el aprendizaje situado en correspondencia con la realidad y las necesidades del contexto junto con las perspectivas de los estudiantes como actores constructores de la sociedad.

También se discutió la posibilidad de implementar el aprendizaje basado en proyectos dentro de las asignaturas como estrategia para integrar el contexto de cada estudiante en su formación. Ligado a esto, algunos participantes proponen que se debería incluir en el plan de estudios una asignatura al final de la carrera bajo esta metodología que permita mejorar la búsqueda de empleo.

Algunos participantes propusieron fortalecer lo experiencial para poder conectar el trabajo teórico con el práctico, ya que las salidas de campo, por ejemplo, permiten fortalecer el trabajo con otros grupos de personas y contextos de ejercicio profesional. Esto permitirá priorizar la apropiación de los saberes locales de los diferentes contextos de trabajo y tratar de conectarlos con y desde el aula.

Para diversificar las alternativas de aprendizaje también se propuso que –a partir de las políticas académicas– la Institución cuente con herramientas efectivas de trabajo interSedes para identificar los problemas, retos, proyectos necesidades u oportunidades regionales, aportando al desarrollo de las regiones y el país, sin desconocer que en las regiones ya se generan soluciones y que, en todo caso, no siempre se podrá intervenir o generar soluciones, sino que en ocasiones se podrá co-construirlas con las personas.

Estrategias para fortalecer el uso de una lengua extranjera

Un tema frecuente dentro de las discusiones realizadas es el fortalecimiento de una lengua extranjera. Los participantes mencionaron que se deben fortalecer las habilidades comunicativas orales y escritas en español, y a su vez fortalecer las habilidades en inglés durante los primeros semestres, pues en el Acuerdo 102 de 2013 se reconoce específicamente esta lengua extranjera como fundamental para la formación disciplinar de sus estudiantes. Para ello debe haber un estímulo de la Institución para que los estudiantes tengan una mayor inserción a una lengua extranjera y puedan optar por una buena movilidad según sus intereses académicos. A su vez, otros participantes mencionaron que se debe lograr que cada vez más docentes estén en la capacidad de impartir algunos módulos en una lengua extranjera, con el fin de afianzar las

habilidades comunicativas en dicha lengua dentro de futuros escenarios de ejercicio profesional. En el caso de que los docentes no logren la suficiencia en una lengua extranjera, se debe precisar una política de adquisición de competencias comunicativas en segunda lengua.

Obedeciendo a las dinámicas de cada disciplina, algunos participantes también propusieron que cada programa defina una lengua extranjera según sus objetivos curriculares, que pueda ser reforzada con un programa de enseñanza desde las facultades, para que los estudiantes se conecten mejor con el aprendizaje de la lengua extranjera, al ver que tiene una utilidad en su disciplina. A su vez, algunos participantes consideran que las facultades deben generar campañas como una forma de incentivar el aprendizaje de una lengua extranjera desde los primeros semestres, debido a las oportunidades que ello puede traer, por ejemplo por medio de grupos de estudio autónomo, grupos intensivos de inmersión, clubes y talleres ofrecidos para la práctica y el refuerzo de la lengua extranjera, todo dentro de políticas de internacionalización en casa bien establecidas por la Universidad[37].

De esta forma, promover el aprendizaje y la práctica de lenguas extranjeras, tanto fuera como dentro de las aulas de clase e involucrando a todos los miembros del campus independientemente de su rol o filiación, puede llevar al relacionamiento de la comunidad universitaria con otras culturas y contextos.

Alternativas de enseñanza y aprendizaje y virtualidad

Aquí los participantes coinciden en comentar la virtualidad y las alternativas de enseñanza. Para algunos es importante incentivar en los estudiantes y profesores el uso de diferentes herramientas educativas como softwares educativos, herramientas digitales e instrumentos electrónicos, además de diseñar estrategias para fomentar su uso, por ejemplo, capacitando en dichas herramientas para que puedan ser usadas dentro de las actividades educativas, pues estas diversifican las posibilidades de desarrollar y afianzar aprendizajes significativos para los estudiantes. Los participantes también reflexionan en torno a la forma, la cantidad y la calidad de la información a la que se puede acceder en la actualidad, por lo que consideran de suma importancia apropiar metodologías para la búsqueda y selección de la información, para que exista un filtro por el cual los estudiantes puedan recibir conocimientos de calidad.

También es necesario sensibilizar a la comunidad académica en el reconocimiento del acceso diferenciado de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) e internet, sobre todo de aquellos en regiones apartadas del país. Frente a lo anterior algunos participantes proponen suministrar bonos a los estudiantes para

[37] Para ampliar sobre datos de gestión curricular en relación con el semestre de inscripción de lengua extranjera se puede revisar la sección "Lengua extranjera" del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020.

la compra de paquetes de datos, así como el préstamo de computadores o tabletas, lo cual en algunos casos contribuye a reducir de alguna forma sus limitaciones de conectividad. Ligado a ello se menciona que es necesario que desde el Sistema de Bienestar Universitario y las Direcciones de Bienestar Universitario se dé la identificación de estos casos para poder atenderlos oportunamente. Otros participantes mencionan que se deberían crear convenios con empresas de telecomunicaciones para proveerles servicios de conectividad a los estudiantes, así como facilitar la adquisición de equipos para estudiantes según se requiera. Por último, se propuso establecer convenios para que los estudiantes con dificultades de acceso puedan asistir a ciertos lugares y se les faciliten equipos para que puedan asistir a sus clases. Sin embargo, todo lo que se ha propuesto en este párrafo no podrá ser llevado a cabo hasta que el país cuente con el despliegue en infraestructura TIC, permitiendo no solo el acceso a equipos (tabletas, celulares y computadores entre otros), sino a canales y servicios de transmisión de información (red móvil, internet, etc.), en los lugares más alejados.

En relación con lo anterior, algunos participantes sugieren aprovechar las herramientas educativas que se pueden encontrar en diversas plataformas virtuales y en redes sociales que tienen amplia difusión entre los estudiantes. Por otro lado, los participantes proponen que se puedan impartir clases presenciales y que estas se puedan grabar para que los estudiantes accedan a ellas. Para ello se deben diseñar estrategias pedagógicas que articulen tanto los objetivos del curso como las herramientas tecnológicas, sin perder de vista que existe el reto de superar la impersonalidad de las relaciones entre actores que suponen los procesos virtuales.

Configuración del plan de estudios y sus contenidos[38]

Las propuestas en torno a la estructuración del plan de estudios y sus contenidos también fueron variadas. Algunos participantes discutieron sobre la pertinencia de revisar la coherencia de los planes de estudio en relación con los objetivos de aprendizaje, promoviendo la coherencia en lo que el programa pretende formar y lo que el estudiante habrá adquirido en su proceso formativo, y a la vez reformular los perfiles profesionales en concordancia con las necesidades del mundo actual. En general, se debe revisar la coherencia de los procesos curriculares en los que está incluido el plan de estudios, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y sus contenidos, los cambios en el nuevo modelo de acreditación nacional y el Acuerdo 033 de 2007, en contraste con los resultados que propone este libro; que permitan que exista una sintonía entre los diferentes lineamientos y que redunde en la revisión del plan de estudios y las estrategias pedagógicas que lo deben acompañar.

En relación con esto, otros participantes perciben que el plan de estudios no ha logrado la flexibilidad necesaria y que la revisión de este debe ir en vía de permitir la flexibilidad del

[38] Para ampliar sobre datos de gestión curricular en relación con la inscripción de los componentes de formación se puede revisar la sección "La inscripción por componentes" del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020".

currículo, pues a pesar de tener un componente electivo, se percibe que hay rigidez en los programas, la cual muchas veces no permite el desarrollo de experiencias interdisciplinares dentro y entre asignaturas. También, al flexibilizar el currículo se puede llevar a los estudiantes a desarrollar y mejorar su perfil desde su plan de estudios, pero también dentro de otras áreas de formación, lo cual requiere de una articulación cuyos escenarios ideales podrían ser los investigativos. Por otro lado, algunos proponen que se debe optar por otras dinámicas distintas a la reducción de prerrequisitos de las asignaturas, por ejemplo con la creación de un número considerable de asignaturas electivas, que contribuirían a flexibilizar aún más los planes de estudio.

Sobre el currículo también mencionan los participantes que se debe fomentar la unidad y cohesión curricular en los programas curriculares, y para ello algo que adquiere mucha importancia son las rutas curriculares como parte del proceso de formación. Los participantes proponen que se deben implementar acciones para tomar en cuenta a los estudiantes y egresados en la definición de estrategias dentro de los programas, por ejemplo, a partir de la aplicación de instrumentos de encuesta que permitan identificar los intereses y expectativas de cada uno, contribuyendo al entendimiento de las rutas curriculares. Se destaca aquí la posibilidad de generar trayectorias de investigación desde el pregrado por medio de ese tipo de estrategias.

Por su parte, los participantes discuten sobre la pertinencia de exigirle a cada programa el diseño y la actualización de los programas de las asignaturas o syllabus, lo que incide en la manera como deben ser evaluados y comparados con otros programas, para lo cual se debería tener un proyecto educativo por cada asignatura, que sea claro y que le permita al estudiante comprender bien las rutas y los objetivos de formación.

De lo anterior surge una discusión a propósito de la necesidad de repensar la relación de oferta y demanda académica de asignaturas, ya que estas son las que determinan el acceso a los horarios y la selección de docentes. Algunos participantes proponen considerar la apertura de más grupos para los cursos, así como ayudar a las demás Sedes que cuentan con cursos y recursos similares. En torno a las asignaturas mismas, se propuso generar reflexiones en torno al fomento de la interdisciplinariedad y la formación integral dentro de ellas.

Para finalizar, para algunos participantes también surge la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones de la Reforma Académica en los distintos programas curriculares, en especial la configuración de sus planes de estudios. Algunos participantes opinan que desde su surgimiento muchas de las asignaturas que antes estaban en los componentes disciplinares

pasaron a la libre elección como una vía para compensar la disminución de créditos. Sin embargo, bajo la complejidad que encierra la Universidad es necesario reconocer que estos han sido procesos en que cada programa ha reflexionado en torno a la forma de responder a las realidades que deben enfrentar sus estudiantes y egresados.

Sobre la libre elección[39]

Una temática sobre la que surgen propuestas para la Universidad gira en torno al fortalecimiento del rol multidisciplinar y de contextualización de la libre elección junto con la necesidad de diversificar los espacios reconocidos dentro de este componente. Algunos participantes comentan que los docentes también podrían incentivar en los estudiantes la importancia de las asignaturas de libre elección, para que la elección de los estudiantes esté en concordancia no solo con su formación profesional, sino con su formación integral. De esta forma, algunos proponen que la libre elección no tiene por qué responder las necesidades curriculares de un programa, sino que debe responder a los intereses del estudiante, muy en línea con lo contemplado en el Acuerdo 033 de 2007. En una orilla distinta, otros participantes consideran que la libre elección debe estar conectada con los demás componentes disciplinares de la formación y encontrar esa conexión de manera palpable, aunque esto no necesariamente sea lo contemplado en dicho Acuerdo.

Algunos participantes comentaron que se deben articular las formas en que se entiende y se asume la flexibilidad en los programas, pues refieren que la libre elección, como manifestación de este principio, le resta fortaleza al componente disciplinar. Aquí se hace evidente una lectura dicotómica en torno a la flexibilidad en la Universidad, ya que algunos participantes consideran que se debe lograr una mayor flexibilidad, mientras que otros consideran que es necesario disminuirla. A pesar de esta diferencia, los participantes coinciden en que no se puede poner en riesgo la calidad de cada programa curricular, y por ende es necesario mejorar la organización de sus componentes de formación. Lo anterior implica que se debe orientar de mejor forma a los estudiantes en la elección de sus asignaturas y el enfoque de su formación académica, además de procurar que el principio de flexibilidad no sea susceptible de recibir múltiples interpretaciones.

Un aspecto importante aquí para algunos participantes es que la libre elección se podría proyectar como complemento formativo que diversifique el conocimiento y articule sus distintas ramas, para lo cual sería necesario orientar la libre elección en torno a los intereses formativos de los estudiantes, a fin de propiciar la expansión de los diferentes campos del conocimiento para los estudiantes que estén interesados, teniendo en cuenta también los intereses de los docentes.

[39] Para ampliar sobre datos de gestión curricular en relación con el uso del componente de libre elección se puede revisar la sección “La inscripción por componentes” del capítulo “Gestión curricular entre 2009 y 2020”.

Por ende, algunos participantes entienden la libre elección como una forma de posibilitarle al estudiante abrirse a otros campos, a otros conocimientos, por ejemplo, a la parte humanística, la cual adquiere importancia como parte fundamental de la formación integral.

Otros participantes consideran que se debe hacer hincapié en las diferencias entre la libre elección y las asignaturas de contextualización. Las últimas, como lo indica el Acuerdo 033 en su Artículo 16, tienen como objetivo contribuir a la ampliación del horizonte académico, a la formación ética e integral; mientras que el componente de libre elección busca aproximarse, contextualizar o profundizar temas de la profesión o disciplina y apropiar herramientas y conocimientos de distintos saberes tendientes a la diversificación, la flexibilidad y la interdisciplinariedad (Artículo 9, Acuerdo 033 de 2007 del CSU). Es importante lograr esta diferenciación para que en la práctica la oferta de asignaturas se acerque a lo contemplado en la Reforma Académica de 2007.

En la misma dirección, para otros participantes es importante diferenciar entre tipologías de asignaturas, dado que cada tipología tiene una intencionalidad, explícitamente lograr distinguir entre las asignaturas de libre elección y las asignaturas optativas en los planes de estudio, ya que muchas veces esta diferencia no está clara, pues las últimas forman parte del mismo componente disciplinar. Vale decir que la libre elección, como se menciona en el párrafo anterior, no necesariamente está obligada a responder a un componente disciplinar, pues también está abierta a los intereses de cada estudiante.

Para dar respuesta a estas tensiones entre la forma de concebir la libre elección, desde los participantes surge la propuesta de ofrecer dentro del componente de libre elección al menos dos tipos de asignaturas adicionales a las que ya existen: unas enfocadas al programa curricular y otras con una función más contextualizadora. Aunque esta propuesta representa de alguna manera un retorno al significado de este componente bajo el Acuerdo 037 de 2005, la intención con esta es reconocer y fomentar la idea de que el componente de libre elección también incluye temas de contexto, posibilitando por ejemplo debates que traten la resolución de grandes asuntos o problemáticas del país. El componente de libre elección se presenta no solo como una posibilidad que tienen los estudiantes de tomar asignaturas de otras áreas del conocimiento, sino que también permite la comprensión de realidades diferentes a las que se abordan desde sus disciplinas, permitiendo que la libre elección se presente como una oportunidad para fortalecer la construcción de ciudadanos formados en la interdisciplinariedad.

En la misma línea de la propuesta anterior, otros participantes sugieren explorar la forma como se pueden diversificar los espacios académicos reconocidos como parte del desarrollo de la

libre elección. De esta forma se propone, por ejemplo, pensar en la posibilidad de que si un estudiante asiste y certifica 48 horas de las diversas actividades en la Universidad, como las charlas de invitados especializados en un tema, se reconozca como un actividad académica con una ponderación que representa una determinada cantidad de créditos, ya que al considerar estos eventos o charlas como parte de la libre elección se puede fomentar la participación de los estudiantes en este tipo de actividades.

En consecuencia, se propone repensar el rol de la libre elección como posibilidad de construir un discurso más amplio y abierto que el disciplinar, el cual desde un conocimiento situado y autónomo permita fortalecer el papel de las asignaturas de libre elección como mecanismo eficaz para hacer efectivo el principio de interdisciplinariedad.

Por último, respecto a los créditos de libre elección, algunos participantes mencionan que se deberían reducir para evitar que los estudiantes opten por elegir asignaturas reconocidas por permitir obtener notas altas sin mayores dificultades, o simplemente para equilibrar el horario durante la semana. Al respecto también se menciona que se debe dar una mirada a la idea generalizada de que algunas asignaturas son cursadas para mantener o subir el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA) y proponer las reflexiones necesarias en pos de la calidad de la formación. En la siguiente sección se encuentra una reflexión crítica más detenida sobre el sistema de créditos como estímulo para el rendimiento académico.

Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas

En la Universidad el acceso a oportunidades académicas (doble titulación, intercambios, inscripción de asignaturas, admisiones a posgrados, entre otros) es un tema muy importante para los participantes, pues en torno a este surgen propuestas que proponen reconsiderar los mecanismos para acceder a ellas, como el PAPA o el Promedio Aritmético Ponderado para Inscripciones (PAPPI). Uno de los aspectos más importantes que la comunidad académica considera debe tenerse en cuenta en torno a la forma de acceder a oportunidades académicas es la problematización de los mecanismos institucionales y los incentivos académicos que ponen en primer plano la obtención de notas altas y por ende influye en los estudiantes, quienes tienden a actuar en función de esa lógica.

La comunidad académica considera que se deben revisar los incentivos que generan el PAPA y el PAPPI como forma de medir el desempeño de los estudiantes. En primer lugar, porque no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones, pues no todos tienen las mismas posibilidades de conseguir un promedio alto; en segundo lugar, porque estos incentivos llevan a algunos estudiantes a tomar trayectorias curriculares para mantener un promedio alto pero que pueden no ser las más adecuadas para su formación en términos del perfil del egresado y de los objetivos de formación del programa.

De esta forma, surgen propuestas en torno a reflexionar sobre la posibilidad de modificar el PAPA y el PAPPI como determinantes del rendimiento y los resultados académicos, dado que se considera que esta única medida influye de forma negativa en la elección autónoma de los estudiantes en relación con sus componentes de aprendizaje. Una propuesta sugiere fomentar herramientas que no tengan como elemento central el promedio y que les permitan a los estudiantes, por ejemplo, acceder a los beneficios académicos sin depender de este.

Por otro lado, algunas propuestas plantean la posibilidad de reconsiderar la importancia del PAPA durante los primeros semestres, pues los estudiantes se están adaptando a la vida universitaria y adquiere importancia enseñar que no solo es importante el promedio, sino especialmente los aspectos que contribuyen al logro de los objetivos de ese nivel de la formación. Así, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la responsabilidad que tienen en su proceso de aprendizaje y las limitaciones que tiene pensar solo en el PAPA en este propósito. Por ende es necesario promover una actitud consciente, mediante la cual se comprenda que la calidad de su aprendizaje no está directamente relacionada con la obtención de un buen promedio, sino con la interiorización de los conocimientos, conceptos y experiencias a lo largo de su proceso de formación, y que hay varias maneras de alcanzar una buena formación, como por ejemplo a través de la apropiación de una lengua extranjera, diferentes tipos de prácticas, publicaciones o intercambios, entre otros.

Problematizar los incentivos que se generan en la Universidad a través del reconocimiento de las notas más altas implica una revisión del PAPA y PAPPI y aquí emerge la idea de reconocer que estas dos medidas no necesariamente reflejan la calidad de formación de los estudiantes, pero sí pueden ser un buen indicador de la responsabilidad del estudiante en su formación. En este sentido plantean, por ejemplo, que se deben incorporar otros mecanismos –además del promedio académico– para dar los cupos a los cursos de lenguas extranjeras, ya que se debe facilitar el acceso a estos y que no dependan de factores como el promedio o porcentaje de avance, pues esto no responde a todos los integrantes de la Universidad, sino a criterios que podrían marginalizar a otros estudiantes que no traen un buen nivel de conocimientos previos al ingreso.

Por último, en cuanto a los estudiantes que están siendo afectados negativamente por este tipo de medición, surge la propuesta de prestar mayor acompañamiento y una mayor generación de recursos a aquellos estudiantes con menor PAPA, como por ejemplo repensar

y reevaluar cuáles son los conceptos y alcances de los programas de tutorías como una oportunidad de mejora en el proceso de formación de los estudiantes, de tal forma que se logre vincular el PAPA y las experiencias significativas mejorando la calidad de la formación y las metas a futuro de los estudiantes.

Una propuesta que también adquiere relevancia tiene que ver con propiciar oportunidades académicas para quienes quedan excluidos según los criterios tradicionales. Esta propuesta se basa en la necesidad de fortalecer y diversificar los programas y plataformas que tiene la Universidad para fomentar la investigación en diferentes territorios. De esta forma se menciona la importancia de que la Universidad, mediante el Sistema de Información de la Investigación, Extensión y Laboratorios (HERMES), tenga convocatorias especiales para promover trabajos de los estudiantes del PEAMA en sus Sedes, vinculando estudiantes de las Sedes Andinas, y se formalice la participación en actividades de investigación y extensión como parte importante de la formación.

Propuestas sobre la evaluación

Aquí se discuten las alternativas en la evaluación, las cuales comprenden discusiones en torno a flexibilizar este proceso dando lugar al diálogo abierto y a la reflexión constructiva, junto con propuestas que transformen la evaluación docente de algo puramente consultivo a un instrumento que lleve a cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las propuestas que dan cuenta de las diferentes alternativas para evaluar a los estudiantes y por último unas reflexiones sobre el examen de admisión.

Transformar la evaluación docente

Uno de los aspectos ampliamente discutidos en los talleres gira en torno a la idea de revisar los impactos que ha tenido la evaluación docente en la Universidad, pues estudiantes y profesores tienen la percepción de que no se toman acciones de mejora concretas, con base en las herramientas de evaluación existentes. De esta forma, se propone integrar estrategias permanentes de evaluación del desempeño docente, para lograr un mayor impacto sobre la calidad en la formación, con el fin de que las observaciones realizadas por estudiantes tengan impacto en el mejoramiento continuo de la Universidad.

Frente a la Evaluación Docente Integral con Fines de Mejoramiento (Edificando) surgen propuestas en torno a su transformación, la cual debe integrar el registro de metodologías y estilos de enseñanza, transformación y aclaración de preguntas por parte de los docentes,

pues también son elementos importantes a tener en cuenta en una evaluación de este tipo. Esta evaluación se debe integrar a los procesos de enseñanza de cada docente, impulsando así aspectos como la formación docente en temas pedagógicos y didácticos.

Por lo anterior, la transformación de la evaluación docente implica el desarrollo de acciones de cambios de la cultura de la evaluación tanto en la participación de los estudiantes en esta, como en la integración de sus resultados en las prácticas docentes desde los niveles de decisión en los programas. Se debe incentivar una mayor participación por parte de los estudiantes en la evaluación docente, sensibilizándolos sobre la importancia de evaluar el desempeño docente a lo largo del semestre y no sesgar la evaluación a expectativas personales recogidas a final de semestre, algo que perciben algunos participantes frente al instrumento Edificando. Esto podría transformar los imaginarios frente a una cultura estática del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual la evaluación docente y su diversificación deben ser integrales en toda la Universidad como un criterio que debe reconocer y exaltar el quehacer docente en la Institución, pero ante todo llevar a la mejora de los programas curriculares.

Reflexiones más extensas orientadas en la misma dirección se pueden encontrar en el capítulo 7, “La evaluación de profesores Edificando: un análisis”.

Alternativas de evaluación a los estudiantes

Relacionado directamente con el principio de flexibilidad del Acuerdo 033, en este grupo de propuestas se parte de reconocer que no todos los estudiantes estudian al mismo ritmo o de la misma manera, por lo que la calificación no necesariamente reconoce el proceso de formación de cada estudiante, evidenciando así que no existe una forma perfecta de evaluar y cada área del conocimiento tiene particularidades y diferencias que hacen imposible establecer una evaluación estandarizada para todas las disciplinas, por lo que el uso de calificaciones estandarizadas en una escala homogénea es ampliamente discutido.

En este sentido, es necesario aliviar las tensiones y el entendimiento entre la calificación y la evaluación, con el fin de generar una concepción más amplia a nivel formativo de lo que significa evaluar y para qué sirve. Para los participantes ha surgido la necesidad de reflexionar no solo sobre el cómo se evalúa, sino sobre el qué y el por qué se evalúa, buscando así generar estrategias de enseñanza y evaluación pertinentes a los contextos de formación profesional. Para ello se deben articular las formas de evaluar las actividades académicas dentro del aula con los procesos de formación, con el fin de que la evaluación misma impacte en la enseñanza y el aprendizaje.

En esa misma dirección, para los participantes es importante lograr que la comunidad académica entienda la evaluación como un mecanismo formativo, más allá de entenderlo como una medición de conocimientos o como punto de control para poder avanzar dentro del programa. Para lograrlo es importante que los docentes se integren más a la planeación de asignaturas como parte del programa, generando procesos colaborativos en la construcción de los planes con los estudiantes (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), donde se den claridades alrededor de los objetivos y las estrategias pedagógicas que permitan acompañar el proceso formativo de los estudiantes. Lo anterior buscando generar una evaluación con un carácter de retroalimentación entre los diferentes actores, permitiendo cambiar cuando sea necesario en la concepción de las evaluaciones.

Otra de las propuestas que surgen desde los participantes gira en torno a formular estrategias que permitan repensar la estructura de la calificación para lograr que los resultados académicos no se limiten a una métrica numérica, sino que incluyan aspectos cualitativos como resultado de otras dinámicas de evaluación diferentes a las tradicionales. Algunos participantes mencionan que incorporar criterios cualitativos para la evaluación implica propiciar momentos de diálogo entre los resultados de una evaluación cualitativa con lo que exige el SIA a partir de la normativa del Estatuto Estudiantil, que se basa en un aspecto cuantitativo de 0 a 5. En consecuencia, los participantes plantean que se deben reconsiderar las bases del sistema de evaluación de la Universidad, ya que este no logra captar el proceso de aprendizaje de cada estudiante, y en cambio sí genera un esquema de recompensas y castigos a la hora de inscribir o acceder a estímulos.

Ligado a lo anterior, se menciona que la transformación de la política institucional también pasa por transformar la noción de la nota en el estudiantado, porque muchas veces son los estudiantes los que limitan las posibilidades de cambio al anclarse a los modelos tradicionalmente cuantitativos, por ello se debe hacer énfasis en la capacidad que tiene el mecanismo de evaluación de enunciar lo cualitativo y no solo lo cuantitativo.

Algunos participantes también coinciden en que se debe redefinir el rumbo de la evaluación y de los procesos de enseñanza para lograr que sean más coherentes con los intereses y realidades concretas de los miembros de la Universidad. Lo anterior se podría lograr sobre la base de una revisión exhaustiva de experiencias alternativas y exitosas en el tema de evaluación en la Universidad y en otros escenarios universitarios. Para ello es necesario cuestionar las maneras de evaluar que se realizan en las aulas dentro de la Universidad y en sus diferentes procesos internos, para así continuar la evaluación como una herramienta de aprendizaje.

Otra de las direcciones en las que se ubican algunas de las propuestas sugiere que se deben realizar sondeos de la calidad y las evaluaciones de las asignaturas ofrecidas actualmente y ajustar las falencias que se identifiquen a partir de los intereses formativos de los estudiantes. Para ello se propone, por ejemplo, implementar una evaluación interna a mitad del semestre –diseñada por el programa curricular y los profesores– que indague sobre la pertinencia de las estrategias pedagógicas aplicadas en las asignaturas, y que sirva como insumo para realizar ajustes y modificaciones durante el mismo periodo en curso.

Otra idea importante mencionada en las discusiones realizadas tiene que ver con el uso de las rúbricas o matrices de evaluación. Inicialmente se menciona que se debe fortalecer el uso de rúbricas de evaluación, las cuales pueden ser un buen mecanismo para realizar un tipo de evaluación más objetiva y se vuelve útil para poder hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, aunque es necesario todo un proceso de sensibilización y aceptación por parte del estudiantado. La rúbrica de evaluación se presenta como un elemento mediador muy importante para saber lo que espera el estudiante y lo que se espera del curso.

A propósito de implementar evaluaciones más diversas, algunos de los participantes proponen que se debe dar la posibilidad del descubrimiento y reconocimiento constante de las habilidades de los estudiantes, partiendo siempre del reconocimiento de la validez de las múltiples formas de evaluar. Para ello es necesario diseñar instrumentos de evaluación diversa fundamentados en las particularidades disciplinares de los diferentes campos del conocimiento, teniendo como finalidad explotar las potencialidades de los estudiantes. Esta forma de entender la evaluación debería tener en cuenta la identificación de capacidades o aportes que el estudiante va expresando en el desarrollo de la asignatura, pasando a un segundo plano sus limitaciones.

Lo anterior también implica reconocer procesos de evaluación diferenciados, en el sentido de que no es lo mismo evaluar a un estudiante de un curso del componente de libre elección, disciplinar o de fundamentación, por lo que se debe mejorar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la particularización de los procesos de evaluación, superando la figura del examen y profundizando en la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

Por último, los participantes reflexionan en torno a la necesidad de fomentar nuevos espacios de evaluación externos al aula, además de que se constituyan a través de la heteroevaluación, fomentando la participación de actores externos en el proceso de evaluación que permitan nutrir dicho proceso. Vale la pena aclarar que respecto al tema de la autoevaluación no se generaron propuestas particulares.

Reflexiones en torno a la admisión

A grandes rasgos una de las preocupaciones más frecuentes de los participantes gira en torno a la idea de reestructurar el modelo de admisión, enfatizando en los intereses vocacionales y no en privilegiar los resultados de los exámenes, se percibe que no responden con las necesidades y proyecciones de los aspirantes. Para ello, se podría hacer más énfasis en los exámenes específicos que en el examen general al momento de ingresar a la Universidad, lo que permitiría identificar el comportamiento y la aceptación de los estudiantes con el programa al cual desean ingresar o al programa que optan como segunda e incluso tercera opción. Se comenta la posibilidad de incorporar líneas temáticas en el examen de admisión, dado que se cree que estudiar por vocación y real interés favorece la permanencia estudiantil tanto dentro de la Universidad como del programa al que cada estudiante se inscribe.

Por otro lado, también se plantea la necesidad de revisar los criterios de admisión que puedan suponer grandes barreras a los estudiantes provenientes de municipios y barrios pobres, y comunidades indígenas, ya que hay que atender las condiciones desiguales en las que acceden los estudiantes adscritos a los programas PAES y PEAMA, a nivel tanto académico como económico, social y cultural.

Seguido a esto se propone realizar estudios en torno a las opciones de admisión (primera, segunda o tercera opción) y las trayectorias académicas de cada estudiante, con el fin de encontrar la relación entre la vocación (manifestada en la admisión a la primera, segunda o tercera opción) y el rendimiento académico[40] manifestado en su desempeño en la carrera como estudiante. Estos estudios, según algunos participantes, podrían arrojar luces sobre la importancia de fortalecer los procesos de orientación profesional previos al examen de admisión para así potenciar su rendimiento académico una vez admitidos.

A su vez se propone evaluar y analizar cuáles son los criterios que se tienen para medir a los aspirantes y quiénes son las personas que generalmente acceden a la Universidad, por ejemplo, los participantes consideran de utilidad fomentar el puntaje de las Pruebas Saber 11 como modalidad de ingreso a la Universidad y que ha dado buenos resultados durante la emergencia sanitaria. Se menciona la necesidad de revisar y repensar el enfoque de género en el proceso de admisión y de esta forma propiciar modelos diferenciales en términos de equidad a fin de reducir los desequilibrios en materia de acceso de hombres y mujeres, especialmente en los programas claramente generizados. Por otro lado, se menciona que se debería contemplar un componente virtual para el examen de admisión teniendo como referente la coyuntura de la pandemia y pensando en lo que podría suceder a futuro, orientado a poblaciones particulares en las cuales, dadas sus condiciones de conectividad, vendría bien esta facilidad.

[40] Aunque aquí el rendimiento se entiende en términos del PAPA y el PAPPI, han surgido discusiones y propuestas importantes que hacen replantear esta forma de medirlo, las cuales se pueden revisar en la sección "Alternativas de evaluación a los estudiantes".

Por último, los participantes proponen que para lograr esta serie de propuestas sería importante revisar, estudiar y comparar las distintas modificaciones en el modelo y en el examen de admisión que se han realizado en la Universidad, ya que es necesario conocer la eficacia y las dinámicas frente a los cambios que se han presentado en torno a este.

Fortalecer y diversificar el acompañamiento integral

Esta sección contiene un grupo de propuestas y reflexiones en torno al acompañamiento integral y como este puede ser fortalecido y diversificado, partiendo del hecho de que se ha probado el impacto positivo que pueden tener en el rendimiento de los estudiantes las acciones dirigidas a aspectos académicos y de bienestar. Se puede decir que las propuestas en este apartado se mueven alrededor de los siguientes temas: la importancia de la formación docente como elemento clave en el aprendizaje del estudiante; la potenciación del rol del estudiante para mejorar su proceso académico; el fortalecimiento de otros roles con potencial para incidir en el acompañamiento integral; la promoción de programas que atiendan las vulnerabilidades de los estudiantes, y por último las acciones tendientes a afianzar aspectos culturales que promuevan y reconozcan la diversidad.

Robustecer la formación docente para potenciar su rol

En este grupo de propuestas, que giran dentro de la dimensión académica de la formación integral, los participantes estuvieron de acuerdo en mencionar que dentro del rol de la docencia que desempeñan los docentes de la Universidad hay espacio para aunar esfuerzos en diferentes direcciones. Se podría decir que estas propuestas se enmarcan de manera general dentro de una política institucional que promocione la formación en pedagogías en la Universidad y su respectivo seguimiento, nuevamente buscando equilibrar los fines misionales que encarna la figura del docente dentro de la Universidad.

Una de estas propuestas tiene que ver con la generación de espacios y redes para compartir el conocimiento que adquieren los profesores tanto en su ámbito profesional como en el pedagógico. Estos espacios podrían estar conformados y dirigidos por docentes para otros docentes, siendo relevante visibilizar los conocimientos compartidos a la comunidad universitaria. Estos espacios de visibilización de experiencias destacadas de los docentes se podrían estructurar institucionalmente para garantizar su existencia en toda la Universidad.

Otra dirección en la que se pueden realizar esfuerzos respecto al fortalecimiento del rol de los docentes tiene que ver con la formación en temas de pedagogía y didáctica que

logren redundar en la calidad de la enseñanza. Esto podría implicar la existencia de algunas estrategias de actualización pedagógica permanente de los docentes, para que puedan mejorar sus procesos en enseñanza, y por ende la calidad de los procesos formativos de los estudiantes.

Algunos participantes consideran que podría existir la posibilidad de brindar esta formación pedagógica al ingresar al cargo de docente, a manera de inducción, para que los nuevos docentes pasen por procesos de actualización en la enseñanza. Así mismo, se menciona la importancia de generar procesos de formación hacia los docentes, concretamente en dos áreas particulares adicionales a lo mencionado antes. Por un lado, la enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera para así fortalecer esta habilidad en los estudiantes, y por otro lado la formación en manejo de herramientas tecnológicas y virtuales, pues en la actualidad gozan de gran utilidad y difusión dentro de las comunidades académicas y los docentes deben estar alineados con los avances tecnológicos que maneja su entorno.

Por último, en las participaciones se resaltó la necesidad de que el rol tutor de los docentes que se viene implementando en la Universidad sea fortalecido de una forma integral, es decir, sin que recaiga en mayores actividades a los docentes, pues, como se verá más adelante, la Universidad viene enfrentando limitaciones de planta profesoral que se traducen en recarga en las funciones de estos. Este fortalecimiento integral del acompañamiento debería buscar que los docentes entiendan que el reconocimiento de la diversidad y de las realidades de sus estudiantes es importante para el éxito académico y en la forma como se organizan las estrategias de enseñanza, y establecer acciones conjuntas con otros actores que intervienen en el acompañamiento, de manera tal que el acompañamiento no recaiga en un actor sino que se constituya en una red de relaciones entre diversos actores, los cuales de manera coordinada, conjunta y respaldada por la Universidad, logren responder a las diversas necesidades de los estudiantes. El rol tutor del docente en este entramado de redes de acompañamiento es crucial pues se encuentra en constante interacción con los estudiantes y esto puede facilitar el acercamiento, la confianza y la efectividad del proceso de conocer y acompañar integralmente.

Apoyar y fortalecer estrategias de formación en los estudiantes

De todos los actores involucrados en los procesos de acompañamiento, el rol del estudiante recibe una gran cantidad de propuestas orientadas a su mejora constante. En otras palabras, algunas propuestas consideran que se deben orientar acciones directamente sobre los estudiantes con el fin de que estos mejoren su desempeño de manera autónoma.

Estas acciones dirigidas a los estudiantes se podrían describir a partir de dos puntos de vista diferentes. El primero tiene que ver con acciones que podrían fortalecer temas específicos de los estudiantes, por ejemplo acciones que fomenten la interdisciplinariedad articulando diferentes áreas de interés, como los posgrados, los programas de gestión de proyectos o los Grupos de Estudio Autónomo (GEA), y los diferentes fines misionales, lo que a su vez permitiría generar habilidades en el trabajo colaborativo de los estudiantes, sin desconocer que los esfuerzos también se deben ubicar en torno a acciones concretas en cada programa curricular.

Otro tema para fortalecer en el estudiante tiene que ver con el reconocimiento de sus estilos y hábitos de aprendizaje y la forma en que, de manera articulada con otros actores como tutores y docentes, se podrían llegar a aprovechar de una manera personalizada. Lograr que los estudiantes asuman un papel más activo y autónomo en sus procesos de aprendizaje propiciando relaciones de confianza y de comunicación entre todos los actores inmersos permitirá que estos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en las actividades de sus contextos académicos. Esto implica que los docentes deben confiar en los estudiantes y reconocer su autonomía, con el objetivo de no seguir reproduciendo la enseñanza como imposición. Lo anterior permite, por un lado, visibilizar el papel del estudiante en el proceso de evaluación mediante un proceso de acompañamiento docente, en aras de fortalecer y superar las dificultades que se puedan presentar, y por otro lado, generar herramientas de auto, hetero y coevaluación que permitan integrar esta perspectiva de los actores a la evaluación. En este sentido se vuelve importante fomentar la interacción y la escucha en el aula para asegurar espacios de confianza y movilizar a los estudiantes a abandonar el rol de espectadores pasivos y asumir uno de agentes activos en la formación.

Ligado a la importancia de lograr procesos de comunicación y confianza más efectivos entre los diferentes actores del proceso de acompañamiento, encontramos que también se podría llegar a fortalecer la autonomía de los estudiantes a la hora de tomar sus decisiones académicas, pues se ha encontrado que en muchas ocasiones el criterio que se sigue para avanzar académicamente en el transcurso de la carrera consiste en obtener un promedio para acceder a diferentes oportunidades, reflexiones mejor abordadas en el apartado “Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas”. Mediante un acompañamiento más cercano y constante entre los estudiantes y los demás actores se podrían orientar las decisiones académicas ampliando el horizonte y los elementos de juicio que el estudiante posee para que pueda lograr una formación de mejor calidad.

Culminando con las propuestas, también se menciona la posibilidad de consolidar espacios permanentes de acompañamiento para estudiantes en los programas, en los cuales se aborden

estos temas tan importantes que se podrían quedar por fuera de otros escenarios, por ejemplo, los primeros semestres de formación de los estudiantes.

El segundo punto de vista desde el que se pueden entender las acciones que se dirigen a los estudiantes tiene que ver con el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades en áreas distintas al campo de conocimiento escogido durante los primeros semestres de la carrera, o incluso en una etapa previa destinada exclusivamente para ello. Se menciona una acción puntual para mejorar el potencial del estudiante en su trayectoria académica y es la implementación de un programa de orientación vocacional antes de entrar a cursar el programa curricular, e incluso que siga vigente durante el resto de la carrera, ofreciéndole otras alternativas para que pueda continuar sus estudios en los casos en que la carrera de ingreso no sea la deseada. Esta etapa de formación previa no solo contemplaría unos procesos de nivelación más efectivos en algunas competencias como las que se contemplan actualmente de lectoescritura y matemáticas, sino también en temas como hábitos de estudio, habilidades comunicativas y hábitos para el manejo de las finanzas, entre otros, que se vienen desarrollando en asignaturas como la Cátedra de Inducción a la Vida Académica.

Otra perspectiva desde la que se pueden entender las acciones dirigidas hacia los estudiantes tiene que ver con el acompañamiento concretamente sobre los estudiantes que fueron admitidos mediante los programas PAES y PEAMA. Al respecto varios participantes coinciden en que la dificultad en la permanencia de este grupo de estudiantes a lo largo de su trayectoria académica es uno de sus principales retos, por lo que para enfrentar esta situación es necesario fortalecer las acciones que fomenten un mejor acompañamiento integral. Dentro de estas acciones encontramos, por ejemplo, lograr que el acompañamiento sea permanente y no solo en los primeros semestres, pues se ha encontrado que por diversas razones en los tránsitos entre Sedes varios estudiantes dejan de estudiar, y también en semestres posteriores. Acciones como capacitar en el uso de las TIC y en los trámites y gestiones relacionadas con la movilidad y la contextualización de las características de las Sedes a visitar, permitirían complementar este acompañamiento previo a las movilidades y así mejorar sus desempeños y lograr que no abandonen sus estudios.

Por último, una propuesta expone que la inclusión de estos estudiantes en algunos proyectos de extensión debe ser obligatoria, además se sugiere que los proyectos de investigación tengan una mayor capacidad de incorporar otros saberes y diferencias en la medida en que integran a estudiantes más diversos y no solo a los de mejor promedio académico como se ha visto en algunas facultades.

Promover los diferentes roles involucrados en los procesos de acompañamiento

Aquí se recogen las propuestas que giran en torno a la promoción de diversos roles, diferentes al del docente y el estudiante, en dirección de mejorar los procesos de acompañamiento. Las propuestas sugieren que se deben robustecer los diferentes espacios y roles dentro de la tutoría, principalmente los pertenecientes a los programas de acompañamiento en la Universidad, no solo de manera directa sobre las capacidades o competencias de los tutores, sino también el fortalecimiento de todo lo que está detrás del proceso de acompañamiento, como por ejemplo la vinculación de suficientes profesionales exclusivos para estas labores, la capacitación en diferentes temas académico-administrativos, el aseguramiento de espacios físicos suficientes para propiciar las actividades del acompañamiento y la consolidación de una red coordinada de los actores involucrados en torno al acompañamiento.

Para algunos participantes es importante promover y fortalecer la participación de otros actores clave dentro del proceso de acompañamiento, como por ejemplo egresados y estudiantes de últimos semestres, ya que en particular estos dos últimos conocen de primera mano la experiencia de cursar una carrera profesional en la Universidad, las especificidades de cada programa y el sentirse como parte de un grupo de estudiantes durante su trayectoria académica. En la sección “Generación y fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo”, del apartado “Integrar a los egresados en el proceso de evaluación y formación”, encontramos reflexiones relacionadas con la integración del egresado en la dinámica universitaria.

Para fortalecer el acompañamiento integral también se plantea como prioritario adelantar un proceso de mejora de las relaciones entre los diferentes actores de la Universidad, algo que podría denominarse como un “fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad”. Esto quiere decir que en la actualidad algunos de los participantes conciben que las relaciones interpersonales entre las personas de la comunidad universitaria no son las mejores y esto puede entorpecer la fluidez y el desarrollo óptimo de procesos integrales de acompañamiento, y en general de cualquier proceso mediado por la interacción entre personas. El acompañamiento, tal y como lo plantea la UNAL, debe apoyar varias dimensiones de los estudiantes más allá de la académica, por lo que cuando hablamos de las condiciones socioeconómicas de cada persona, por ejemplo, entendemos que el hablar, expresar o compartir estas condiciones desde los estudiantes a otros actores implica la existencia de grados de confianza mínimos que permitan el intercambio de información personal, sensible pero pertinente. Si las relaciones interpersonales entre la comunidad académica no son las más adecuadas para el intercambio de información y asuntos personales entre estudiantes y otros actores, difícilmente se podrá alcanzar todo el potencial de un acompañamiento integral.

Promover programas que identifiquen y atiendan vulnerabilidades de los estudiantes

Los participantes propusieron otro grupo de propuestas referentes al acompañamiento integral de los estudiantes, el cual contiene una serie de acciones que buscan complementar o fortalecer los programas actuales de acompañamiento, desde la identificación de los perfiles diferenciados con que ingresan los estudiantes, descritos en dimensiones como nivel de estudios previo, y los aspectos socioeconómicos, cognitivos y emocionales, entre otros. Una gran preocupación manifestada por los participantes surge cuando los estudiantes se distancian de sus programas (sea aplazando, reservando el cupo o abandonando la Universidad), por lo que para hacerle frente a esta situación se plantea que se podrían definir mecanismos de diagnóstico o evaluación para el mejoramiento de su desempeño, además de incorporar en la evaluación un análisis de algunos datos sobre sus condiciones de vida socioemocional.

Este conocimiento profundo sobre las características y diferencias de los estudiantes en diferentes ámbitos permitiría contar con una fuente de información útil para dirigir acciones también diferenciadas con base en los perfiles encontrados. Se podrían generar acciones puntuales en cada una de las dimensiones y en la cantidad necesaria para los diferentes grupos en que se pueden clasificar los estudiantes. Por ejemplo, programas focalizados hacia estudiantes con vulnerabilidades económicas, o programas de nivelación para los estudiantes que requieran fortalecer su formación académica previa al ingreso a la Universidad, más allá de las competencias básicas como la lectoescritura, la matemática y la lengua extranjera. El acompañamiento sería más personalizado y se esperaría que fuera más eficaz.

Afianzar aspectos culturales que reconozcan y promuevan la diversidad

Esta sección agrupa las propuestas en torno al reconocimiento y la integración de la diversidad. La Universidad, como institución, tiene el compromiso de generar conexiones entre los diferentes programas y los lugares de origen de sus estudiantes, generando contactos, monitoreo y acompañamiento constante a estos, en especial a los integrantes de los programas PEAMA y PAES, como representantes directos de las múltiples regiones que caracterizan nuestro país, los cuales son clave para hablar de diversidad en la comunidad universitaria.

Entre los participantes surgen reflexiones en torno al concepto de diversidad dentro de la Universidad y de la sociedad, el cual debe estar en constante reflexión para, primero, lograr un consenso sobre lo que se entiende por diversidad, lo que se ha entendido y lo que se quisiera entender, y así posteriormente definir cómo se quiere llegar a profundizar en acciones hacia el reconocimiento de esta.

Se afirma que en la actualidad la diversidad se reconoce en múltiples escenarios y contextos universitarios, pero esto no es lo ideal, pues más allá de juntar personas de diferentes regiones se deben generar espacios en donde estos conocimientos particulares puedan ser reconocidos y utilizados. Solo así se podría llegar a un mejor entendimiento de la diversidad. Se considera que estas nuevas reflexiones se deben abrir por medio de más espacios para la expresión, la reflexión y transformación, pues estos dan oportunidad a fortalecer procesos, visiones y prácticas en la Universidad en un ámbito de respeto. Otra propuesta consiste en generar articulaciones con instituciones por medio de investigaciones y acciones en los lugares de origen para así vincular a los estudiantes con sus territorios y de esta forma garantizar la conexión y aplicación de lo que aprenden en sus realidades.

Aunque hasta el momento se ha abarcado la diversidad desde una perspectiva ligada a los orígenes étnicos y regionales, los participantes consideran que la Universidad debe seguir integrando otro tipo de diversidades que reconozcan una comunidad universitaria caleidoscópica, donde cada integrante es diverso y aporta para la construcción de modelos educativos más equitativos.

En un primer momento se podría articular a los estudiantes PEAMA y PAES con los procesos de formación en la Universidad, para lo cual surgen propuestas, como la generación de intercambios culturales en los que se reconozca a los estudiantes de los programas, llevando a cabo acciones que aporten a su desestigmatización, dando el papel a los estudiantes como voceros tanto de las regiones como de las condiciones diversas que poseen, ya que se subestiman sus potenciales frente a los saberes que pueden enriquecer los procesos de enseñanza, además de incentivar el retorno a los lugares de origen y romper con la percepción de la desconexión al momento de realizar las movilidades de Sedes de Presencia Nacional a Sedes Andinas. Según lo anterior, se considera que se deben llevar a cabo metodologías que pongan en el centro de estos procesos a los estudiantes, lo cual debería permitir entablar diálogos y generar conexiones entre la multiplicidad de saberes y las realidades de cada estudiante.

También surgen propuestas como la necesidad de fortalecer la capacidad de las Sedes de Presencia Nacional con las regiones en las que se encuentran ubicadas, llegando en un futuro a transformarlas, pasando de ser el escenario de solo una etapa dentro del proceso de sus estudiantes a ofrecer programas de pregrado completos permanentemente que

respondan directamente a las múltiples realidades presentes en los diferentes lugares en que la Universidad hace presencia. Lo anterior haciendo énfasis en la conexión de los programas que se ofrecen para los programas PAES y PEAMA encaminado a un fortalecimiento de la comunicación entre Sedes que permita un flujo pleno de la información en la que cada estudiante pueda potenciar su papel y acceder a diferentes oportunidades para seguir construyendo y aportando a sus realidades locales.

Frente a la conexión con los lugares de origen y la vinculación de la diversidad cultural, surgen propuestas ligadas a aspectos como el reconocimiento de la oralidad como saber y práctica, frente a la escritura y la lectura. Estas últimas son reconocidas como prácticas únicas y viables en la academia, por lo que se invita a diversificar las prácticas académicas integrando la oralidad y reconocerla en todos los niveles de la Universidad, principalmente a nivel de la política académica y del programa.

Ligado a lo anterior, surge la propuesta de formular una política lingüística que promueva el reconocimiento de la diversidad de lenguas y prácticas de transmisión del conocimiento que convergen en la Universidad. Esto podría dar respuesta a la necesidad de interactuar con otros actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, los estudiantes PEAMA y PAES que provienen de comunidades indígenas, comunidades afrodescendientes hablantes de lenguas criollas, entre otras, así como con los señantes de la Lengua de Señas Colombiana y poblaciones con discapacidades que requieren de otros sistemas de lenguaje. Así se podrían visibilizar sus culturas y conocimientos, entablando un diálogo de doble vía con el conocimiento académico tradicional, por ejemplo, dando la posibilidad de reconocer a estudiantes el manejo de lenguas diferentes al español como lengua extranjera, reconociéndose un proceso que habitualmente no desarrollan los demás estudiantes, quienes aprenden el inglés como lengua extranjera cerciorándose entonces de que existen otras primeras lenguas de importancia para la comunidad académica.

Generación y fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo

En esta sección se presentan las propuestas que surgen en torno a la necesidad de fortalecer y construir redes, en las que se aboga por la interdisciplinariedad bajo la perspectiva de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación. Para los participantes significa un cambio en la cultura de competencia y procesos individualistas en la Universidad, además de la integración de otros actores a los procesos educativos, por lo que los egresados también adquieren un papel fuerte en estas propuestas. Por otro lado, surgen propuestas frente a los procesos de movilidad que abarcan cuestiones como la visibilización de las experiencias y de las convocatorias para que sean más asequibles por la comunidad académica, junto con la generación y el fortalecimiento de la comunicación interinstitucional en aras de lograr más y mejores tránsitos académicos.

Generar conocimientos interdisciplinares de forma colaborativa

Una de las formas en que la interdisciplinariedad, como principio de la Reforma, logra llevarse a cabo es mediante la generación de redes que deben integrarse a todos los niveles de la Universidad. Una de las reflexiones que surge de los participantes parte de las prácticas pedagógicas, en las cuales proponen que se debe propender por escoger temas o líneas de trabajo que impulsen a los estudiantes a trabajar colaborativamente en torno a diferentes áreas del conocimiento, desde diferentes asignaturas, pero también desde espacios no convencionales.

Los participantes proponen que la Universidad debe romper sus núcleos de conocimiento para entrelazarlos entre sí, superando la uniformidad, reconociendo la necesidad de recurrir frecuentemente a otras disciplinas para generar un conocimiento holístico, generando espacios con profesores y profesionales de otras áreas para integrar conocimientos y tejer conexiones. Los participantes destacan que esto no se debe dar solo entre estudiantes sino también entre docentes, pues muchas de las prácticas individualistas que son comunes entre estudiantes también se presentan entre docentes y otros estamentos. Complementando lo anterior, la unión entre campos y perspectivas del conocimiento debe ser dada por la aplicación de contenidos sobre problemas prácticos, donde lo cuantitativo y lo cualitativo se unan y así se fortalezcan los procesos formativos de cada estudiante, en especial en lo relacionado con temas de investigación. Para ello el aprendizaje contextual debe ser fuertemente impulsado junto con la colaboración como pilares del proceso formativo, fortaleciendo así las relaciones entre docentes, estudiantes y otros actores para eliminar espacios conflictivos o individualistas y transitar hacia un espíritu colaborativo y de aprendizaje total en la Universidad.

Nuevamente en este tema se destaca la necesidad de nutrir los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión pedagógica, la formación de docentes y el fomento de espacios de relacionamiento e interacción entre ellos. Esto se puede impulsar, por ejemplo, por medio de convocatorias específicas a investigaciones interdisciplinares que surjan como resultado de relaciones, así como reforzando la creación y el fortalecimiento de semilleros y grupos de investigación interdisciplinares, permitiendo desde el pregrado adquirir experiencias que satisfagan las demandas en este sentido de parte de la comunidad estudiantil.

Por otra parte, para tejer redes los participantes destacan que se deben transformar las relaciones en diferentes instancias y dependencias de la Universidad, con el fin de incentivar nuevamente procesos que requieren de complementariedad, y así potenciar la visibilidad de estas acciones en diferentes espacios, tanto dentro como fuera de la Universidad, fortaleciendo la visibilidad en comunidades académicas y su incidencia en la toma de decisiones.

Por último, en los encuentros existe un acuerdo en torno a destacar el potencial que posee la doble titulación como una de las formas en que se hace posible la interdisciplinariedad, por lo que este mecanismo debe seguir siendo potenciado para los estudiantes y debe contar con procesos de socialización de las experiencias, con el fin de generar mayores impactos en la comunidad académica.

Garantizar las redes y la colaboración para integrar otros actores al proceso educativo

Para los participantes en los encuentros, la colaboración, el reconocimiento y la integración de otros actores a los procesos de enseñanza-aprendizaje se puede lograr por medio del uso de plataformas de conocimiento libre, pues son espacios que permiten generar procesos de actualización constante de los campos de conocimiento. Además, en los espacios académicos es importante trabajar en el fortalecimiento y el reconocimiento de comunidades académicas, las cuales permiten retroalimentar y compartir experiencias en torno a nuevas herramientas pedagógicas, en especial las redes internacionales.

También consideran como necesidad que la Universidad sea más abierta a la participación de los distintos sectores de la sociedad, los cuales se relacionan con la formación que se lleva a cabo en su interior, ya sea vinculando y generando relaciones con ONG, organizaciones comunitarias o empresas, entre otros, creando comités asesores externos, con los cuales se establezcan relaciones para asociarse con procesos de discusión que llevan a las reformas curriculares.

Para los participantes, otro de los actores clave sobre los que valdría la pena propiciar una mayor integración es el egresado. Los egresados de la Universidad Nacional son considerados como un capital importante para la Institución, ya que ellos son el reflejo en el que se materializa la formación que se realiza en la Universidad, por lo que incluir y reconocer sus perspectivas, experiencias y condiciones debe ser un pilar de las evaluaciones de los programas en la Universidad. A través de ellos se puede ver cómo la Universidad responde a las realidades, además de reconocer los diversos espacios en que se desempeñan. De lo anterior se derivan varias propuestas en las que estos actores toman relevancia para los participantes.

En un primer momento algunos participantes proponen que una forma de integrar al egresado dentro de la práctica pedagógica es invitándolo a participar en clases con el fin de que compartan sus experiencias formativas y profesionales, al igual que la generación y participación de la Universidad en proyectos que estos puedan impulsar, para que los estudiantes reconozcan los múltiples caminos que pueden desarrollar al ser profesionales. Los egresados son fuentes de saber ante procesos de reestructuración o reforma de planes y programas, ya que poseen roles que responden a una realidad en los diferentes campos en que se desempeñan, además de ser puentes para la generación de oportunidades para los estudiantes.

Por lo anterior es necesario robustecer la información que se tiene de esta población, aprovechando la virtualidad como espacio potencial para permitir la integración entre y con los egresados.

Incentivar la movilidad de los actores socializando sus experiencias y la información

Un buen número de propuestas se centran en el fomento de la movilidad académica en la Universidad, dando mayor visibilidad a los resultados de las experiencias exitosas en las diferentes convocatorias. Se menciona, por ejemplo, la necesidad de contar con mayores espacios en los que las personas que hacen movilidad puedan divulgar sus resultados y experiencias a los demás estudiantes y miembros de sus comunidades académicas. También se propone que la Universidad genere estos espacios para unificar, difundir y orientar las convocatorias dirigidas a los estudiantes que se interesan por realizar movilidades. Además de un espacio, se considera la posibilidad de propiciar eventos más regulares que cuenten con la participación de diversos actores, con el propósito de hacer visibles las experiencias de movilidad. En conjunto, estas estrategias de divulgación de experiencias en movilidad podrían motivar a nuevos estudiantes que quizá encuentren respuestas a las dudas que les han impedido desarrollar dichas movilidades.

También surgen reflexiones relacionadas con aprovechar los aportes de la movilidad, que habitualmente se piensan de manera saliente, pero la Universidad Nacional también es atractiva para estudiantes de otras instituciones, por lo que fomentar la movilidad entrante dentro de la Universidad es una forma de presentar sus potencialidades al resto del mundo. Esto podría constituirse en una futura orientación en la movilidad, para que los esfuerzos también se dirijan a fortalecer los procesos en los que la Universidad recibe personas de otras instituciones, por ejemplo, aumentando los convenios nacionales o internacionales, dando a conocer en el exterior las diferentes actividades que realiza la Universidad, recurrir a los

convenios actuales para propiciar nuevos, incentivar la participación de la Universidad en diferentes eventos académicos, científicos y de campos afines a los intereses académicos de la Institución.

Fortalecer el relacionamiento entre instituciones en pro de la internacionalización y la movilidad

La generación de alternativas de comunicación para fortalecer la movilidad de la comunidad académica se puede apreciar en diferentes sentidos. Uno de ellos es el punto de vista según el cual se debe seguir apoyando e incentivando la movilidad por medio de la virtualidad, estrategia que entre los participantes se reconoce que ha adquirido potencialidades que impulsan a la transformación digital de la Universidad, no solo para el contexto de pandemia, sino para la implementación de nuevos espacios para la normalidad en la Universidad.

Los participantes reconocen que la comunicación entre instituciones debe garantizar la continuidad de las alianzas virtuales generadas durante la pandemia, y se debe considerar la movilidad como un proceso que debe seguir siendo apoyado, principalmente en torno a la aclaración de créditos y materias a homologar, la forma en que se acompañará y las futuras alianzas académicas entre universidades. Dichas alianzas deben tener un enfoque para cada área del conocimiento e incentivar la posibilidad de garantizar apoyos económicos nacionales e internacionales para este proceso, así como el fomento de la movilidad a integrantes de semilleros de investigación. Dentro del tema de la virtualidad, algo que llama la atención son aquellas propuestas que buscan ampliar el panorama que se tiene de la movilidad mediante la virtualidad, dado que les posibilita a los estudiantes tomar cursos de otras Sedes o universidades con las cuales se tenga convenio, además de complementar la experiencia y el proceso formativo del estudiante. De esta forma se pueden ampliar las posibilidades de que más estudiantes puedan realizar una movilidad nacional o internacional mediante la internacionalización en casa, ya que se presenta como una oportunidad que reduce algunas dificultades que se podrían presentar con la presencialidad.

También se mencionan propuestas en las cuales se evidencia la potencialidad de las pasantías en los procesos de formación de la Universidad. Por ejemplo, algunos participantes comentan que la generación de prácticas y pasantías ligadas a la movilidad, tanto nacional como internacional, puede incentivar la inserción laboral para la población estudiantil. Esto por supuesto también incluye a estudiantes de los programas PAES y PEAMA, a quienes se les debe garantizar la conexión y un buen retorno a sus territorios, con un apoyo continuo y efectivo, por medio de la generación de lazos entre la Universidad y los territorios. También se propone

la posibilidad de que los docentes tengan intercambios en otras Sedes donde les den un panorama más amplio y logren identificar los problemas regionales.

Los participantes mencionan que las diferentes modalidades de movilidad también se relacionan con el desarrollo de apuestas por la generación de acuerdos, comunicación e integración de profesionales a instituciones y entidades locales, para relacionar la academia con los diferentes contextos. Además del fortalecimiento de las relaciones interSedes, para posibilitar intercambios, armonización de programas comunes y homologación de asignaturas, se requiere la participación del área administrativa para facilitar el proceso.

Entre los participantes se menciona que es importante generar herramientas que permitan potencializar a la Universidad y sus actores en contextos internacionales; algunos sugieren que uno de los aspectos que generan el fortalecimiento de estas relaciones son los procesos de acreditación internacional, los cuales deben contar con la financiación requerida y con una reorganización de cargas de los docentes que lideran estos procesos. Así mismo, se debe contar con una capacitación a nivel institucional para que los programas curriculares puedan abordar los trámites y procesos académico-administrativos correspondientes en los procesos de acreditación internacional a partir de los casos exitosos existentes.

Por último, es importante destacar que, avanzar en esta iniciativa implica que la Universidad debe revisar y actualizar los lineamientos internos en torno a los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, para que correspondan con los aspectos evaluados por el Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio Nacional de Educación, y los abordados en los procesos de acreditación internacional.

Gestión para el mejoramiento académico

Uno de los aspectos que se destacan entre los participantes son las propuestas en torno a las gestiones para el mejoramiento académico. Estas propuestas se encuentran ligadas a los procesos administrativos de la Universidad, como el seguimiento al personal que se integra a la planta docente, la revisión del equilibrio en los roles que asumen los docentes, el fomento de mejores relaciones, el fortalecimiento de los sistemas de información y gestiones para el fortalecimiento de la apropiación de políticas de la Universidad para generar mayores relaciones entre la comunidad académica y otras comunidades. Bajo esta perspectiva es necesario darse cuenta de que la Universidad se encuentra en un constante proceso de aprendizaje, gracias a la gran diversidad de circunstancias y sujetos que construyen y constituyen la Institución.

Propuestas en torno a la planta docente y sus funciones

Desde la gestión para los procesos académicos se considera necesario generar miradas integrales en las que el desempeño docente considere su trayectoria tanto profesional como pedagógica, con el fin de generar procesos pedagógicos fuertes. Este enfoque integral en torno a la docencia incluye perspectivas en las que la selección docente y su formación se integren con la evaluación para garantizar un proceso formativo de calidad en la Universidad.

La figura docente integra en buena medida las funciones misionales de la Universidad, a costa de no lograr equilibrarlas dentro de su quehacer, debido a los criterios que dentro de esta se maneja para la selección de docentes, donde también existe un sentir en torno al peso de unas funciones sobre otras. Por ello una de las urgencias que se percibe es la transformación de los mecanismos de contratación y promoción de la planta docente, ya que para muchos es un mecanismo que todavía se debe mejorar, pues abre espacios para juicios subjetivos a la hora de contratar personal. Además, se propone considerar la necesidad de sopesar la conexión entre trayectorias profesionales, investigativas y pedagógicas, en donde lo pedagógico debe adquirir un fuerte énfasis ya que la docencia se debe fortalecer, especialmente en el pregrado. De esta forma se puede generar un equilibrio entre los criterios en torno al quehacer docente en la Institución, ya que se percibe un fuerte peso de las trayectorias investigativas de los profesores, pero un bajo reconocimiento frente a sus trayectorias pedagógicas.

El rol docente en la Universidad requiere del desarrollo de diferentes actividades que han hecho que existan sobrecargas de trabajo en torno a unos frentes, que puede llevar al abandono de otros; así surge la propuesta de reevaluar las cargas que poseen los docentes frente a las actividades que realizan en la Universidad. Entre las actividades docentes se mencionan: los procesos educativos, de investigación, roles administrativos, la extensión y la atención a estudiantes. Esta alta carga laboral (que por demás no es simétrica entre facultades e incluso entre departamentos) no permite un desempeño óptimo de la actividad docente, a lo que se añade la congelación de la planta docente por varios años en la Universidad[41].

Para darle manejo a lo planteado antes, muchas propuestas confluyen en la necesidad de hacer visible –en distintos escenarios y entre distintos actores– toda esta amalgama de actividades que deben cumplir los docentes dentro de sus obligaciones contractuales, de manera que la Universidad pueda reconocer el desbalance que existe entre la dedicación contemplada en los contratos de los docentes y las actividades derivadas de ello. Una de las propuestas consiste en lograr que las actividades administrativas relacionadas con las coordinaciones y programas curriculares, las decanaturas y vicedecanaturas, entre otros, se tengan en cuenta a la hora de

[41] En torno a estas propuestas surgen reflexiones que van más allá de la solución directa de la Universidad; apreciaciones en torno a las condiciones estructurales que la Universidad no puede solucionar, pues dependen de entidades externas sobre las que no se tiene gobernanza. No obstante, sí afectan el desarrollo de las funciones misionales.

establecer las funciones de los docentes, equilibrando la carga que en la actualidad asumen muchos profesores.

Algunos participantes también proponen construir diferentes incentivos no contemplados en el Decreto 1279 para que los docentes puedan orientar sus esfuerzos hacia los diferentes fines misionales de la Universidad, no solo hacia la investigación, lo que permitiría, por ejemplo, que mediante la extensión algunos docentes profundicen en sus habilidades pedagógicas y de relacionamiento con actores externos. Estos incentivos se podrían constituir a través de estímulos económicos o de acceso a oportunidades académicas o profesionales como becas y movilidades, entre otros.

Otra de las propuestas se basa en la disponibilidad de docentes encaminada a que se amplíe el presupuesto para contratar docentes ocasionales y estudiantes auxiliares que puedan apoyar los cursos. Por supuesto, todo esto se ha encaminado a determinar presupuestos claros para la ampliación de la planta docente permanente, para equilibrar las relaciones, y por último diversificar la oferta de materias y las diversas posibilidades de formación dentro de la Universidad.

Propiciar relaciones de interdependencias, flexibilización de trámites y fortalecer sistemas de información

Entre los participantes se destaca la reflexión en torno al seguimiento de la Reforma y otras políticas en los planes globales de desarrollo, bajo la visión de construir sobre lo construido, con el fin de generar acciones de largo plazo que permitan la trazabilidad de políticas entre los diferentes niveles administrativos de la Universidad.

Los participantes destacan que la generación de conexiones entre programas curriculares y sus diferentes iniciativas debe garantizar procesos de formación integral, por lo cual también se debe fomentar la generación de lazos con las instancias y los programas de bienestar. Por ejemplo, para programas como el PEAMA se considera necesario tener un responsable de generar mecanismos y figuras de comunicación, en el proceso de movilidad Sede de Presencia Nacional- Sede Andina, con el fin de realizar seguimiento a los estudiantes, además de fortalecer las oficinas de enlace y el área de movilidad para garantizar el acoplamiento de los estudiantes y el acompañamiento en procesos que faciliten los trámites en la Universidad.

Los participantes consideran necesario construir mejores canales de información que les permitan a los estudiantes PEAMA conocer cuáles son las opciones, facilidades y dificultades

para el retorno a sus comunidades; un ejemplo de esto es la Dirección Académica de las Sede Bogotá, en donde se están realizando varias estrategias en cuanto a la comunicación con los estudiantes PEAMA que llegan a la Sede.

Otro de los temas que se planteó en los espacios de discusión fue la autonomía de las diferentes dependencias, la cual debe estar garantizada en la Universidad para responder a realidades propias de cada región o campo de conocimiento en aspectos como la generación de procesos pedagógicos, la definición de calendarios académicos y la ejecución de presupuestos, pero al mismo tiempo se deben romper asimetrías en torno al uso de recursos entre facultades, departamentos o programas.

Otra propuesta concreta consiste en diseñar un esquema de financiación más estable para el sostenimiento de los estudiantes de programas como el PEAMA, con la colaboración de instituciones público-privadas, que fomente el retorno a las regiones.

Frente a los procesos que complementan la formación, los participantes proponen, por ejemplo, que las salidas de campo y sus gestiones administrativas se flexibilicen, ya que en algunos procesos cotidianos para la formación en algunos programas curriculares se percibe la existencia de desgastes administrativos que dificultan la labor docente y el desarrollo pleno de otros roles. Complementando lo anterior, algunos participantes agregan que las gestiones administrativas no deben ser complejas, pues deben facilitar, por ejemplo, el desarrollo de alianzas con comunidades académicas, la presentación a convocatorias y el reconocimiento de los procesos pedagógicos, por lo que es necesaria una reingeniería de la estructura administrativa y sus procesos, para que lo administrativo esté al servicio de la academia.

La optimización de las gestiones administrativas, consideran los participantes, debe estar ligada a la mejora de los sistemas de información, lo cual permitiría la toma de decisiones para el uso de recursos y la selección de la información por medio de la creación y gestión de bases de datos o mapeos, donde se encuentren dependencias administrativas, estudiantiles, grupos de estudio, semilleros e iniciativas exitosas que puedan transformar prácticas en la Universidad a las que toda la comunidad pueda acceder, y frente a los egresados, es necesario desarrollar procesos constantes de actualización de información.

Estos procesos deben permitir la construcción de indicadores según la diversidad de personas que componen la comunidad académica, lo que permitirá la operativización de los procesos de evaluación y seguimiento en la Universidad, para así fortalecer la acreditación y su impacto en los programas, viendo este proceso como algo de doble vía, además de mejorar los mecanismos de comunicación que se poseen dentro y fuera de la Universidad.

Otros aportes consideran que además de articular la evaluación permanente en los procesos institucionales con los fines de la Universidad, también se debe optar por la transformación de los modelos administrativos y pedagógicos, por lo cual los sistemas de información, como el SIA, deben cambiar para que el paradigma educativo evolucione. Esto implica no solo la transformación de los sistemas de información, sino también la divulgación y la democratización de los procesos de la Universidad.

Potenciar la comunicación y la divulgación de la información

Para los participantes en los encuentros es de vital importancia mejorar la comunicación y la exploración de nuevos medios de difusión para socializar procesos académicos, con el fin de llegar a la mayor cantidad de personas posible, por ejemplo, mediante un mejor uso de las redes sociales.

Frente al rol docente y la divulgación que gira en torno a presentar los avances en temas pedagógicos y de investigación, entre otros, y con el fin de fomentar las reflexiones docentes en torno a sus ejercicios y el reconocimiento de estos procesos por parte de la comunidad universitaria, los participantes proponen ampliar los espacios de socialización de experiencias pedagógicas significativas; también consideran que estos deben ser de carácter obligatorio, principalmente en los proyectos de extensión, por lo que se debe impulsar la difusión de resultados por medio de artículos, eventos, charlas o cátedras, realizando apertura a diálogos con las comunidades con las que se ha trabajado, al mismo tiempo que la Universidad las visibiliza adentro.

Por otro lado, la divulgación de la información y el conocimiento que se produce dentro de la Universidad también debe abrir la posibilidad de que las comunidades que no forman parte de la Institución puedan acceder ella; por ejemplo, se propone para los aspirantes que la Universidad socialice más los programas que ofrece, participando en ferias virtuales para estudiantes de educación media que están iniciando la búsqueda de sus profesiones, entre otras actividades.

La comunicación con la comunidad universitaria es muy importante. Los participantes destacan el fortalecimiento de la difusión de la oferta de materias y oportunidades académicas. Además de abrir consultas en el marco de la autoevaluación, la socialización de la normativa y la discusión de esta, por lo cual se deben seguir potenciando puentes de comunicación entre la Institución y los diferentes estamentos que la integran, con el fin de apropiar procesos e incentivar la participación.

Generar espacios de participación sobre reformas y normas en la Universidad

La generación e innovación en instrumentos de participación en los procesos de aprendizaje fueron temas de importancia entre los participantes a lo largo de los encuentros, pues surge la necesidad de integrar a las comunidades y abrir la discusión a nivel nacional, y no solo reducirlas al personal docente y administrativo, pues es desde allí que se pueden reconocer e integrar los trasfondos culturales que determinan la forma en que se viven los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

A través de la participación surge la propuesta de generar estrategias de apropiación de los procesos que se realizan en la Universidad dirigidas a toda la comunidad, por ejemplo, a través de espacios de clase, los cuales han sido elementos importantes para las reflexiones y discusiones frente a temas coyunturales dentro de la academia y otros asuntos nacionales. Estos también se deben apoyar de otros espacios que permitan entrar en diálogo frente a las nuevas formas en que los estudiantes se acercan y se apropian de la información, ya sea por canales virtuales o espacios físicos.

Por lo anterior, surge la propuesta de ampliar, diversificar y atraer a la comunidad a espacios de discusión sobre los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual, según los participantes, debe ser un pilar de la política académica, pues existe una cultura de baja participación en asuntos que tienen repercusiones en la cotidianidad de la comunidad, para lo cual es pertinente desarrollar procesos pedagógicos que incentiven una cultura participativa y la incidencia de esta a nivel institucional, no solo frente a la Reforma Académica sino hacia los diferentes procesos de interés.

La disponibilidad de espacios es importante para fomentar el encuentro de personas y de esta forma impulsar el bienestar de la comunidad, al igual que la potencialización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que la disponibilidad de espacios como los laboratorios y la eficiencia en el acceso a estos podría incidir positivamente en la generación de discusiones sobre temas institucionales.

Además de ello, surgen propuestas como la de generar escenarios de discusión en los que la comunidad pueda reunirse de forma horizontal, en donde los diferentes actores puedan dialogar sobre cuestiones internas de la Universidad, por ejemplo, de temas como: la flexibilidad y su impacto en la calidad de la formación de los estudiantes; el trabajo colaborativo; las reformas y los cambios académicos o administrativos pertinentes; los procesos de admisión, y la orientación vocacional, entre otros. Ejemplo de ello podría ser la

inclusión directa de estudiantes en la formulación de los planes de estudios y demás reformas curriculares, así como fortalecer su participación en los diferentes espacios decisorios que intervienen en la dimensión académica. Sin embargo, no se trata solo de lograr que los estudiantes tengan más voz o más injerencia en las decisiones académicas, sino que también estos puedan recibir las orientaciones, guías y recomendaciones en términos de sus procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones académicas.

Generar mecanismos para flexibilizar los planes de estudio en torno a las necesidades de los estudiantes

Para los participantes, las gestiones administrativas ante el plan de estudios deben buscar implementar los principios del Acuerdo 033 de 2007, entre estos la flexibilidad, especialmente en el desarrollo de los cursos y los cambios en los planes de estudio, para que puedan adaptarse a las necesidades que surgen en el camino, optando por procesos autónomos y de fortalecimiento de la gestión a nivel de los programas, frente a la toma de decisiones urgentes, sin necesidad de escalarlas a otros espacios de decisión, que dilatan los procesos.

Entre los participantes se menciona la necesidad de flexibilizar los procesos administrativos para el acceso a materias de otros programas a las cuales en teoría no se puede acceder, ya que de esta forma se fomentaría la formación interdisciplinar en la Universidad. Además, se destaca que en un contexto de virtualidad las Sedes y los programas homólogos deberían ofrecer materias conjuntas bajo esta modalidad.

Ante la oferta de cursos también proponen generar indicadores de seguimiento frente a la oferta y demanda de cursos a largo plazo, lo cual permite evaluar su oferta de forma continua. Bajo esta perspectiva, la modificación de cursos se puede ligar a esos cambios que se requieren, por ejemplo, dialogar en torno a los prerrequisitos para algunas materias y responder a casos especiales que se presenten, al igual que analizar si el plan responde a las realidades de los perfiles profesionales actuales.

Frente la planificación de las asignaturas, los participantes consideran que los planes deben ser flexibles ante los intereses de cada estudiante sobre su formación, además de poder ofrecerles a egresados el retomo a la Universidad y su actualización.

Integración de herramientas tecnológicas para responder a las coyunturas de la comunidad académica

Una de las propuestas que surge desde los participantes es la integración tecnológica a los espacios de la Universidad, pues se destaca que deben ir de la mano, fomentando una virtualización de cursos que no requieren de presencialidad, para así dar inicio una nueva integración de estrategias docentes en torno a la virtualidad en las asignaturas que se requiera. Debido a la coyuntura que atraviesa la sociedad por la pandemia, se abre la posibilidad de pensarse este tema, lo que podría implicar sobrecargas al rol docente, por lo que requerirán de un mayor apoyo en su labor en conjunto con otros roles (auxiliares, monitores, docentes ocasionales).

Por lo anterior, los participantes destacan la emergencia en torno a generar una mayor inversión para implementar la transformación tecnológica, pues las TIC deben integrarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la presencialidad, por lo que estas deben integrarse a la infraestructura como parte de los espacios y como un potencializador de diálogos y reflexiones.

Se destaca el uso potencial de integrar los procesos de movilidad de estudiantes PAES y PEAMA, a través de espacios de virtualidad con los docentes en Sedes Andinas, para iniciar un proceso de adecuación a lo largo de su trayecto formativo, surgiendo propuestas de formación semipresencial en Sedes Andinas desde el proceso de Sedes de Presencia Nacional. Estos escenarios de semipresencialidad se pueden estar proyectando en la Universidad, como una forma de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la oferta de asignaturas para estudiantes de los programas PAES y PEAMA se debe articular entre las Sedes de origen y las Sedes Andinas para garantizar realmente un acoplamiento entre las formas y los estilos de enseñanza y aprendizaje con que cuenta la Universidad, lo que implica acercar las Sedes Andinas a las de presencia Nacional.

Conclusiones

De los primeros elementos que llaman la atención al recopilar estas propuestas en torno a tan diversos temas, es la variedad de direcciones en que se orienta cada una de ellas. Aunque la Universidad cuenta con el Acuerdo 033 como guía orientadora para implementar cambios necesarios, la interpretación que se hace de los lineamientos allí expuestos es muy variada, en función de características propias de cada programa curricular, cada área de conocimiento, cada Sede, entre otros elementos. También se podría añadir que estas múltiples miradas e

interpretaciones sobre la Reforma Académica obedecen a que no se ha hecho una lectura detallada de este por parte de diferentes actores, incluso algunos lo desconocen por completo. Lo que sí queda claro es que el proceso de comprensión, interpretación e implementación de la Reforma Académica de 2007, catorce años después aún continúa vigente, es decir, no es un proceso acabado. Esto implica que en este continuo de entendimiento y aplicación de la Reforma se presentan diferentes puntos de vista, interpretaciones contrarias y, porque no, resistencias ante lo que está estipulado allí. Por esta razón, al darles voz a diferentes actores inmersos en los temas académicos de la Universidad, encontramos propuestas que no necesariamente parten del mismo entendimiento, no se encaminan en la misma dirección, y en algunas ocasiones parecieran ir en contravía de lo que se esperaba solucionar con la Reforma.

Respecto a las propuestas en sí mismas, en seguida presentamos los elementos centrales en las correspondientes secciones del capítulo.

Diversificación de las alternativas de aprendizaje y de las estrategias pedagógicas

Estas alternativas deben responder a la diversidad de los estudiantes, de los profesores y de los contextos, por lo que es necesario resaltar la necesidad de conectar la enseñanza y el aprendizaje con las realidades del país y del mundo por medio de la potencialización de las asignaturas y los currículos. Allí, el trabajo de campo se ha resaltado como la forma en que se conecta lo teórico y lo práctico al mismo tiempo que se conectan las personas que habitan las regiones, aprovechando y conectando las diferentes Sedes de la UNAL, reconociendo y potenciando los procesos que desde allí se adelantan, para que sea posible la identificación y reflexión sobre problemas y potencialidades regionales en los espacios de aprendizaje.

En la misma línea, los planes de estudio también deben responder a dichos contextos, además de los objetivos y realidades a los que futuros egresados se enfrentarán. Se debe pensar en planes que sean coherentes y dinámicos en la formación y las realidades, permitiéndoles a los estudiantes ver la cohesión de los planes y las múltiples posibilidades para su formación, por lo cual los componentes de formación de los planes de estudio deben ser reflexionados y bien identificados para promover la formación coherente, interdisciplinar y flexible en cada estudiante.

En cuanto al aprendizaje de lengua extranjera y el fortalecimiento del español son temas que cada día se resaltan más, viendo cómo en los diferentes campos del conocimiento se hace más importante contar con conocimientos en otras lenguas, en especial del inglés, por lo que nuevamente las asignaturas y los currículos pueden potenciar dicha formación por medio de la

implementación de diferentes estrategias dentro del plan de estudios. Se ha podido apreciar que el inglés no es la única lengua extranjera de importancia, por lo que contar con la oferta de lenguas extranjeras que respondan a los campos del conocimiento de cada programa ha surgido como una nueva propuesta que fortalecerá la formación y el futuro de los estudiantes en sus respectivos campos.

La diversificación de las alternativas de aprendizaje también implica responder a los cambios que se han presentado en el mundo, tales como la virtualización de muchos procesos y la entrada de las redes sociales a la cotidianidad de cada persona. La diversificación de herramientas de aprendizaje en la virtualidad, al igual que la gestión de nuevas tecnologías ante estos cambios, se han convertido en competencias que se deben fortalecer en los docentes, para sus procesos de enseñanza, y en los estudiantes, para sus aprendizajes.

Aunque la virtualidad ha permeado la vida de muchas personas, también es necesario reconocer las brechas de acceso a tecnologías existentes en la comunidad universitaria, en especial de la comunidad estudiantil, por lo que se debe contar con gestiones para garantizar el acceso a equipos, servicios de conectividad y entornos seguros para su conexión, en la medida en que la infraestructura del país lo permita. Esto podría contribuir a cerrar brechas en los procesos de aprendizaje, al igual que la apertura de estos al mundo de la información, el cual contiene gran cantidad de datos que deben ser seleccionados, por lo que la implementación de estrategias para la selección y priorización de la información deben ser pilar de la formación en un entorno en que los procesos de formación se ven permeados por la virtualidad.

El componente de libre elección es uno de los temas que más requiere reflexión, ya que existen diversas lecturas y percepciones en torno a este, conectándose con la forma como los estudiantes lo usan, pero también como cada programa lo concibe, considerando su contribución a la formación integral, el fomento de la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la contextualización. En la Universidad se debe contar con un análisis en torno a la oferta de asignaturas de este componente, reflexionar sobre los intereses formativos de cada estudiante y sus decisiones en torno a la libre elección, por lo que no solo se debe hablar de materias fáciles, sino pensar en las formas en que estas materias se están orientando, incluyendo una discusión de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se pueden tomar como ejemplo para adoptar o para cuestiones a mejorar.

Reconsiderar la forma de acceder a oportunidades académicas

Existe también un tema bastante recurrente que tiene que ver con el promedio académico como elemento central en los tránsitos de los estudiantes por sus planes de estudio, así como

incentivo para acceder a diferentes oportunidades académicas y beneficios. Se ha considerado problemático para la Universidad, puesto que profundiza las desigualdades existentes entre los estudiantes, permitiendo que quienes han recibido mejor formación puedan contar con mejores promedios y acceder a mejores oportunidades, en contraste con quienes no han contado con una formación previa de calidad. Por otro lado, se le da prioridad a un criterio numérico para tomar decisiones académicas como la inscripción o cancelación de cursos, entre otros, perdiendo de vista la importancia de la formación pertinente y de calidad. Las propuestas buscan superar el criterio del promedio como elemento central para acceder a oportunidades académicas.

La cuestión del promedio académico como incentivo para acceder a oportunidades académicas también se ve reflejada en el tema de la evaluación de los estudiantes. Se ha mencionado que dentro de las mismas asignaturas impera la nota cuantitativa como reflejo del aprendizaje del estudiante, dejando de un lado cuestiones cualitativas como la observación directa de los procesos personales de cada estudiante, o la evaluación permanente que integre el proceso completo y no solo las fechas de corte en que se realizan los exámenes.

Propuestas sobre la evaluación

Sobre la evaluación también muchas de las propuestas buscan reflexionar sobre la importancia de reconocer otras dimensiones de la evaluación del desempeño de los estudiantes que no se observan en una nota numérica. Esto implica reconocer la existencia de un rol activo de la evaluación en la formación de los estudiantes, y no solo un rol meramente indicativo de ciertos logros cuantificables por medio de la nota. También implica reconocer la existencia de múltiples posibilidades para evaluar a un estudiante, principalmente en función de las diferentes disciplinas y sus propios contenidos o formas de construir conocimientos, así como en función del componente en que se ubica determinada asignatura.

La evaluación no se limita al proceso de los estudiantes, sino que también incluye la evaluación docente. Al respecto se concluye que la evaluación de profesores Edificando, como instrumento de evaluación docente, se debe repensar y reconfigurar tanto en su metodología de medición como en el alcance y las repercusiones que tiene sobre las dinámicas de enseñanza, lo cual implica trabajar también en una cultura más participativa en torno a este instrumento, apropiándose de sus objetivos y contribuyendo a que sus resultados cobijen de manera más amplia la participación de los estudiantes con el fin de mejorar la calidad de los programas, y por ende de la formación. Algunas de estas cuestiones también se deben formular frente al examen de admisión, por ejemplo, logrando exámenes específicos en

función de las diferentes áreas del conocimiento, y considerando también la necesidad de reducir las brechas características de la sociedad colombiana a través del acceso a la educación en condiciones de equidad.

Fortalecer y diversificar el acompañamiento integral

Las propuestas en torno al fortalecimiento del acompañamiento integral nos permiten concluir que existe un gran interés por desarrollar acciones que mejoren el rol que ejercen los diferentes actores inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye propuestas en las cuales la dimensión pedagógica cobre un interés central en la práctica de los docentes, otorgando un mayor peso a este ítem en los procesos de selección o proporcionando capacitaciones y actualizaciones en componentes pedagógicos, entre otros.

Por supuesto el rol de los estudiantes debe ser potenciado en esa dirección, por lo que se propone de manera general brindar un apoyo más cercano y articulado tanto a los nuevos admitidos como a los estudiantes antiguos, profundizando en construir relaciones de confianza que permitan la fluidez del acompañamiento, coordinando y articulando con mayor ahínco los diferentes actores inmersos en el proceso educativo de los estudiantes, sean estos docentes, tutores, tutores pares o administrativos. Esto implica reconocer que la Universidad es un escenario de interacción de actores muy diversos, y que el simple reconocimiento de esta diversidad no es suficiente para su integración en las dinámicas de la vida universitaria, por lo que desde diferentes ángulos se proponen acciones que permitan transitar hacia escenarios en donde esta diversidad juegue un papel más allá de su enunciación o reconocimiento.

Generación y fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo

En cuanto a la generación y el fortalecimiento de redes para enriquecer el proceso educativo, es un tema en que la interdisciplinariedad, la formación investigativa y la formación integral como principios del Acuerdo 033 resaltan. Esto debido a que con la generación de redes se discute que deben existir líneas y temas de trabajo que acojan a estudiantes, docentes, egresados, expertos y otros actores que tienen injerencia en diferentes áreas del conocimiento o temáticas para generar reflexiones conjuntas en las que la colaboración sea un pilar para la construcción y generación de conocimiento. Esto se considera debe ir de la mano de un proceso de integración de diferentes instancias de la Universidad para reconocer esas comunidades que se generan dentro y fuera de ella. Las propuestas en torno a la generación de redes encierran la necesidad de conectar la Universidad con diferentes realidades, y en ese sentido un actor que cobra importancia es el egresado, el cual representa las ventajas y desafíos a los que un futuro profesional de la Universidad Nacional se integrará.

Las redes también se generan entre diferentes instituciones en las cuales se debe propender por la promoción de la movilidad y los procesos de internacionalización. Allí se deben promover opciones como la internacionalización desde casa, una mayor socialización de las experiencias de movilidad, el fortalecimiento de acuerdos para la generación de prácticas y pasantías internacionales, el fomento de la movilidad entrante a la Universidad y el apoyo a intercambios interSedes por parte de los docentes, con el fin de fortalecer o ampliar campos de conocimiento con los que la Universidad cuenta de manera diferenciada entre las regiones.

Gestión para el mejoramiento académico

Otro de los temas más recurrentes a lo largo de los encuentros fue la relación de las gestiones administrativas, las políticas de la Universidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se puede resaltar la generación de propuestas en torno a la planta docente, en donde el equilibrio de las funciones y los criterios de la contratación son aspectos fundamentales a analizar a la hora de contratar o promocionar a los docentes. Frente a esto también se destaca la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas como un pilar de las competencias para un docente de la Universidad, además de la urgencia en torno a la ampliación de la planta docente, por lo que se considera que la determinación de la contratación y el reconocimiento de los diferentes roles que puede encarnar la figura docente deben ser claros, para de esta forma garantizar el equilibrio de sus actividades.

Otro aspecto a resaltar son las reflexiones en torno a la garantía de generar continuidades frente a las reformas para que se garantice construir frente a lo construido sin que se generen rupturas cuando las nuevas administraciones implementen sus políticas. Se destaca la necesidad de generar continuidades en torno a procesos que podrían ser cotidianos, en los cuales se deben unificar los sistemas de información, la generación de indicadores de seguimiento de las actividades de la población estudiantil y las particularidades que tienen sus miembros. Se deben generar lineamientos y mejoras en las comunicaciones entre dependencias, facilitando y acompañando procesos a los que los estudiantes pueden no estar familiarizados. Se destaca el reconocimiento de los procesos de cada Sede, el cual responde a las regiones en las que están inmersas, por lo que se considera necesaria la descentralización de procesos conforme a las características propias de cada contexto. Además, se hace necesario abrir la Universidad a los entornos que la rodean, para integrar actores externos.

Por último, uno de los temas que emerge de las discusiones es la necesidad de la transformación digital y tecnológica en la Universidad. Entre estos se encuentran los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de comunicación entre las diferentes instancias para apoyar los procesos de estudiantes, todo esto con el fin de reconocer que la transformación tecnológica puede ser una potencialidad y que requiere de un proceso pedagógico ante nuevos elementos tecnológicos a los que la comunidad universitaria tendrá acceso.



Foto: Archivo Unimedios

La UNIVERSIDAD aprende | Transformación en contexto

Parte 3.

Visiones actuales sobre tareas pendientes.

El análisis de la evaluación docente Edificando y los impactos financiero-administrativos de la Reforma Académica de 2007

CAPÍTULO 7. LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EDIFICANDO: UN ANÁLISIS

Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez

La Dirección Nacional de Programas de Pregrado, en cabeza de la profesora Diana María Farías, encargó a la profesora Claudia Lucía Ordóñez durante el primer semestre académico de 2021 un estudio del instrumento EDIFICANDO, encuesta de percepción estudiantil del desempeño docente, que se utiliza actualmente como único instrumento de evaluación de la función docente del profesor de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Para el efecto se comenzó por estudiar el documento que produjo el autor del instrumento, profesor Jairo Echeverry Raad, de la Facultad de Medicina, director de la Dirección nacional de Innovación Académica (DNIA) hasta el primer semestre de 2011. Este documento consigna el resultado de la evaluación que él dirigió de la encuesta que hasta ese momento y durante más de 10 años se había utilizado para calificar la función docente en la UNAL y describe en detalle el proceso de producción y el contenido de la nueva encuesta, como parte de todo un modelo de evaluación profesoral integral que presentaba como propuesta para la Institución y que no pudo terminar.

Igualmente se recogieron los juicios que sobre la encuesta y su uso produjeron nueve profesores de la Universidad y dos contratistas de la Unidad de Transformación Pedagógica de la Dirección Académica de la Sede Bogotá, convocados por la directora de la oficina de programas de pregrado para expresar sus opiniones sobre la evaluación profesoral. La conclusión a la que se llegó después del análisis de este material es que la evaluación de profesores EDIFICANDO es una forma totalmente inadecuada de evaluar el desempeño de aula de los profesores de la UNAL y, en general, su función de docencia. El presente documento sustenta esta afirmación y termina con algunas recomendaciones para lograr una evaluación realmente justa y útil para la formación pedagógica de los profesores, el mejor aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la forma como la institución realiza sus funciones misionales.

La gran justificación de este trabajo es la necesidad que tiene la Universidad de mejorar sus procesos de evaluación de la función docente, y la función docente misma, a partir de comentarios recibidos en el último proceso de acreditación institucional culminado durante el presente año 2021. Se parte de la base de que una evaluación bien concebida puede tener el poder de guiar y acelerar procesos de cambio deseables en una institución educativa, y muy necesarios en el área pedagógica en nuestra UNAL. Vista de esta manera, la evaluación de la docencia puede ser el instrumento básico para lograr, en términos de inmediatez práctica, que la UNAL asuma la centralidad de lo que el decreto nacional 1330 de julio 2019 y el Acuerdo 02 de 2020 llaman “resultados de aprendizaje”; bien sabido es que el CNA utilizará en adelante este concepto en sus procesos de acreditación de programas e instituciones educativas.

EDIFICANDO: solamente una parte

Es necesario empezar haciendo énfasis sobre el hecho de que la encuesta EDIFICANDO se viene aplicando desde hace años en la Universidad como única forma de evaluar el desempeño pedagógico de los profesores, sin tener en cuenta de que es solamente una parte de una propuesta integral de evaluación presentada por el profesor Echeverry a comienzos de 2011. El documento que contiene la propuesta está a disposición de todos los profesores de la Universidad en el sitio virtual de la encuesta, lo cual parece sustentar la seriedad de EDIFICANDO, para quien desee consultarlo. La consulta, sin embargo, no puede sino convencer al lector de lo inadecuado de la encuesta, comenzando por el simple hecho de ser una evaluación parcial de funciones profesorales que son múltiples y mucho más complejas que solamente la docencia. Por otro lado, el uso de la encuesta le da una importancia única a la opinión del estudiante en relación con el éxito de la docencia o falta de él, sin tener en cuenta otras fuentes de información necesarias para calificar este éxito y desarrolladas con su correspondiente sustentación en el documento del profesor Echeverry.

En efecto, el documento Evaluación docente integral con fines de mejoramiento EDIFICANDO: El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación, del profesor Echeverry, contiene una propuesta de modelo evaluativo que no parece haber sido aceptada pero de la que se toma solamente la encuesta para uso general. Es posible que se haya considerado que indica lo que ya hacía desde años atrás la Universidad en las diferentes evaluaciones a las que se sometía el trabajo de un profesor durante la carrera académica, pero esta razón no sería suficiente para haber evitado revisar el sistema evaluativo completo del trabajo de un profesor, con base en el serísimo trabajo del profesor Echeverry. Como se verá más adelante, el profesor hace un análisis juicioso de los problemas que presentaba el sistema utilizado antes de 2011 (Ver toda la sección ¿Qué se podría decir de la Evaluación de Cursos y docentes?, desde la p.7 del documento), y el uso de su encuesta como instrumento único de evaluación de la función docente a partir de ese año resulta en problemas prácticamente idénticos a los ya analizados por él.

La propuesta 2011 del profesor Echeverry está basada, de manera muy seria, en una amplia investigación bibliográfica sobre:

> ***los modelos generales recurrentes observados en evaluación educativa universitaria (…) las normatividades institucionales existentes, la experiencia llevada a cabo por la Universidad Nacional de Colombia en particular en los últimos 10 años, su proyecto educativo institucional (contenido en sus planes de desarrollo 2008-2010, 2010-2012), las nuevas apuestas de cambio curricular y estatutarias en implementación, y el contexto del docente actual inmerso en un programa curricular y en una comunidad académica particular. (p. 24)***

Sustentada robustamente en toda esta investigación, indica “propósitos, objetivos y demás elementos constitutivos” de un sistema evaluativo que “debería enfocarse en establecer la calidad o los resultados de la interacción de los docentes con sus estudiantes, con el fin de cualificarla progresivamente [y] extenderse a las otras funciones misionales universitarias”; de esta manera se lograría “la verdadera “evaluación integral” docente. Específicamente indica cómo la normatividad de la Universidad habla de un sistema de evaluación integral, que cubra todas las actividades académicas y administrativas del profesor y que busque el desarrollo de sus capacidades y el mejoramiento individual e institucional.

Además de toda esta sustentación, el diseño de propuesta evaluativa que hizo el profesor Echeverry utiliza una teoría general: la de “un modelo de gestión humana que se desarrolla y perfila al interior de los sectores productivo, industrial y empresarial a lo largo de la segunda mitad del siglo XX” [y] “se apoya además en la teoría general del desarrollo de escalas de medición”.

Como resultado de un trabajo académico bien sustentado y realizado con la colaboración del grupo del laboratorio de psicometría del Departamento de Psicología de la UNAL, la propuesta define que:

> ***el objeto (mejor el sujeto) de evaluación es el docente, su ser, su quehacer y su interacción educativa. Este deberá ser visto, explorado, examinado o apreciado, en sus diversos atributos, por diferentes, y en ocasiones complementarias, perspectivas y puntos de vista que den cuenta integral de ese sujeto como ser humano, inmerso en una comunidad académica-científica y atado a un proyecto educativo (programa curricular), con unos saberes y competencias disciplinares y que finalmente se relaciona socialmente con cada uno de los actores y perspectivas.***

Este proceso evaluativo claramente necesita de diferentes instrumentos, manejados por los diferentes actores que deban participar en él.

He aquí la descripción más específica que hace la propuesta de aquello que debe evaluarse en el profesor de la Universidad Nacional:

> ***En términos más específicos los dominios tentativos a evaluar en el desempeño docente serán equivalentes a las funciones misionales y tareas del docente:***
>
> ***1. La Docencia. Entendido como las diversas formas de entender los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y su organización, la planeación y desarrollo, el clima y los materiales necesarios, y las estrategias de evaluación, en función del programa curricular donde***

está imbuido y del tipo de ser humano que se desea formar y entregar a la Sociedad.
2. La participación y producción científica, cultural, artística o académica.
3. La extensión social universitaria.
4. El desempeño en actividades académico-administrativas (cuando ocurran). (p. 28)

EDIFICANDO total: problemas que se pretendía solucionar

Como ya se dijo, la revisión que hace el profesor Echeverry en el documento de su propuesta 2011 de los problemas que venía presentando la evaluación profesoral antes de ese año es exhaustiva, y vale la pena revisarla porque se verá que los comentarios que se presentarán luego sobre la encuesta EDIFICANDO son muy similares. He aquí las conclusiones de dicha revisión, que se encuentran al final de la introducción de su documento:

Las conclusiones puntuales con fines operativos, tras esta introducción, podrían ser las siguientes:

1. No existe en los anales documentales de la UNAL, conceptualización y estructuración explícitamente declarada en relación con un modelo de evaluación docente con principios de integralidad, ni la formulación de perspectivas de evaluación, ni la definición de criterios de evaluación y sus ponderaciones, ni los mecanismos explícitos de retroalimentación así como tampoco el emprendimiento de acciones de mejoramiento en el talento docente.

2. Hasta hace muy poco, no existía normativa que hiciera explícito el carácter de deber, derecho y oportunidad que tienen estudiantes y profesores como individuos corresponsables del proceso evaluativo en aras del mejoramiento de la comunidad académica.

3. La evaluación de cursos y docentes, es un proceso incompleto y que carece de credibilidad, que se encuentra restringido a la exclusiva aplicación en cada periodo de una encuesta a estudiantes (o sea desde una sola perspectiva), y que no es seguido de acciones priorizadas sistemáticas de mejoramiento en un marco institucional de oportunidades estratégicas y por lo tanto, no es posible establecer el verdadero efecto que esta evaluación ha tenido en los cambios de la calidad docente.

4. El único instrumento de calificación con que se dispone, además de su extensión inconveniente, construido para otros momentos y contexto, si bien parte de unos criterios que pudimos finalmente identificar, explora una variedad de factores no exclusivamente docentes pero, inconvenientemente, aporta a una calificación final reuniendo todos esos factores atribuibles exclusivamente al docente. Así las cosas, es imposible determinar de dicha calificación cuánto le compete directamente al docente y en últimas cómo utilizar la información para su mejoramiento.

5. Tras acciones pendulares de la aplicación de la encuesta (desde lo físico hasta lo online) el proceso no se encuentra sistematizado, ni automatizado y tiene procesos y procedimientos diferentes para cada una de las Sedes de la UNAL. Además de la inestabilidad del software que se suele utilizar, amén de las deficiencias o insuficiencias de la plataforma informática con que cuenta la UNAL y las demás falencias conceptuales e instrumentales referidas previamente, la participación tradicional de los cursos evaluados y de los estudiantes que evalúan no suele ser superior al 50%.

6. El modelo de evaluación docente implícito existente en la UNC, se podría resumir como aquel que necesita la calificación de los estudiantes a través de una encuesta, como un insumo adicional no ponderado y no operacionalizado de la lista de requisitos administrativos para cumplir con la renovación de contrato, el cambio de categoría, las promociones y futuramente con el puntaje salarial. (p.16)

Cada uno de estos puntos tiene una amplia explicación en el documento del profesor Echeverry, y vale la pena detallar alguna de la información específica que esas explicaciones incluyen. Para el punto 1, por ejemplo, el profesor Echeverry dice que dada la falta de bases conceptuales de la encuesta existente entonces, no era posible verificar de manera sistemática el efecto, al menos académico, de la evaluación de cursos y docentes en el quehacer del cuerpo profesoral de la UNAL.

Para el punto 4, la explicación indica que la encuesta era exageradamente extensa y que a esto se sumaba el hecho de que el estudiante debía diligenciar una encuesta para cada uno de los cursos que había tenido inscritos en un periodo académico. Pero añade algo más crítico aún, y es que la encuesta había sido diseñada probablemente para evaluar un curso 'tradicional' o un profesor 'tradicional' de solo ciertas áreas del conocimiento, de modo que otras formas, escenarios y desarrollos pedagógicos a veces determinados por disciplinas particulares y Facultades enteras de la Universidad (vienen a la mente las artes, por ejemplo), que no suelen usar exclusivamente este tipo de metodología, resultaban subvaloradas o subrepresentadas por el instrumento.

Para el punto 5, el profesor cita el estatuto estudiantil del momento en sus disposiciones de bienestar y convivencia, que señala que la evaluación de los docentes es un deber, un derecho y una oportunidad de los estudiantes para canalizar sus iniciativas; sin embargo no había sido posible entonces, como no ha sido posible ahora, facilitar ni estimular o al menos ayudar a construir una cultura adecuada de la evaluación con fines de mejoramiento al interior de la comunidad académica. Añade que "la evaluación docente debería ser un derecho, un deber y una OPORTUNIDAD fundamental CORRESPONSABLE entre estudiantes, docentes y la Institución de educación". Atribuye este problema a la falta de credibilidad del sistema reinante.

Para el punto 6, el análisis indica que la evaluación solamente toma la opinión de los estudiantes en un punto del tiempo en cada semestre (actualmente al final). En ese momento el sistema no permitía un trazado histórico acumulado de seguimiento a lo largo del tiempo, ni de los cursos, ni de los docentes a todo lo largo de su carrera. Ahora esto es posible, pero la evaluación sigue haciéndose solamente al final del semestre, tomando así el carácter de sumativa. Además, dice, para muchos docentes y departamentos de la Universidad la evaluación docente era un proceso necesario pero anodino, que debía ser incorporado en la evaluación integral docente; nada más que un requisito administrativo que era condición para la permanencia laboral, la renovación de nombramiento, los cambios de dedicación, el otorgamiento de comisiones, distinciones y estímulos académicos o la asignación de puntaje salarial. Hace especial énfasis en que si el fin de la evaluación es solamente la adquisición de beneficios para los docentes y no el de concebir y realizar acciones de mejoramiento, todo el sistema finalmente se distorsiona y no logra los efectos que finalmente se persiguen.

Finalmente comenta el profesor Echeverry que la evaluación de docentes (y cursos, en aquel momento) había quedado restringida a una encuesta de opinión estudiantil, con participación no representativa de los estudiantes y con información parcial, única e incompleta de la realidad de los cursos y los docentes de la UNAL. Además indica que como no se había establecido ninguna norma ni regulación sobre los efectos reales de la evaluación en relación con los docentes (incentivos, sanciones, compromisos de mejoramiento, etc.), las asignaturas (revisión, eliminación, compromiso de mejoramiento), los estudiantes, el plan de estudios o el programa curricular, la evaluación no tenía interés ninguno para las partes y su realización era poco costo-efectivo. Además de esto indica que, aunque esto no fue objeto de evaluación específica, era razonable pensar que la calificación de los directores de Unidades Académicas en el proceso de evaluación profesoral, con los criterios amplios y ambiguos de la encuesta de entonces, no constituía un ejercicio sistemático tendiente a identificar las áreas de desempeño del docente que podían mejorarse, de modo que podía resultar arbitraria.

El profesor Echeverry describe en detalle en el documento mencionado el proceso por el cual buscó soluciones para contrarrestar estos problemas en EDIFICANDO TOTAL (ver sección *Definición de los criterios de evaluación*, pp. 37-54). El proceso incluye la forma como definió cuatro principales perspectivas de evaluación para la función docente: la de estudiantes, la de pares, la de terceros y la autoevaluación, perspectivas que deben ser luego trianguladas. También habla de cómo definió, después de un riguroso proceso de recolección de criterios de evaluación docente utilizados en diferentes universidades del mundo, un gran número de posibles atributos del buen profesor; y de cómo convocó profesores con funciones académico-administrativas de todas las Sedes de la Universidad para discutir estos criterios y pensarlos

desde la Universidad, para luego organizarlos en los siguientes 4 dominios fundamentales de evaluación de esta función, compuestos o explicados por grupos de los atributos finalmente seleccionados:

1. Dominio Humano-Social-Ciudadano.
2. Dominio Pedagógico-Didáctico.
3. Dominio Disciplinar-Profesional.
4. Dominio de atributos integradores, de efectividad o impacto educativo (p. 39).

El profesor Echeverry y su equipo llegaron hasta utilizar la ayuda de sus profesores participantes voluntarios para asignar a las perspectivas de calificación propuestas (estudiantes, pares docentes, autoevaluación o terceros) los atributos o características que tuvieran una mayor o mejor capacidad de calificar, aunque un atributo podría ser evaluado por más de una perspectiva de manera simultánea. Esta fue la base para escoger los atributos que debían convertirse en preguntas en cada instrumento, y para saber a qué dominio (llamado finalmente factor en la encuesta que utilizamos hoy) pertenecía cada uno/a en el instrumento final.

El primer y único instrumento construido corresponde a la perspectiva de los estudiantes, que es la encuesta que conocemos (encuesta de percepción estudiantil del desempeño docente EPEDD). El documento del profesor Echeverry describe la forma como se realizaron rigurosos procesos de validación interna, ajuste y afinamiento de este instrumento; pero indica que faltan los demás instrumentos que deberían evaluar la función docente desde las restantes 3 perspectivas, y que se planeaba construir de la misma manera rigurosa a partir del segundo semestre del año 2011.

De esta manera quedó inconcluso el trabajo, y este es el origen de la aplicación de una encuesta estudiantil que, desde su diseño, no constituye una forma de evaluar de manera completa y desde diferentes puntos de vista la función primordial del profesor de la Universidad Nacional: la docencia.

Los juicios de profesores de la Universidad sobre la encuesta EDIFICANDO

A continuación, se presenta un resumen de las opiniones de ocho profesores de varias Sedes de la Universidad que han sufrido la encuesta EDIFICANDO, algunos de quienes han tenido también que utilizarla como directivos para trabajar con profesores a su cargo, y dos contratistas que hacen formación pedagógica de profesores en la Sede Bogotá. Todos fueron

citados por la Dirección de Programas Curriculares de Pregrado para una entrevista sobre la encuesta EDIFICANDO. También se añaden opiniones de la autora al conteo, dado que presentan afinidad con la mayoría de las afirmaciones generales que ellos hicieron.

Las opiniones recogidas están organizadas según asuntos mencionados por los profesores en relación con la encuesta. Será importante leer la información acerca de los diferentes aspectos que desarrollaron los profesores teniendo en cuenta permanentemente el resumen elaborado previamente del estudio que realizó el profesor Echeverry de la encuesta utilizada antes de 2011. Será muy clara la similitud de muchos puntos entre los dos análisis.

Mecánica

Uno de los profesores entrevistados, que ha tenido a cargo la administración de la encuesta, nos informó que la plataforma en la que se presenta y gestiona utiliza tecnología de 2011 en 2021, lo cual trae muchos problemas de sincronización con sistemas actuales de la Universidad y hace cada vez más problemáticas las actualizaciones que se hacen necesarias. Por ejemplo, indica que la encuesta se realiza por curso, no por profesor, y al haber cursos con varios profesores el sistema no permite realizar evaluación de lo que hace cada uno. Hoy en día la encuesta debe utilizar la información de Universitas 21, lo cual ocasiona muchos errores relacionados con quién es evaluado (a veces se evalúa a quienes no están encargados de los cursos) y con quién evalúa (hay profesores a quienes evalúan muchachos que no están en sus cursos). Todo esto haría necesario que hubiera un administrador de la plataforma que asegure que funciona correctamente, administrador que no existe en la actualidad.

Propósitos de la evaluación

Los profesores entrevistados encuentran unánimemente que la encuesta debería tener como propósito principal el mejoramiento continuo de los profesores y sus cursos, que la evaluación debería ser escenario de transformación. Indican que la evaluación debería ayudar a entender qué está pasando en un curso y si es lo que la institución espera que pase, y producir datos para cambiar y mejorar. Dos profesores hablan explícitamente de la importancia de que la evaluación haga reflexionar no a los profesores sino a los estudiantes, sobré qué aprendieron, para qué sirve lo que aprendieron y cómo se conecta con otros aprendizajes y con sus carreras profesionales. Y dos profesores opinan que la evaluación debería servir para que la Universidad haga gerencia de sus recursos docentes produciendo inventarios sobre qué se necesita, o sea cuál es la oferta necesaria de cursos, qué hay, o sea con qué docentes se cuenta para hacerlo bien, qué diversidad de estrategias pedagógicas se utilizan en los cursos. Un profesor inclusive dijo que este debería

ser el propósito central de esta evaluación, de manera que sirviera para la planeación estratégica y mejoramiento de la institución y la mejora de los profesores, dada la cantidad de problemas que le ve a EDIFICANDO.

Lo que se necesita para que se produzcan cambios

Los profesores entrevistados ven unánimemente que no existe en la Universidad mecanismo alguno para que puedan obrarse cambios a partir de la evaluación de la docencia. Uno de ellos llama la atención sobre que la evaluación de la docencia solo es positiva si produce cambios y propicia la comunicación entre colegas y estamentos y el sentido de comunidad. Entre todos los entrevistados hablaron de los mecanismos que opinan que deberían existir en la Universidad para lograr la mejora permanente de la función misional de docencia, conformando un interesante grupo de acciones que la Universidad podría considerar poner en funcionamiento:

- Realizar retroalimentación inmediata a los profesores acerca de cómo les fue, bien o mal, porque debe haber posibilidad de mejora para quien lo hace mal y estímulo para quien lo hace bien.
- Establecer acciones de mejoramiento en planes de acción con seguimiento permanente en las evaluaciones subsiguientes.
- Poner en funcionamiento formas de apoyo de pares, seminarios y formación de grupos para trabajo en equipo.
- Crear una verdadera escuela pedagógica para los profesores, que asegure que se mantengan al día en los últimos recursos y que ofrezca permanentemente cursos de actualización: la formación pedagógica como función de la Universidad facilitaría la comprensión de la evaluación por parte de los profesores e inclusive permitiría que fueran ellos mismos quienes participaran en el diseño de un proceso verdaderamente efectivo.
- No dejar la participación en la escuela o en las formas de apoyo que se decidan a partir de las evaluaciones a lo discrecional; debe haber normatividad o regulación sobre ambos mecanismos.
- Incluir en los procesos de selección de profesores un criterio pedagógico que valore la experiencia en docencia.
- Incluir en los comités que escojan profesores miembros que sepan de pedagogía y no pertenezcan a la carrera de los candidatos.
- Empezar la escuela pedagógica por los profesores nuevos que entran en período de prueba.

• Hacer que la evaluación y su seguimiento sean vinculantes, llevando a la de renovación de contratos y a la no renovación, en caso de ser necesario por no haber mejoras, por medio de mecanismos claros.
• Crear una evaluación y un sistema para su aplicación que permita el diagnóstico de problemas a tiempo para solucionarlos. Esto implica que la evaluación no funcione solamente al final de los semestres, cuando ya no hay posibilidad de cambiar nada; debería haber una aplicación al menos a mitad de semestre (si no más y/o antes), o podrían evaluarse diferentes aspectos de un curso en diferentes momentos de un semestre, por ejemplo, de manera que se active la auto-reflexión de estudiantes y profesores y se permitan reuniones subsecuentes con los estudiantes para planear y poner en funcionamiento mejoras diversas. Esto debe hacer que las posibilidades de mejoramiento obren realmente en beneficio de los cursos y sus participantes, desde el momento en el que se diagnostican los problemas. Una idea interesante para facilitar estas evaluaciones múltiples durante un semestre es la de producir una evaluación que pueda hacerse fácil y rápidamente con grupos de estudiantes e inclusive por parte del mismo profesor, no necesariamente de un tercero.
• Crear un sistema que haga que la evaluación sea continua y pública; debe poderse conocer por parte de todos los estamentos de una unidad académica en una especie de 'tablero de control' que dé confianza a los estudiantes de que se produce la mejora y de que ellos pueden participar permanentemente.

Indicadores y parámetros: lo que hay que cambiar

Hay consenso general entre los entrevistados sobre que los parámetros que miden las diferentes preguntas de la encuesta y los propósitos que persiguen no son claros, ni son claros los pesos que tienen y las razones de esos pesos en la calificación final. Desde luego para tener claridad acerca de estas características de la encuesta habría que leer y entender en detalle el documento del profesor Echeverry no tiene como propósito aclarar esto para los profesores sino explicar la rigurosidad del proceso de diseño de la encuesta.

Las ideas de los entrevistados sobre este punto son variadas, y en sus comentarios acerca de lo que la encuesta debería evaluar debe inferirse, desde luego, lo que consideran que no está evaluado allí. Algunas de las ideas sobre lo que deben evaluar las preguntas de la encuesta son bastante filosóficas, otras más prácticas, y hay que recordar que la idea general es que los profesores deben participar en el diseño de la encuesta, proceso que seguramente será bastante complejo si se emprende:

• Los indicadores -si los hubiera y fueran claros- se han mecanizado, luego no se piensa en ellos ni a nadie le interesan.

• Hay demasiados criterios en esta evaluación, lo que estimula respuestas subjetivas
• Los diferentes parámetros deben tener pesos claros.
• Definitivamente los profesores opinan que la evaluación debe orientarse hacia el aprendizaje de los estudiantes, y una bonita razón indicada por una de las entrevistadas es que la docencia debe llevar al desarrollo y progreso de los estudiantes, a su transformación. Otro hace énfasis en el aprendizaje y también, como cosa diferente, la formación de los estudiantes, y añade que esto debe permitir el aprendizaje de los profesores al ver los resultados de la evaluación.
• Porque la evaluación debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes debe tener un buen peso el que al profesor le interese verdaderamente ese aprendizaje; debe dirigirse hacia el perfil de un profesor verdaderamente interesado en la docencia.
• También debe tener un buen peso el saber qué piensan los estudiantes acerca de ese aprendizaje y de lo que hizo el profesor para lograrlo.
• Porque la evaluación debe centrarse en los estudiantes, los criterios la componen deben incluir concepciones del profesor acerca de cómo se realiza la construcción de los sujetos que aprenden y cuál es su función ahí, cómo trabaja con ellos para lograr qué sujeto, qué sabe de ellos, cómo cree que aprenden y cómo funcionan cognitivamente.
• También deben incluir cómo evalúa y cuál es la función de la evaluación en su clase, si evalúa con propósito, si la evaluación les indica a sus estudiantes cómo aprenden, qué les pasó, cómo pueden mejorar en su aprendizaje. Aquí adquiere importancia también identificar tipos de evaluación que se utilizan (¿solo memoria? ¿ensayos? ¿trabajo en grupo?), porque revelan lo que piden los profesores, así como su manejo y exigencia en la lectoescritura, que debe ir de la mano con todo lo que se hace en los cursos .
• Los criterios deben indicar si y cómo logra el estudiante construir autonomía en el curso.
• Los indicadores deben dar pistas sobre cómo se ha diseñado el programa y qué se hace con los recursos para lograr el desarrollo de los estudiantes, cómo se selecciona el material que se utiliza, su orden y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.
• De nuevo aparece en los comentarios de dos profesores la necesidad de incluir y valorar la experiencia en enseñanza/aprendizaje en la encuesta de evaluación del trabajo docente
• Es importante evaluar interacción profesor-estudiante para aprender.
• Es necesario evaluar el trabajo en equipo en asignaturas a cargo de diferentes profesores, porque normalmente no lo hay .
• Hay ideas encontradas sobre las preguntas abiertas: o se consideran buenas y que permiten recoger más información importante que las de escogencia múltiple, o que piden opiniones sobre cosas sobre las que el estudiante no puede opinar, de modo que resulta hablando más bien de cómo les fue en el curso. Por otro lado, se

considera que sin preguntas abiertas no-dirigidas, los estudiantes no pueden expresar su verdadero pensamiento, ya que lo que hay no evalúa calidad sino que solamente permite respuestas de sí o no. Un profesor indica que las opiniones de los estudiantes sus respuestas a preguntas abiertas serían más válidas si se supiera por qué tomaron la asignatura que evalúan y cómo se evaluó su aprendizaje en ella.

• Un profesor opina que deben eliminarse preguntas puramente formales, como si el profesor entregó el programa del curso, y que hay que eliminar preguntas demasiado generales y/o relativas o que se enfocan en la empatía hacia el profesor, como ¿sirvió este curso para su formación? Otros consideraron muy importante en la encuesta, tal como se presenta actualmente, poder conocer por boca de los estudiantes aspectos de la responsabilidad del profesor en su clase como si llegó puntualmente, encargó su clase todo el tiempo a sus ayudantes de docencia o dio a sus estudiantes oportunidades para reunirse con él individualmente. Sin embargo otros indicaron que esta información no debería buscarse en esta encuesta sino de alguna otra forma, porque desde luego es importante para saber lo que hace el profesor y la importancia que le da a su función misional docente.

Variedad de la evaluación según formas pedagógicas

La mayoría de los profesores entrevistados notan que la evaluación de la docencia no puede tener una misma forma para todo tipo de cursos, o que debe por lo menos permitir la evaluación de varias formas pedagógicas. Mencionan, por ejemplo, formas diferentes y típicas de enseñar como las que ocurren en artes (los músicos, por ejemplo, siempre con el mismo profesor en trabajo individual; los talleres en arquitectura y artes plásticas; el desarrollo y producción individuales en artes plásticas o el trabajo en equipos en cine y TV., etc.) y relaciones directas profesor-estudiante como la que ocurre en trabajos de grado y tesis. Esto, sin embargo, no lo ven plasmado en EDIFICANDO. Ven que la encuesta orienta hacia actividades tradicionales de enseñanza-aprendizaje, que encuentran que son las que priman en la UNAL; que está dirigida a un tipo de asignatura, dictada de una manera particular, y que por tanto no corresponde a todas las formas como se dirige el aprendizaje en la Universidad. Sin embargo apuntan que al dirigirse EDIFICANDO solamente al tipo tradicional de enseñanza, no permite que se note que en la Universidad los cambios son imposibles porque son mal vistos por profesores y estudiantes. Así EDIFICANDO se constituye en un obstáculo para el cambio pedagógico, en vez de en un estímulo para que ocurra.

Cultura de la evaluación de la docencia y participación en la evaluación

Los profesores entrevistados están de acuerdo en que en la UNAL no existe una cultura positiva de evaluación de la docencia y en que hay que crearla. Esto será probablemente

bastante difícil mientras no haya un cambio radical en las formas de evaluación del aprendizaje, porque la cultura que existe actualmente sobre la evaluación la aprenden los estudiantes de la forma como son evaluados en sus cursos. Esto depende, entonces, del gran cambio pedagógico que sabemos que necesita la Universidad y del que tanto se habla actualmente a niveles directivos académicos, porque los sistemas de evaluación dependen totalmente de las formas como se aprende y enseña. Mientras la forma predominante sea la transmisión de cantidades de conocimiento medidas en números y no en calidad de lo que los estudiantes hacen para construir ese conocimiento y calidad de la comprensión que van desarrollando sobre él al usarlo activamente, las formas de evaluación del aprendizaje seguirán siendo cuantitativas y sumativas y olvidarán los procesos y la verdadera comprensión.

Con base en esto pueden entenderse mejor los comentarios que hacen los profesores entrevistados acerca de la necesidad de creación de esta nueva cultura de la evaluación. En primer lugar indican que hay que cambiar el hecho de que la docencia no es lo principal que constituye a los profesores de la Universidad en eso, profesores. Observan cómo en todas sus acciones, desde la selección de profesores en los concursos profesorales, la Universidad da más importancia a la investigación como experiencia, que a la docencia. Los profesores entran a la Universidad por sus doctorados e investigaciones, ya que los concursos solamente piden conocimiento disciplinar.

Los profesores y aun los directivos justifican las fallas en la docencia por la falta de formación en educación, sin que se haga mucho por enfrentarla, de manera que los profesores no nos vemos nunca obligados a mejorar, cosa que se ve ampliamente plasmada en las características que observan nuestros entrevistados en la evaluación profesoral. Reiteran que los profesores, y desde luego la institución, debemos reconsideran lo que entendemos por evaluación y su importancia, y entender que ella debe obligar al profesor a repensarse como profesora, a cuestionarse, a considerar su responsabilidad real en el aprendizaje y la formación de los estudiantes como personas y como futuros profesionales y en el desarrollo de sus habilidades de razonamiento, lectura crítica y uso riguroso del lenguaje.

Lo que los profesores entrevistados ven en la Universidad, y que coincide también con lo que pasa con algunos profesores, es unos estudiantes que no funcionan como evaluadores constructivos ni estimulan el mejoramiento de sus profesores y sus asignaturas; probablemente esto se relaciona también con que los estudiantes no trabajen, desde la evaluación que ellos mismos reciben en sus cursos, en mejorar su aprendizaje y su comprensión de aquello que deben aprender. Viven más una cultura de la evaluación como castigo que la de la evaluación para mejorar, y así actúan al evaluar a sus profesores, sin esperanza ninguna de que las cosas cambien.

Los profesores ven además que tal como se presenta actualmente, EDIFICANDO se presta para la falta de confiabilidad en las respuestas de los estudiantes, y consecuentemente su falta de validez, ya que estas están normalmente sesgadas por vivencias personales en las clases. Los estudiantes se van por lo afectivo, dicen los entrevistados, de modo que los profesores estrictos y rigurosos están en desventaja y la evaluación es la oportunidad de los estudiantes para dar premios o castigos según cómo les fue en los cursos. Esto, desde luego, le quita totalmente peso a la responsabilidad del estudiante en la evaluación que realiza. Las preguntas abiertas se prestan para herir al profesor y los estudiantes rechazan formas nuevas y diferentes de enseñar para su propia defensa, marcada por la desconfianza sobre lo que sucederá ante la evaluación que hagan. Los estudiantes creen que si evalúan mal serán perseguidos y, como la evaluación de sus profesores se realiza antes de las notas finales, esperan represalias en caso de ser honestos en la forma en que evalúan.

Otro efecto negativo de esta cultura evaluativa perversa en la confiabilidad de la evaluación misma se identifica por los fenómenos particulares de participación de los estudiantes, o más bien de su falta de participación en la evaluación. La participación sigue siendo muy escasa en toda la Universidad, siempre por debajo del 50% de los estudiantes, en algunas unidades académicas bastante menor. Los profesores observan que hay mayor participación entre estudiantes 'de los extremos' (a quienes les fue muy bien o muy mal en un curso, los seducidos o los que lo odiaron), que a su vez producen evaluaciones contradictorias de los profesores y sus acciones en los cursos. Al no haber representatividad de todos los estudiantes entre quienes participan, los profesores evaluados solamente se ven perjudicados o beneficiados, sin mayor información específica y verdaderamente creíble sobre lo que hacen y sus efectos en el aprendizaje.

Las soluciones que plantean nuestros entrevistados son mínimas y se limitan a la necesidad de "dar criterios a los estudiantes para que evalúen" o a la aseveración general de que "hay que crear cultura de la evaluación de la docencia". A nivel más específico algunos participantes hablan de la necesidad de facilitar la participación de los estudiantes diseñando una encuesta con menos preguntas, más fundamentales; o hacerla obligatoria, pero dar tiempo para que los estudiantes la hagan conscientemente, la dejen empezada y la puedan continuar cuando tengan el tiempo, con base en preguntas mejores y en un instrumento más compacto. Esto es porque atribuyen la baja participación al hecho de que los estudiantes siguen teniendo que evaluar al profesor de cada curso que toman, lo que constituye demasiado trabajo, muy poco confiable. Otra cosa que baja esa confiabilidad y que todos, finalmente, critican son algunas medidas que se han tomado para aumentar la participación estudiantil 'a la fuerza' con 'incentivos' perversos como que no puedan inscribirse por perder el derecho a tomar turnos tempranos de inscripción si no han completado EDIFICANDO.

Tanto los problemas 'culturales' de la evaluación como las débiles ideas sobre cómo solucionarlos y mejorar la participación estudiantil sirven, con alguna probabilidad, para corroborar el comentario inicial sobre la necesidad de un cambio pedagógico grande antes de poder crear una nueva cultura de la evaluación en nuestra institución. Un comentario más robusto es el de dos profesores que anotan que es la certeza de los estudiantes de que la evaluación no produce cambio alguno en los comportamientos de sus profesores o los ambientes de sus cursos lo que causa su baja participación en la evaluación. Probablemente si se lograra relativamente pronto que la evaluación de la docencia produjera cambios para mejorar podría vivirse un ambiente más constructivo para la evaluación y habría tiempo para que ocurriera el tan anhelado cambio pedagógico institucional, que en cualquier caso será lento y necesitará un largo proceso en el tiempo.

Diferentes miradas

Tres profesores entrevistados hablan explícitamente de la necesidad de varias miradas sobre las clases; dos recomiendan que no sean de pares sino de observadores neutrales, pero el tercero habla de pares y directivos involucrados. De cualquier manera indican que la evaluación debe ser un proceso colegiado, incluyendo auto y co-evaluación. Aclaran que no debe haber entre profesores una especie de pacto de 'hacernos pasito', cosa verdaderamente complicada de lograr.

Se detienen más profesores en la necesidad de la autoevaluación, que consideran la forma de lograr que la Universidad tenga el tipo de profesores que quiere tener. El mismo profesor debe analizar sus resultados y los de sus estudiantes. Indica un profesor sobre EDIFICANDO que es solamente un sondeo de percepción estudiantil en el salón de clase y que, dentro de la misión docente, la evaluación debe incluir una autoevaluación que explore cómo ve el maestro su rol docente dentro de su trabajo en la institución, preguntando qué tiempo le da a la docencia en su Plan de trabajo académico – PTA - y qué tiempo les encarga a tutores. E indican, finalmente, que muchos de los aspectos que varios mencionaron deben ser también parte del instrumento de autoevaluación que se diseñe.

Integralidad

Todos los entrevistados están de acuerdo en que la evaluación de un profesor no puede ser solamente esta encuesta; ni siquiera puede ser la única manera como se evalúe la función docente, como indica la necesidad de autoevaluación y evaluación de pares de la que ya se habló. Inclusive al evaluar la misión docente, la evaluación debe explorar cómo ve el

maestro su rol docente en relación con sus otras funciones en la institución, porque hay que evaluar toda la cantidad de trabajo que realiza un profesor, que son las 4 áreas del PTA (3 funciones misionales y la actividad administrativa). Cuatro profesores hablan específicamente de que deben producirse y mostrarse elementos para evaluar todas las facetas del trabajo del profesor, e inclusive dos de estos profesores están de acuerdo en que habría que hacer evaluaciones integrales, exigiendo un mínimo exacto de productos específicos en un año, como un número X de publicaciones, por ejemplo.

Evaluación de cursos, no de profesores

A todos los profesores citados se les hizo, al final de su entrevista, la pregunta de cómo verían el que la encuesta de evaluación de la docencia se convirtiera en evaluación de los cursos y no de los profesores. Esto representa un importante sesgo en la entrevista ya que, desde la visión pedagógica de la autora, en esta evaluación el profesor es apenas un recurso de muchos en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que su labor se define mucho más por lo que logra diseñar como ambiente de aprendizaje para ellos y lo que logra que ellos hagan para aprender, que por sus características y acciones personales. Dentro de esta visión, las actitudes y acciones de los estudiantes deberían tener igual o mayor importancia en la evaluación, que debería centrarse en el su aprendizaje y no en lo que hace un solo participante en el proceso de aprender, y realmente el menos importante, el profesor.

Dos profesores consideraron que la evaluación de cursos debe ser realizada por los claustros de profesores, con directores curriculares y de unidad académica básica, y llegar hasta evaluación periódica de los programas curriculares; no debe aumentar los indicadores en la encuesta, porque no es propósito de la evaluación de la docencia. Otro profesor se localizó en esta misma línea pero de una manera bastante rigurosa, considerando que para garantizar la calidad de los cursos todo debía estandarizarse: el formato mínimo que debe tener un curso, la didáctica, la estructura y contenido del programa, los escenarios en los que debe ocurrir, la cantidad de trabajo según el valor del crédito, qué tanto se hace en clase y qué tanto se asigna fuera de clase (para lo cual es necesario revisar el significado y valor del crédito y estandarizar); y para otro esta propuesta es buena pero en versión más suave, al considerar que los programas de los cursos deben ser desarrollados colegiadamente y que se deben cumplir. En estos casos los profesores consideran que debe haber una revisión curricular permanente porque una asignatura no se puede considerar aisladamente sino dentro de un currículo, que también debe ser susceptible de ser revisado permanentemente. La información sobre todos los cursos y sus relaciones en el currículo debe encontrarse para acceso de todos en el SIA y debe poderse modificar según las mencionadas revisiones colegiadas.

Otros dos profesores anotaron que la libertad de cátedra hace imposible la evaluación de cursos o al menos limita la posibilidad de que sean evaluados por participantes distintos a los estudiantes; esto daría pie a pensar que sí podría ser un propósito de la evaluación de la docencia. Y hubo quienes consideraron muy natural incluir la evaluación de cursos en la evaluación de la docencia que deben hacer los estudiantes, e indicaron que deben evaluar el programa, los objetivos del curso y la forma como se cumplen, los tipos de productos, el espacio y los recursos como mediadores del aprendizaje, los requisitos de conocimiento que exige el curso y que le permiten al estudiante tomar decisiones y ser exitoso, la claridad de los contenidos, los método de enseñanza/aprendizaje, las formas y contenidos de la evaluación y el tiempo de trabajo según créditos. Algunos de estos elementos están incluidos en EDIFICANDO, lo que permitiría pensar que lo que realmente deben evaluar los estudiantes son los cursos, no del profesor. Otros aspectos del curso que mencionaron los entrevistados fueron qué buscan los cursos en relación con el desarrollo de los estudiantes, cómo se adaptan a diferentes sujetos, cómo se manejan los 'contratos didácticos' para lograr el desarrollo y formación de los estudiantes y cómo se negocia el aprendizaje con ellos. Dos entrevistados consideraron que es posible incluir preguntas sobre los cursos y sobre los profesores en la misma encuesta y permitir que se analice la información separadamente de manera fácil, siempre en términos de calidad.

Usos que se le dan a la encuesta

Finalmente algunos profesores hablaron de usos de los resultados de EDIFICANDO. Indicaron que aunque hay directivos que usan estos resultados constructivamente, en realidad el uso puede llegar a ser perverso y siempre es subjetivo y arbitrario. Muy seriamente analizaron que los diferentes estamentos con poder sobre los profesores pueden estar movidos por intereses de diferentes tipos en su uso de los resultados con algunos profesores, en el centro el de la conservación de un sistema extremadamente tradicional y sin deseo de cambiar. Esto puede ser contrarrestado, aclararon, por medio de la creación de una normatividad o regulación claras sobre las formas como sus resultados deben llevar al mejoramiento tanto de cursos como de profesores. Podría ser de interés una investigación sobre las diversas formas como pueden ser utilizados los resultados de una encuesta de evaluación de la docencia.

Dos investigaciones que utilizan los datos de la encuesta EDIFICANDO

Durante las reuniones realizadas durante el semestre y por el estudio de los documentos e información aportada por los profesores entrevistados y por la Oficina Nacional de Programas de Pregrado, se tuvo conocimiento de dos investigaciones cuantitativas, una realizada con datos de EDIFICANDO durante la dirección de la profesora Diana Farías y otra realizada con

datos de una encuesta parecida a EDIFICANDO, realizada en la Facultad de Ciencias por el profesor Álvaro Mauricio Montenegro Díaz, del Departamento de estadística de la UNAL. Su análisis comienza por esta última, para relacionarla con la entrevista que se le hizo al profesor y con el contenido de los juicios que produjo, por razón de que provienen de un experto en esta disciplina.

1. El profesor Montenegro trabajó directamente con los datos de la encuesta de la Facultad de Ciencias y luego dirigió una tesis de maestría de ese departamento en la que se utilizaron estos mismos datos. Declaró en conversación con él que había intentado trabajar con datos de EDIFICANDO, pero que estos "realmente son un poco deficientes". También estudió el algoritmo usado en EDIFICANDO para lograr la calificación final, pero concluyó que "no tiene ningún sentido para mí" y que "nadie sabe de dónde salió".

En este último punto es realmente probable que ni el profesor Montenegro ni su estudiante de maestría hayan revisado el documento original de la propuesta del profesor Echeverry, en donde -como ya se dijo- se encuentra una detallada descripción y explicación de la estadística que debe utilizarse en la ponderación y el cálculo de la calificación final de la encuesta, además de describir el proceso de definición de los constructos y de las preguntas con la colaboración del laboratorio de psicometría del Departamento de Psicología de la UNAL. En realidad, el documento se encuentra en la página de la encuesta, pero ni profesores ni estudiantes entran a esa página a buscar los antecedentes y explicaciones de la encuesta; solamente entran a contestarla o consultar sus resultados rápidamente. Presentar allí el documento no es sino una apariencia de formalidad, ya que su lectura tiene el efecto muy contrario de poner de manifiesto las fallas de la encuesta. Independientemente de esto, el algoritmo debería tener algún sentido para el profesor Montenegro, y él indica que no lo tiene.

He aquí los juicios del profesor Montenegro sobre la encuesta:

• No es una encuesta sino un sondeo, puesto que no permite inferencias al no tener como soporte un modelo probabilístico que sustente los datos.
• Los datos son incompletos por la mala participación de los estudiantes; también son inconsistentes, porque las preguntas lo son igualmente (por ejemplo, unas son dicotómicas y otras tienen varias posibilidades).
• Las preguntas están en ocasiones mal formuladas y confunden, sobre todo las preguntas abiertas (como ejemplo citó el hecho de que piden fortalezas, algo positivo, e inmediatamente debilidades, algo negativo, y no es claro ni siquiera si son del profesor, que es a quien se está evaluando, porque no se define qué tipo de fortalezas o debilidades deben ser).

• No hay secciones definidas de contenido de las preguntas, lo cual no aclara tampoco los tipos de datos que se están recogiendo ni le indican a quien contesta la encuesta sobre qué está hablando.
• Pueden ser incongruentes con lo que se pretende evaluar porque algunas preguntas están mal redactadas.
• En general provienen de preguntas que no permiten colegir un concepto claro de los constructos que se pretende medir.

Todo esto lleva al profesor Montenegro a declarar que sin sistema de recolección de datos, no hay posibilidad de análisis. En cambio indica que la encuesta de la Facultad de Ciencias fue diseñada por alguien que sabía hacer encuestas y que fue aplicada en vivo, en los salones de clase de los profesores, asegurando la completitud de los datos.

El profesor Montenegro indicó que las preguntas de EDIFICANDO son fáciles de corregir y que, igualmente, es fácil definir una manera mejor de recoger los datos y asegurar mayor participación de los estudiantes, realizando la recolección de alguna manera virtual o en vivo durante las clases que se desea evaluar.

En su investigación y en la tesis de su estudiante, el profesor desarrolló un modelo estadístico en el que se controla las variables severidad del estudiante evaluador (que hace las evaluaciones bastante subjetivas) y tipo de curso (obligatorio o electivo) y convierte los números de la encuesta, que no son números sino categorías, aunque son ordinales, en verdaderos números, para poder interpretar estadísticamente de manera correcta los resultados del análisis. La encuesta de Ciencias es similar en el tipo de preguntas a EDIFICANDO, aunque las preguntas de la primera son más consistentes.

2. El segundo estudio sí utiliza directamente los datos de EDIFICANDO y se hizo muy recientemente. Lo realizaron los ingenieros Joseph Alejandro Gallego y Daniela Martin Vega, analizando juiciosamente la forma como se computa la calificación final del profesor, dado que a pesar del documento del profesor Echeverry, parece que esto sigue siendo poco claro. Se considera también que es posible que, a lo largo de los años de uso de EDIFICANDO, se hayan hecho cambios en el cuestionario que afecten la forma como se realiza el cómputo, la cual ha podido perder sentido en el proceso.

Este segundo estudio tuvo como propósito buscar experiencias pedagógicas significativas identificables por la valoración hecha por los estudiantes de las acciones de sus profesores. Para el efecto se hizo una rigurosa selección estadística, entre los profesores con un buen

número de calificaciones en la base de datos de EDIFICANDO, de una muestra estratificada de los 300 mejor evaluados, de modo que fuera representativa del número total de docentes por Sede y facultad. El logro de este objetivo se complementó con un interesante análisis de frecuencias de tipos respuestas en las preguntas abiertas para estos mismos profesores, que los analistas denominaron "análisis de sentimientos".

Esta investigación constituye un muy interesante uso de la enorme cantidad de datos producida por EDIFICANDO a pesar de la pobre participación estudiantil, y demuestra que estos datos son utilizables para propósitos constructivos. Desde luego hay que considerar las amenazas a la confiabilidad de los datos que mencionaron los profesores entrevistados en el presente análisis, que posiblemente son menores para las calificaciones positivas.

Propuestas de cambio

Las opiniones y comentarios recogidos en el presente documento lo han sido, desde luego, de una manera informal; igualmente han sido resumidos sin ningún tipo de técnica investigativa distinta de la de buscar recoger de manera exhaustiva los pareceres de un pequeño grupo de profesores de la Universidad, que incluye a la autora del capítulo y que ostenta una importante experiencia docente y administrativa e inclusive, en algunos, una importante formación pedagógica. La lectura detallada de este resumen y la comparación de su contenido con la información consignada en el documento del profesor Jairo Echeverry, autor de EDIFICANDO, lleva a la conclusión de que el uso de EDIFICANDO resulta ser una forma inadecuada de evaluar la calidad de la función de docencia de los profesores de la UNAL.

Las razones son múltiples y tienen mucho que ver con el hecho de que EDIFICANDO es solamente una mirada parcial del proceso docente y proveniente de un único participante en dicho proceso; de que esto es contrario a las razones mismas por las cuales el profesor Echeverry emprendió el complejo proceso, no terminado, de su diseño; del hecho de que esa mirada puede carecer gravemente de confiabilidad por razones de sesgos importantes de quienes la realizan; y de que es una mirada en la que participan demasiado pocos observadores con propósitos nada bien definidos. Una última razón, enteramente propia de la autora, es que EDIFICANDO hace que los estudiantes piensen en sus profesores al evaluar, cuando debían pensar en muchos factores que hacen de un curso un ambiente propicio -o no-para el aprendizaje; esos factores deben incluir de manera importante la forma en que ellos mismos participan en la clase, información que sería verdaderamente útil para la Universidad como institución educativa.

De este resumen de visiones sale la siguiente lista de propuestas de cambio, propuestas que, consideradas en conjunto o inclusive separadamente, buscan lograr en la UNAL una evaluación equilibrada y mucho más útil de lo que pasa en los cursos que se ofrecen y de la idoneidad docente de sus profesores. Se propone que cualquier uso de estas recomendaciones obligue a reconsiderar lo que es un docente idóneo de UNAL, deseablemente en el sentido de hacer de los "resultados de aprendizaje" del decreto 1330 de julio 2019, el centro de la evaluación de la docencia.

Se propone, entonces, que este docente idóneo sea uno capaz de crear ambientes de aprendizaje que no necesariamente tengan características parecidas, mucho menos estandarizadas, pero que resulten eficaces para estimular procesos de verdadera comprensión/aprendizaje en los estudiantes. Estos serían aprendizajes que ellos puedan conectar con otros muchos que deberán lograr durante su carrera y, desde luego, conectar con experiencias profesionales que les permitan ir construyendo, durante el proceso de sus carreras, competencias, habilidades, posibilidades reales para trabajar en acciones profesionales muy diversas, que aporten al desarrollo local, regional y nacional en múltiples áreas de trabajo, al egresar.

He aquí la lista de propuestas posibles de cambio en la evaluación de la docencia:

- Los problemas de EDIFICANDO llevan a pensar en el gran origen de muchos, que está en la pobre formación pedagógica de los profesores de la UNAL y la carencia en la Universidad de un sistema que funcione para asegurar una formación eficaz. Para enfrentar este problema hay que pensar, comenzar a trabajar y poner a funcionar un sistema completo de formación pedagógica. Es probable que este sistema deba estar a cargo de profesores de la Universidad que se comprometan con ella como parte de sus funciones misionales en el PTA, dado que debe permitir a todos formarse y actualizarse permanentemente en una diversidad de maneras de apoyar el aprendizaje de los estudiantes en ambientes que solamente mantengan la clase magistral como uno de los muchos recursos que deben estar al alcance de los estudiantes para lograr el apoyo que necesitan para aprender cada vez con mayor autonomía. Este es un tema que merece un estudio mayor y acciones institucionales de gran envergadura, como la creación de un verdadero instituto o una verdadera facultad de educación que trabaje con todas las Sedes de la UNAL. Algunas pistas al respecto pueden hallarse en el libro de Experiencias Pedagógicas Significativas en la UNAL.
- Desarrollar, con los profesores de la Universidad, una verdadera batería de instrumentos de evaluación de todas las labores de un profesor UNAL (las relacionadas

con todas las funciones misionales que define la Universidad y funciones administrativas, en caso de los profesores que las tengan). Esta batería debe incluir en todos los casos un instrumento de auto evaluación para el profesor.

• Aplicar anualmente esta batería para evaluaciones integrales del desempeño del profesor, que realicen diferentes actores que observen realmente lo que el profesor hace (pares y directivos involucrados o relacionados de diferentes maneras con este trabajo). La evaluación anual facilitará luego las evaluaciones necesarias para promoción y renovación de nombramientos, y permitirá un seguimiento más cercano de lo que hacemos todos para estimularlo o crear y realizar acciones de cambio.

• Específicamente para la misión de docencia, usar el conjunto de instrumentos dirigido a ella en particular semestralmente.

• Incluir en esta batería de docencia instrumentos para autoevaluación, para evaluación de los estudiantes y para evaluación de pares u otros visitantes de las clases. Crear la costumbre de las visitas de clase para pares y otros puede ser muy saludable pedagógicamente, así como formar grupos de profesores que trabajen en equipo en la misma asignatura o en conectar diferentes asignaturas en formas pedagógicas diversas. Las visitas se harían así más naturales y todo esto contribuiría enormemente a la formación pedagógica de los profesores y al desarrollo curricular de los programas. El desarrollo particular de estos instrumentos para la evaluación de la docencia con fuerte participación de los profesores e inclusive de los estudiantes puede también contribuir grandemente a la formación pedagógica de todos y a la creación de esa más constructiva 'cultura de la evaluación' de la que hablamos los profesores participantes en el presente documento.

• Esta construcción de instrumentos debe ser especializada, y tanto el Departamento de Psicología como el de Estadística y aún otros con especial conocimiento sobre investigación cualitativa deben apoyarla de forma importante con sus saberes acerca de la forma de validar el contenido y las formas de computar puntajes dentro de una encuesta, y la forma de combinar puntajes de varios instrumentos y de hacer el análisis del contenido de cualquier pregunta abierta que se decida incluir.

• Utilizar estos instrumentos dirigidos a lo que pasa en las aulas de clase en diferentes momentos del semestre para permitir la participación de los estudiantes, muy importante, pero también la revisión -dirigida por los profesores- de los propósitos de las acciones que se llevan a cabo en el curso; el objetivo final de todo esto es aplicar correctivos relacionados tanto con mayor comprensión de todos de lo que pasa en el curso, como con cambios que se hagan necesarios en cualquier componente y/o participante del curso.

• Hacer seguimiento cercano y proveer apoyo pedagógico y de cualquier otro tipo que se haga necesario, a los cursos que muestren problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y conectados con el funcionamiento de cualquiera de los elementos que intervienen en el proceso, previo diagnóstico y discusión con los interesados de las evaluaciones producidas, que lleven al diseño consensuado de planes y acciones de mejoramiento adecuados.

Emprender estas recomendaciones es una labor enorme, pero es importante considerar que hay cambios que son necesarios y que deben ser rápidos. Algunos cambios no podrían esperar a que todo funcione como un sistema desde lo macro; una al menos o un grupo de estas recomendaciones podrían ponerse en marcha de manera rápida si hay suficiente interés y compromiso de las unidades directivas que pueden encargarse de ello. Otras recomendaciones necesitan la revisión de la normatividad de la Universidad, y sería ideal que estos procesos pudieran emprenderse con alguna celeridad. Conocemos sin embargo el lento proceder de los cambios grandes en la Universidad. Solamente una voluntad directiva fuerte, convencida y decidida podrá tomar la iniciativa y comenzar a crear cambios que son de naturaleza pedagógica, que ayudarían muchísimo a todos los estamentos institucionales a aprender y traerían mejoras constructivas a la forma como la UNAL realiza sus funciones misionales, la más importante de las cuales -el aprendizaje y la formación de los estudiantes- está en estos momentos relegada a planos secundarios.

Referencias

Echeverry Raad, J. (2011). ***Evaluación docente integral con fines de mejoramiento EDIFICANDO. El modelo general, los criterios, descriptores, perspectivas e instrumentos de evaluación.*** Universidad Nacional de Colombia. https://drive.google.com/file/d/1z4jrDNn4rzoFVeXfHOBoiONmgjQCMNnP/view



Foto: Archivo Unimedios

CAPÍTULO 8. APROXIMACIÓN A LOS IMPACTOS FINANCIEROS Y ADMINISTRATIVOS DE LA REFORMA ACADÉMICA

Julio César Cañón Rodríguez, Laura Daniela Riveros Pérez

El objetivo de este capítulo es ilustrar el proceso de documentación de los impactos administrativos y financieros de la Reforma Académica contenida en el Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario. En la evaluación de la Reforma es importante considerar todas las repercusiones de las decisiones institucionales que definen los lineamientos básicos de su compromiso educativo.

Las autoridades académicas y administrativas son responsables de las decisiones sobre políticas y asignación de recursos y deben anticipar que los cambios y ajustes requeridos dentro de las propuestas curriculares demandan actualizaciones e innovaciones normativas, administrativas y de gestión de recursos financieros, físicos y tecnológicos.

La puesta en marcha y el sostenimiento de los cambios introducidos en la estructura curricular exigen –a corto, mediano y largo plazo– inversiones en desarrollo docente; renovación de infraestructura y dotación tecnológica; actualización normativa; conformación y armonización de sistemas de información académica, gerencial, administrativa, financiera y contable; participación en procesos de acreditación y certificación; y construcción participativa de planes de mejoramiento y desarrollo de los programas curriculares.

Los beneficios sociales y académicos que se esperan de un proceso de reajuste curricular requieren y justifican el seguimiento planificado y sistemático de las diferentes etapas de desarrollo de los proyectos desplegados para materializar las iniciativas de cambio y asegurar la calidad de los resultados.

Por su parte, la atención administrativa y financiera de los procesos de gestión curricular debe reunir características de planeación y organización específicas que permitan la identificación y el seguimiento de los proyectos para que la sociedad y la comunidad universitaria puedan verificar el cumplimiento de los objetivos planteados en armonía con los compromisos misionales.

En esta primera sección se proponen algunos apuntes que facilitan la contextualización de este abordaje a las dimensiones administrativa y financiera de la Reforma planteada por el Acuerdo 033 de 2007, y destacan la importancia de considerarlas dentro del análisis de su impacto. La segunda parte del texto expone la metodología que se siguió para examinar la información

asociada con este proceso, describe la fuente de los datos, los aspectos que se consideraron en su localización y examen, además de delimitar el alcance de este proceso de documentación y compartir algunas reflexiones sobre sus limitaciones. El detalle de la agrupación y evaluación preliminar de los datos financieros y administrativos se aborda en la tercera parte, y por último se proponen algunas conclusiones y recomendaciones que han emergido del proceso de revisión.

Situación de partida

Desde la expedición del Acuerdo 033 de 2007, instrumento a través del cual se implementó una reforma académica en la UNAL, no se ha realizado una evaluación institucional y sistemática de ese instrumento para determinar los logros, verificar la vigencia de las determinaciones y establecer el estado de las tareas pendientes.

Una evaluación competente debe incluir el reconocimiento de la importancia de incorporar en los análisis las implicaciones financieras y administrativas de las decisiones de naturaleza curricular que toma la Universidad Nacional para atender sus compromisos misionales.

El tratamiento separado de las actividades académicas y el soporte financiero y administrativo que las hacen posibles dificulta la evaluación integral de los procesos de gestión y reajuste curricular, particularmente en lo que se refiere a la identificación y valoración de beneficios, resultados e impactos de la acción institucional sobre su propia comunidad y sobre su entorno.

El propósito de documentar las relaciones e impactos recíprocos entre las modificaciones introducidas al proceso de formación de los estudiantes de la Universidad y las implicaciones en la normatividad, estructura, administración y gestión de recursos en la Institución es proponerle a la comunidad universitaria la adopción de estrategias e instrumentos para que la discusión y las decisiones relacionadas con reestructuración curricular incorporen en lo sucesivo, de manera explícita, las dimensiones administrativas y financieras de la implementación, el sostenimiento y monitoreo de los ajustes, cambios y reformas propuestas.

El objetivo de describir el proceso de documentación de los impactos administrativos y financieros de la Reforma Académica enfrenta significativas dificultades de información, impuestas por razones técnicas asociadas con las modalidades de registro y la diversidad de fuentes de financiación y orígenes de las iniciativas que se relacionan con el desarrollo de las disposiciones del Acuerdo 033 de 2007. Es importante señalar que los documentos de trabajo generados para los debates que antecedieron y acompañaron el proceso de aprobación de la

Reforma estuvieron centrados en los aspectos académicos, sin abordar con detenimiento las implicaciones financieras y administrativas de las disposiciones por finalmente adoptadas. La Universidad hace seguimiento y ejerce controles sobre sus recursos de manera constante y rigurosa, con fines relacionados principalmente con la atención de requerimientos, controles y compromisos de rendición de cuentas, pero no dispone de estrategias o instrumentos específicos de seguimiento, evaluación y medición de impactos administrativos y financieros de sus decisiones académicas.

La creación de nuevas dependencias u organismos de gestión curricular, tales como las dos direcciones nacionales, la Dirección de Relaciones Exteriores (DRE) anterior Oficina de Relaciones Interinstitucionales (ORI) y la Dirección Nacional de Innovación Académica (DNIA) y las Áreas Curriculares asociadas con la puesta en marcha de la Reforma, son ejemplos de la complejidad del seguimiento a las fuentes y los montos de financiación que se puedan relacionar directamente con los impactos de la Reforma, considerando que tanto los costos como la fuente de financiación de estos han sufrido ajustes a lo largo del tiempo y han estado soportados por diferentes instancias de la estructura institucional.

Estas circunstancias limitan los alcances del análisis y reducen el ámbito de la documentación, al tiempo que destacan la necesidad de disponer de estrategias e instrumentos de planeación, seguimiento y evaluación que combinen las particularidades de la gestión curricular con las herramientas administrativas que permitan cuantificar los costos del mejoramiento y el aseguramiento de la calidad que se persiguen al introducir cambios en el alcance de los compromisos misionales.

La escasez y dispersión de la información financiera relacionada con la implementación y el desarrollo de las decisiones aprobadas en el marco de la implementación de la Reforma resultan determinantes para la profundidad y calidad de los análisis, el alcance y los resultados de la evaluación.

Algunos de los cambios contemplados en la Reforma no requieren para su desarrollo de la existencia de un proyecto de inversión específico. Es el caso de estrategias de formación como la doble titulación o la articulación entre los niveles de formación: que no figuran como objeto de asignaciones presupuestales específicas, aunque no se pueden descartar como generadoras de impactos administrativos y financieros.

En la documentación y el análisis se consideran los recursos de inversión y se prescinde de los de funcionamiento por la dificultad de identificar e individualizar en estos últimos los

costos directamente asociados con proyectos que desarrollen las disposiciones del Acuerdo 033 de 2007. Los proyectos de inversión están vinculados a los Planes Globales de Desarrollo (PGD) y exponen objetivos, alcances, responsabilidades de ejecución y otras informaciones relevantes para identificar, caracterizar y clasificar iniciativas relacionadas con el desarrollo de las disposiciones de la Reforma. La información está depositada en el Banco de Proyectos de la Universidad Nacional (BPUN), un referente de relieve para el análisis.

El análisis de las dimensiones administrativas y financieras de la gestión curricular, además de ofrecer la oportunidad de identificar y caracterizar áreas susceptibles de mejoramiento en el desempeño institucional, permite establecer los referentes para procesos de acompañamiento y monitoreo que sirvan al propósito de contar con estrategias e instrumentos de medición y evaluación del impacto de las decisiones académicas dentro de la organización dispuesta por la Universidad para atender sus compromisos misionales.

El reconocimiento de las relaciones entre las decisiones académicas –específicamente las relacionadas con la estructura curricular y el compromiso formativo– y las respuestas administrativas y financieras que permiten su materialización, resulta fundamental como insumo para los ajustes del modelo de gestión institucional previstos en los planes de desarrollo estratégico de la Universidad.

Concurrencia de reforma y acreditación

Dentro del espíritu de la Reforma se alentó la vinculación de la Universidad con el sistema nacional de acreditación, particularmente con los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en concordancia con esa decisión, el artículo 33 del Acuerdo 033 de 2007 estableció que "los programas curriculares deberán ser evaluados periódicamente, con la participación de la comunidad universitaria. Dicha evaluación debe conducir a la elaboración de planes de mejoramiento, en el marco del plan global de desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia".

La mención de los planes de mejoramiento sugiere que el tipo de evaluación planteado en el Acuerdo 033 responde más a los requerimientos de reconocimiento interno de condiciones para acreditación, que a una evaluación de la Reforma propiamente dicha y que, además, son estos planes, más que los principios de formación, los factores determinantes en los procesos de planeación de la Universidad.

Existen varias coincidencias entre los principios de formación consagrados en el Acuerdo 033 y los lineamientos del CNA para los procesos de autoevaluación, por lo que se podría

aceptar que, indirectamente, los principios de la Reforma están presentes en las estrategias y actividades de planeación institucional. La relación entre estos dos procesos dificulta precisar si los esfuerzos de mejoramiento de la Universidad responden a las orientaciones de la Reforma Académica de 2007 o a las debilidades identificadas en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación.

Viabilidad financiera y administrativa de las propuestas de gestión curricular

Los costos y eventuales repercusiones administrativas de las modificaciones introducidas por la Reforma no fueron un factor determinante durante el proceso de discusión y toma de decisiones. Esto responde, por un lado, a la dificultad de estimar adecuadamente los costos asociados con algunas de las propuestas y, por el otro, al hecho de que la Universidad no dispone de un sistema de medición del impacto administrativo y financiero de sus decisiones académicas, una de las consecuencias de la desconexión entre el proyecto académico y los planes estratégicos de la Universidad, y el modelo de gestión que les sirve de soporte.

A la ausencia de estimación de costos se suma el hecho de que el impacto de las decisiones no ha sido evaluado a profundidad. A pesar de que existen cifras sobre inversiones en proyectos relacionados con movilidad académica o en investigación, por ejemplo, faltan proyectos dirigidos a la medición del impacto de estos gastos, evaluaciones del costo-beneficio de los convenios interinstitucionales o de la influencia de la producción académica en la formulación y toma de decisiones de políticas públicas.

Una de las debilidades más importantes que se le puede señalar a la Reforma –en términos de planeación financiera– fue la escasa discusión sobre la infraestructura necesaria para implementarla. Un modelo pedagógico que privilegia el trabajo autónomo del estudiante requiere congruencia en espacios, ambientes y dotaciones que favorezcan la formación por fuera del aula. Estas consideraciones se juzgan como más apremiantes teniendo en cuenta la precariedad de varias de las instalaciones físicas en la época de discusión de la Reforma. La rehabilitación y construcción de espacios y la actualización paulatina de dotaciones tecnológicas son tareas que la Dirección de la Universidad ha adelantado con posterioridad a la puesta en marcha de las disposiciones de la Reforma y, probablemente, en atención a ellas.

Si bien es cierto que los costos de la Reforma no fueron un factor decisivo en su discusión y adopción, sí hubo algunas consideraciones relacionadas con una mejora en la eficiencia del gasto producto del aumento en las tasas de graduación, la reducción del tiempo de permanencia de los estudiantes y la articulación entre los niveles de formación. En este sentido, el beneficio esperado de la Reforma se asoció principalmente con la rentabilidad

académica y el retorno social de las inversiones necesarias, todo ello inscrito en el cumplimiento de consignas gubernamentales que invocan el "hacer más con menos" dentro de los criterios y referentes administrativos empleados para las decisiones de asignación de recursos a las instituciones de educación superior.

Metodología y alcance

La documentación del impacto financiero de la Reforma incluyó el interés de establecer un balance entre los cambios, tanto en la estructura administrativa de la Universidad como en la adecuación de espacios físicos y recursos tecnológicos, las transformaciones que se realizaron en los procesos curriculares y los costos asociados con estos cambios y transformaciones. Resultados como la notoria reducción de la permanencia estudiantil en los planes de estudio tuvieron un impacto positivo en términos de racionalización de recursos, pero desde luego requirieron inversiones y gastos para la Administración de la Universidad.

El equipo responsable de este proceso preparó algunos escenarios de costos asociados con diferentes aspectos del Acuerdo 033 de 2007 y sus capítulos: I Principios, II Definición y objeto de los niveles de formación, III Estrategias de Formación, y IV Evaluación y formación pedagógica. La documentación también incluyó los costos asociados con la implementación del Acuerdo 008 de 2008, Estatuto Estudiantil, en sus disposiciones académicas, considerando que dicho Estatuto se actualizó a partir de los cambios introducidos por el Acuerdo 033 de 2007.

Los escenarios de costos consideraron las transformaciones resultantes del proceso, tales como los gastos asociados con la preparación y puesta en marcha de la Reforma y el Estatuto Estudiantil en sus disposiciones académicas. Se hizo evidente que algunas transformaciones derivaron en la creación de nuevas dependencias, con las implicaciones en ajuste de infraestructuras físicas, tecnológicas y administrativas.

Los escenarios de costos considerados para el análisis son los siguientes:

- Requerimientos de infraestructura física y tecnológica para dar soporte a los compromisos generados por la Reforma.
- Requerimientos cuantitativos y cualitativos de docencia para atender los procesos de enseñanza-aprendizaje necesarios para cumplir con los principios plasmados en la Reforma.
- Estrategias e instrumentos para la financiación y gestión del seguimiento, la evaluación y el ajuste previstos en el cuerpo de la Reforma.

- Disposiciones para la preparación y formación de la comunidad universitaria de manera que se aseguran la comprensión de los alcances, implicaciones e impacto de la Reforma Académica.

Estos escenarios tomaron en cuenta la estructura de gasto de la Universidad, que se encuentra dividida entre gastos de funcionamiento e inversión. En relación con los gastos de funcionamiento, el interés principal es documentar modificaciones introducidas por la Reforma que generaron cambios en el funcionamiento institucional, bien sea por la creación o los ajustes de dependencias en los distintos niveles de la Institución, o por el incremento en la asignación de recursos posterior a la Reforma. En cuanto a las inversiones, el objetivo fue revisar la manera como los proyectos que se desarrollan en el marco de los Planes Globales de Desarrollo (PGD) se pueden asociar con los objetivos prescritos en la Reforma.

El proceso que condujo a la Reforma plasmada en el Acuerdo 033 de 2007 se puede remontar a iniciativas de reajustes curriculares propuestas desde la década de 1990. Esas propuestas, sumadas a las circunstancias generadas por la dinámica de transformación de la educación superior, concurrieron en iniciativas institucionales que se discutieron durante el rectorado del profesor Marco Palacios y se concretaron, inicialmente, en el Acuerdo 037 de 2005, derogado por el Acuerdo 033 de 2007 luego de un periodo de debates y ajustes. Algunos de los cambios en la estructura de la Universidad se introdujeron en 2005, e incluyen la creación de la Vicerrectoría de Investigación, que sustituye a la Dirección Nacional de Investigación, introducida en la Reforma al Estatuto General (Acuerdo 011 de 2005) y estructurada mediante el Acuerdo 032 de 2005, el mismo que permitió la creación de las vicedecanaturas académicas y de investigación y extensión en las facultades. La Dirección Nacional de Programas Curriculares dio paso a las Direcciones Nacionales de Programas de Pregrado y de Posgrado, como dependencias adscritas a la Vicerrectoría Académica (Acuerdo 031 de 2005) con el fin de atender los asuntos de pregrado y posgrado por separado y permitir una gestión adecuada para las especificidades de cada nivel de formación.

En el campo de la internacionalización, destaca la creación de la Dirección de Relaciones Exteriores (DRE) con el fin de:

> ***asesorar a la Rectoría, a las Vicerrectorías Nacionales y de Sede en el diseño, formulación y establecimiento de estrategias y políticas en materia de cooperación académica, movilidad y relaciones interinstitucionales a nivel nacional e internacional, [así como] coordinar la ejecución de las estrategias y políticas de su competencia con las Oficinas de Relaciones Interinstitucionales. (Acuerdo 113 de 2013, Art. 14)***

Un cambio dentro de la estructura institucional que se podría asociar con el impulso dado por la Reforma Académica fue el traslado de la Dirección Nacional de Servicios Académicos

Virtuales, de la Vicerrectoría General a la Vicerrectoría Académica, y su cambio de denominación por el de Dirección Nacional de Innovación Académica. Con ello se pretendió reconocer la importancia del trabajo que se venía desarrollando en relación con "la prestación de servicios virtuales para el desarrollo académico en los tres ejes misionales, asumiendo la asesoría, orientación, diseño, construcción e implementación de medios y tecnologías virtuales como una alternativa de educación que permite la actualización y el desarrollo de diversos esquemas educativos", así como contribuir a la definición de una política relacionada con la innovación pedagógica en la Universidad (Acuerdo 008 de 2011).

Un resultado de la Reforma fue la creación de las áreas curriculares, cuyo objetivo es contribuir a la interdisciplinariedad dentro de las facultades en la medida en que aquellos programas que compartieran referentes teórico-prácticos podían coordinar sus ofertas académicas y facilitar los diálogos entre disciplinas. En un principio, las áreas curriculares se propusieron como elementos de la idea del ciclo común que no logró llegar a la versión final de la Reforma.

Para contrastar y validar estos escenarios de costos se recibió el apoyo de la Dirección Nacional de Planeación y Estadística (DNPE), dependencia encargada de consolidar y presentar la información oficial de la Universidad. Con base en la información compartida por la DNPE se procedió a realizar consultas a diferentes dependencias de la Universidad con el fin de identificar costos asociados con la Reforma en proyectos y actividades de competencia de dichas dependencias. Una estrategia de búsqueda de información consistió en preparar y realizar entrevistas a varios actores académicos centrales en el proceso de discusión e implementación de la Reforma entre 2004 y 2008: un vicerrector y una vicerrectora académica, dos directores de programas curriculares, vicedecanos académicos, asesores y representantes estudiantiles. Así mismo se entrevistaron funcionarios responsables del gasto en la Dirección Nacional Financiera y Administrativa.

En relación con las solicitudes de información a dependencias se determinó que las consultas se dirigieran a instancias del nivel nacional y del nivel de Sedes, considerando la densidad y complejidad que tendría llevar el análisis hasta el nivel de facultades, dado que estas pueden apoyar iniciativas relacionadas con la implementación de la Reforma empleando recursos propios.

Las dependencias a las que se consultó sobre escenarios de costos asociados con la Reforma fueron las siguientes:

- Vicerrectoría de Investigación.
- Secretaría General.

- Gerencia Nacional Financiera y Administrativa.
- Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo.
- Dirección Nacional de Información Académica.
- Dirección Nacional de Admisiones.
- Dirección de Relaciones Exteriores.
- Direcciones Académicas Sedes: Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira.
- Oficinas de Registro y Matrícula Sedes: Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira.

La Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo aportó información sobre los costos asociados con sueldos de profesores designados como directores de áreas curriculares, y recursos asignados para docencia ocasional dirigida a los cursos de idiomas extranjeros, entre otros escenarios. A las oficinas de registro y matrícula se les solicitó información sobre los montos asociados con las distintas excepciones de pago con las que se favorecen estudiantes de pregrado y posgrado. Para una revisión detallada de la información sobre estas solicitudes puede consultarse el "Anexo 4. Información aportada por cada instancia de la Universidad".

La Universidad ejerce un estricto control de sus recursos para fines fiscales y de control, sin embargo, la estructura de registro institucional de la información financiera y contable no es compatible con las pretensiones de información requerida para el análisis de los impactos de la Reforma, un análisis transversal, a lo largo de más de 12 años, periodo en el cual algunas iniciativas que se adelantaron como proyectos de inversión se convierten en operaciones que demandan gastos de funcionamiento, y en el que varias dependencias atienden gastos de funcionamiento, pero a la vez son responsables de proyectos de inversión definidos en los PGD.

Las solicitudes realizadas a las diferentes dependencias fueron respondidas en buena parte de forma parcial, y en general no estaba disponible de manera satisfactoria para los propósitos del análisis. No obstante, la información adaptada permitió avanzar en la distinción de agrupaciones de costos necesarios para dar cumplimiento a las disposiciones de los Acuerdos 033 de 2007 y 008 de 2008 del CSU.

Las limitaciones de información restringen el alcance del análisis porque no permiten considerar todos los impactos de la Reforma sobre los recursos propios y los gastos de funcionamiento, tanto en las dependencias del nivel nacional como en las Sedes y las facultades. En tal sentido, los costos que se presentan a continuación forman parte de ejercicios pendientes de discusión, no solo en relación con la exactitud de los datos, sino en la consideración del valor agregado –por las inversiones y gastos asociados con

la implementación de la Reforma– al balance académico y social de la Universidad y al crecimiento y la cualificación de su comunidad.

Aproximación a algunos escenarios de costos

En este apartado se presentan algunos ejercicios de costeo a partir de distintas fuentes de información, en algunos casos son amplios en su alcance, como ocurre con los recursos de inversión a los cuales se les hace seguimiento desde la DNPE, en otros son más acotados debido a que las dependencias que entregaron la información lo hicieron de manera parcial, o por la dificultad del cálculo, o porque no se especifica si se trata de recursos asignados a inversión o a funcionamiento. Aún con las limitaciones señaladas, los ejercicios aquí presentados son aportes valiosos a la intención de responder inquietudes sobre los costos de las medidas que se pueden relacionar con la implementación de las decisiones adoptadas en la Reforma.

Los recursos de inversión y su relación con el impacto de la Reforma

La fuente de información que facilitó el acceso a datos organizados fue el sistema Banco de Proyectos de la Universidad Nacional de Colombia (BPUN), el cual permitió entender el alcance de los proyectos de inversión relacionados con las disposiciones de la Reforma, que se ejecutan en cada PGD.

Cerca de 1.000 proyectos (tanto aprobados como propuestos y no aprobados) se revisaron en las dos versiones de BPUN a las que fue posible acceder. Los criterios de clasificación de los proyectos revisados se ajustaron a los escenarios de costo definidos previamente, además de que la estructura misma de la clasificación de proyectos en BPUN fue muy provechosa para precisar los nombres de los proyectos, las dependencias responsables, los participantes, los objetivos y el marco legal y normativo de las iniciativas.

Esta información fue fundamental para definir los criterios de inclusión y exclusión de los proyectos en términos de su relación con los Acuerdo 033 y 008. La revisión del marco normativo, por ejemplo, permitió identificar todos los proyectos relacionados directamente con los Acuerdos ya que estos se citaban directamente dentro de los antecedentes y justificaciones de las iniciativas. Así mismo, el seguimiento a las dependencias responsables de los proyectos mostró la forma como se orientó la inversión relacionada con la implementación de la Reforma a través de las Vicerrectorías Académica, General y de Investigación.

La información alojada en el BPUN carece de un vínculo con las fichas del sistema de registro de gastos QUIPU que administra la Gerencia Nacional Financiera y Administrativa y en las que se especifica y detalla el gasto. Esta dificultad implicó revisar los proyectos BPUN para encontrar las fichas QUIPU asociadas con ellos para elevar a la Gerencia Nacional Financiera y Administrativa la solicitud de información con la que se realizaron los análisis que se presentan en este informe.

Los datos de los proyectos de inversión, alojados en BPUN y contrastados con QUIPU, se desarrollan más adelante al presentar el proyecto 1002 de 2007, relevante como referente de financiación de la implementación de la Reforma, y el proyecto 1085 de 2008, relacionado con el ajuste del Sistema de Información Académica que fue necesario para incorporar los criterios de formación señalados en el Acuerdo 033 de 2007. Más adelante se presenta el análisis de los proyectos de inversión del periodo de transición 2007-2009, agrupados en categorías asociadas con los dos acuerdos: Acompañamiento; Evaluación y acreditación; Internacionalización; Investigación, y Excelencia Académica. A partir de estas categorías se contrastaron los proyectos con los objetivos declarados en los Acuerdos 033 de 2007 y 008 de 2008 para depurar el listado y excluir aquellos proyectos cuyos alcances y propósitos se distanciaban de los objetivos de formación señalados en los mencionados acuerdos.

En relación con los gastos en proyectos de inversión ejecutados en el periodo 2010-2019, se decidió que el agrupamiento se hiciera por categorías y no por la ejecución específica en cada PGD. De esta forma es posible revisar las prioridades y decisiones institucionales en el tiempo, y comparar los recursos asignados a cada una de ellas en cada trienio. Las categorías que reúne este análisis se presentan en los apartados de Acompañamiento, Internacionalización, Excelencia Académica, Evaluación y acreditación, e Investigación y creación.

Otro tipo de fuentes de información

Algunas dependencias remitieron datos obtenidos de sus propias fuentes de información, que permiten revisar otros escenarios de costos asociados con la Reforma o con la modificación del Estatuto Estudiantil en sus disposiciones académicas. La información remitida en estos casos no especificó si los recursos forman parte de inversión o de funcionamiento, razón por la que no se pueden relacionar con los proyectos de inversión ya descritos; en algunos casos pueden ser gastos de funcionamiento y en otros son descuentos, como es el caso de los estímulos académicos.

Los datos de los gastos relacionados con convocatorias de semilleros de investigación lideradas por la Vicerrectoría de Investigación (VRI) provienen de la misma y son presentados

en el apartado “Semilleros de investigación”. Estos gastos están relacionados directamente con el principio de formación investigativa consagrado en la Reforma.

En el apartado “Docentes ocasionales” se muestran los gastos en relación con la docencia ocasional en general, y con la docencia ocasional para programas de lenguas extranjeras. En ambos casos se considera que estos gastos de personal docente se han incrementado con la implementación de la Reforma y con el aumento en cobertura que alcanzó la Universidad durante la segunda década del siglo XXI. La información empleada en este análisis fue facilitada por la Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo.

Para cumplir con el principio de excelencia académica la Universidad ha dispuesto exámenes para clasificación en el nivel de lengua extranjera y para la nivelación en matemáticas básicas y lectoescritura. Los gastos de estas pruebas se analizan en el apartado “Clasificación y nivelación”. con base en la información facilitada por la Dirección Nacional de Admisiones.

Por último, en el apartado “Descuentos por estímulos académicos y consideraciones de equidad” se muestra información sobre el valor de los descuentos a la matrícula de los estudiantes por disposiciones académicas que tienen que ver con distinciones a la excelencia académica; por incentivos otorgados por Bienestar Universitario por prácticas culturales y deportivas, y por situaciones especiales como discapacidades o acceso por medio de programas especiales de admisión (PAES y PEAMA). La información de este apartado fue suministrada por la Dirección Nacional de Información Académica.

Proyecto 1002 de 2007

El proyecto 1002 de 2007 (“Ajuste a la política académica de la Universidad Nacional e implementación de la reforma curricular”) de Gestión y Soporte Institucional de nivel nacional fue muy relevante en el periodo de implementación de la Reforma, ya que tuvo como fin transformar:

- La reglamentación de los programas curriculares de pregrado y posgrado.
- La implementación del sistema de créditos.
- El nivel de flexibilidad y la articulación de programas curriculares de pregrado y posgrado de la Universidad.

Este proyecto surge debido a la concurrencia de varias situaciones que reclamaban solución: la reglamentación vigente en el momento (Acuerdo 37 de 2005) estaba en revisión, pendiente de implementación; el proceso de autoevaluación evidenció la necesidad de realizar modificaciones a los programas curriculares, y el compromiso de dar cumplimiento al Decreto 808 de 2002 del MEN en relación con la adopción de los créditos académicos como medida

del trabajo estudiantil. La puesta en marcha de las reformas generó una situación de rechazo por parte de algunos sectores de la comunidad universitaria, lo cual produjo afectaciones en las actividades académicas, alteró los calendarios y agregó elevados costos de transacción al proceso.

La dependencia responsable del proyecto fue la Vicerrectoría Académica, junto con 25 participantes (vicedecanaturas académicas, direcciones académicas y de Sede) de las Sedes Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira, Amazonia, Orinoquia y Caribe.

Entre los resultados de este proyecto están la expedición del Acuerdo 033 de 2007 con el consiguiente proceso de adaptación de los planes de estudio de pregrado y posgrado y la elaboración de la reglamentación necesaria para aplicar los cambios aprobados en ese instrumento normativo y en el Acuerdo 008 de 2008.

El desarrollo de este proyecto requirió de inversión, en la tabla 8 se pueden observar de manera resumida–por año y tipo de recurso utilizado– la apropiación (recursos asignados al proyecto), el compromiso (registro del contrato), el pago (efectivo al proveedor) y el valor actual del pago (indexado con el IPC). A lo largo del documento se encontrará la misma estructura para los diferentes proyectos del BPUN. Este proyecto de implementación de la Reforma tuvo una inversión de $346.131.364 lo que a este a valor actual (valor indexado al 31/12/2020)[42] representa $554.936.798.

Tabla 8. Información financiera Proyecto 1002

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Compromiso	Pago	Valor actual pago
2007	20	Recursos corrientes	78.300.000	77.929.584	60.885.670	104.711.659
2008	10	De la nación	140.500.000	134.264.795	129.168.647	210.185.699
	21	Recursos de Capital	80.547.816	56.315.078	35.886.421	58.395.072
2009	10	De la nación	127.675.569	126.772.085	97.705.364	147.662.340
	21	Recursos de capital	24.373.236	23.078.760	22.485.262	33.982.028
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	5.310.364	0	0	0
Total			456.706.985	418.360.302	346.131.364	554.936.798

[42] Los valores actuales a lo largo del texto fueron indexados con base al IPC a 31/12/2020.

Proyecto 1085 de 2008 - Ajuste del Sistema de Información Académica

El proyecto 1085 de 2008 dirigido al ajuste del Sistema de Información Académica (SIA) para hacerlo consistente con la nueva reglamentación académica, fue formulado con el fin de transformar los grafos de los programas curriculares de pregrado y posgrado, según las disposiciones de la Reforma (Acuerdo 033 de 2007 del CSU) y actualizar las funcionalidades del Sistema de Información Académica (SIA) definidas en el Acuerdo 008 de 2008 del CSU.

Los ajustes principales consistieron en la inclusión de los créditos académicos como métrica del aprendizaje estudiantil en pregrado y posgrado, la adopción del nuevo Estatuto Estudiantil con las profundas modificaciones que en este sentido trajo la derogatoria del Acuerdo 101 de 1977 CSU y la actualización de los planes de estudio.

Este proyecto fue desarrollado desde el nivel nacional por la Vicerrectoría General, con el concurso de la Dirección Nacional de Informática y Comunicaciones, logrando como resultado general tener adecuado el SIA con la Reforma Académica (Acuerdo 033 de 2007 CSU) y el Estatuto Estudiantil Académico (Acuerdo 008 de 2008 del CSU) y logrando la migración de todos los estudiantes al nuevo sistema.

Los costos asociados con este proyecto se relacionan a continuación; en total se comprometieron $816.337.889 y se pagaron $416.049.523 lo que a valor actual indexado al IPC representa $635.852.580. La tabla 9 muestra esta información de manera resumida.

Tabla 9. Información financiera Proyecto 1085

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Compromiso	Pago	Valor actual pago
2008	21	Recursos de capital	390.258.925	374.114.223	68.641.480	111.694.732
	10	De la nación	409.741.075	401.659.867	306.844.244	463.734.408
2009	21	Recursos de capital	10.960.679	10.843.200	10.843.200	16.387.353
2010	10	De la nación	29.720.599	29.720.599	29.720.599	44.036.087
Total			840.681.278	816.337.889	416.049.523	635.852.580

Proyectos 2007-2009

El periodo 2007-2009, posterior a la expedición del Acuerdo 033 de 2007, se puede entender como un periodo de implementación de la Reforma. Con el ánimo de profundizar en las implicaciones de la implementación en términos de impacto financiero, se recogió el análisis de los proyectos de inversión relacionados con las categorías de Acompañamiento; Evaluación y acreditación; Internacionalización; Investigación, y Excelencia Académica. Estas categorías corresponden a procesos apropiados por la Universidad –como la acreditación–, a la materialización de principios como internacionalización, formación investigativa y excelencia académica, o los procesos de acompañamiento derivados de las disposiciones del Sistema de Acompañamiento Estudiantil.

Durante el trienio 2007-2009 se llevaron a cabo seis proyectos, uno de estos a nivel nacional (1004 - “Diseño e implementación de estrategias de intervención para el acompañamiento y orientación académica del estudiante”) creado con el fin de diseñar e implementar estrategias de intervención para el seguimiento y apoyo académico de los estudiantes. Con este se logró realizar conferencias sobre la Reforma Académica y el Estatuto Estudiantil, además se diseñó y se puso en marcha la página web del SAE-Sistema de Acompañamiento Estudiantil.

En las Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia se realizaron proyectos enfocados en la implementación y el fortalecimiento del Sistema de Bienestar Universitario, logrando apoyos para la comunidad estudiantil vulnerable y reforzando actividades de cultura y deporte.
En la Sede Bogotá se realizó un proyecto para mejorar las condiciones de bienestar de los integrantes de la comunidad mediante la ampliación de la cobertura de los programas de promoción y prevención en salud, la creación de la Línea de Atención Integral UN Escucha y el desarrollo de la primera etapa del Sistema de Permanencia para Estudiantes en Situación de Discapacidad.

En la Sede Palmira se realizó el proyecto (338 - “Sistema estudiantil de incentivos para el apoyo académico, económico y social”) con el objetivo de minimizar el impacto de la deserción estudiantil, posibilitando el apoyo económico a estudiantes por contraprestación de servicios a dependencias académico-administrativas. La tabla 10 muestra toda la información de los proyectos de acompañamiento en este periodo.

Tabla 10. Información financiera proyectos 2007-2009 (Acompañamiento)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2007 - 2009	10	De la nación	480.714.164	324.231.157	324.231.157	516.541.731
	20	Recursos corrientes	750.828.801	680.605.758	677.024.781	1.112.923.944
	21	Recursos de capital	271.021.093	216.927.143	216.927.143	338.668.840
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	106.966.843	67.274.858	67.274.858	102.259.956
Total acompañamiento			1.609.530.901	1.289.038.916	1.285.457.939	2.070.394.471

Evaluación y acreditación

Se ejecutaron tres proyectos del nivel nacional: (998 - "Diseño y puesta en marcha del proceso de autoevaluación de programas de posgrado con miras a la acreditación", 1000 - "Evaluación, acreditación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado" y 1063 – "Proyecto de acreditación institucional") enfocados en la acreditación de los programas curriculares, con el objetivo de implementar el proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento y con miras a la acreditación de los programas curriculares de pre y posgrado de la Universidad. Se creó la página web de autoevaluación, se realizaron pilotos de autoevaluación en posgrados y en 2009 se alcanzó la acreditación de 79 programas de pregrado. Se inició el proceso de autoevaluación institucional con la participación de docentes, estudiantes, administrativos y egresados. La tabla 11 muestra la información financiera de los proyectos de evaluación y acreditación en este periodo.

Tabla 11. Información financiera proyectos 2007-2009 (Evaluación y acreditación)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2007 - 2009	10	De la nación	593.249.280	451.138.883	451.138.883	700.866.749
	21	Recursos de capital	664.520.447	354.892.770	354.892.770	585.048.183
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	31.190.388	5.545.415	5.545.415	8.380.797
Total evaluación y acreditación			1.288.960.115	811.577.068	811.577.068	1.294.295.729

Internacionalización

Se realizaron tres proyectos con el fin de fortalecer la internacionalización por medio de la movilidad académica de estudiantes y docentes en el periodo 2007-2009, dos a nivel nacional (1058 –"Fortalecimiento de la internacionalización, la movilidad y la cooperación internacional" y 1068 – "Fortalecimiento del programa de movilidad y cooperación internacional en la Universidad Nacional de Colombia") y uno en la Sede Medellín (883 – "Fortalecimiento de los programas académicos"). La tabla 12 muestra la información financiera de los proyectos de internacionalización en ese periodo.

Tabla 12. Información financiera proyectos 2007-2009 (Internacionalización)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2007 - 2009	10	De la nación	395.118.805	208.568.297	208.568.297	337.798.374
	20	Recursos corrientes	178.426.819	157.671.938	157.671.938	243.041.634
	21	Recursos de capital	291.681.760	113.991.954	113.991.954	183.736.530
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	28.537.903	12.848.389	12.848.389	19.299.264
Total			893.765.287	493.080.578	493.080.578	783.875.802

Investigación

En este trienio se llevaron a cabo cinco proyectos de fomento a la investigación y apoyo a investigadores y grupos de investigación. En la Sede Medellín se buscó fomentar la investigación en áreas estratégicas por los grupos de investigación adscritos al Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCyT), generando un impacto favorable en los programas de pregrado y posgrado. La Sede Palmira implementó un programa de gestión, financiación, seguimiento y evaluación de programas de investigación y actividades de ciencia y tecnología, articulados con los programas curriculares de pregrado y posgrado de la Universidad, y la Sede Caribe realizó un proyecto (1080 – "Fortalecimiento de la gestión investigativa de la Sede Caribe 2007 a 2009") con el objetivo de fortalecer la capacidad y la gestión investigativa por medio de actividades que apoyaran proyectos basados en las potencialidades de la Sede. La tabla 13 muestra la información financiera de los proyectos de investigación en ese periodo.

Tabla 13. Información financiera proyectos 2004-2009 (Investigación)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2007 - 2009	10	De la nación	4.000.000	4.000.000	4.000.000	6.045.208
Total investigación			4.000.000	4.000.000	4.000.000	6.045.208

Excelencia académica

En el trienio 2007-2009 se desarrollaron cuatro proyectos con fines académicos, uno a nivel nacional (1001 – "Convenios académicos - programa alecol") enfocado en la formación y pedagogía –a través de la promoción y el desarrollo de actividades de cooperación– en áreas propuestas por universidades colombianas y alemanas a través de programas de intercambio para la formación de recursos humanos.

La Sede Medellín ejecutó el proyecto (884 – "Generación de servicios académicos virtuales") con el fin de generar herramientas virtuales a través de la construcción, implementación e instrucción de contenidos educativos para pregrado, posgrado y extensión. La Sede Palmira desarrolló un proyecto para la adquisición de equipos para apoyar la labor docente, y la Sede Caribe se enfocó en el fortalecimiento de la gestión académica y la movilidad de la Sede, mediante la publicación de productos académicos, la participación en eventos internacionales y el desarrollo de un seminario académico sobre el Gran Caribe. La tabla 14 muestra la información de los proyectos de excelencia académica en ese periodo.

Tabla 14. Información financiera proyectos 2004-2009 (Excelencia académica)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2007 - 2009	10	De la nación	638.755.988	391.710.538	390.338.137	625.058.538
	20	Recursos corrientes	78.897.438	70.405.002	70.405.002	114.078.369
	21	Recursos de capital	219.036.081	161.770.618	161.770.618	264.662.894
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	35.152.510	16.220.195	15.835.333	24.710.207
Total			971.842.017	640.106.353	638.349.090	1.028.510.008

Acompañamiento periodo 2010 a 2019

En el capítulo IV del Acuerdo 033 de 2007 se establece la implementación del Sistema de Acompañamiento Estudiantil, con el fin de dar un soporte adecuado a los estudiantes durante su formación (Acuerdo 033 de 2007 CSU). En relación con los gastos en proyectos de inversión acontecidos en el periodo 2010-2019 y relacionados con acompañamiento, se decidió agrupar en tres componentes su descripción: académico, de bienestar y sistema de información de bienestar.

Componente académico

Estos proyectos se realizan con el objetivo de apoyar a los estudiantes con orientación e información sobre su plan de estudios, manejo de sus créditos académicos, rutas de formación en pregrado y posgrado, líneas de investigación, movilidad en el interior y exterior del país, doble titulación, asesoría en áreas de mayor dificultad y demás oportunidades académicas que ofrece la Universidad (Acuerdo 028 de 2010 Consejo Académico).

Entre los proyectos realizados desde 2010 hasta hoy se pueden señalar los siguientes:

- 1595 - "Acompañamiento para el desempeño académico integral de la comunidad estudiantil".
- 196 - "Acompañamiento académico para disminuir la deserción de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia".
- 343 - "Acompañamiento para la autonomía y el aprendizaje colaborativo en la Universidad que Aprende".
- 238 - "Cátedra de inducción para disminuir la deserción de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia".

En estos proyectos se destaca la capacitación de monitores, docentes y administrativos que orientan al estudiante tanto en su proceso de formación como en estrategias de acompañamiento, tutorías y monitorías de pares en asignaturas de alta repitencia; la divulgación del Sistema de Acompañamiento Estudiantil; el ofrecimiento de seminarios y cátedras de inducción y preparación para la vida universitaria; prevención de la deserción; el establecimiento de rutas de formación; el mejoramiento de las comunicaciones con los estudiantes recién admitidos; el fortalecimiento de competencias en manejo de herramientas TIC para los estudiantes; los programas de lectura y escritura; el acompañamiento a estudiantes de poblaciones especiales como los programas PAES y PEAMA, la participación

en temas de relevancia para el entorno. La tabla 15 muestra la información financiera de los proyectos del componente académico en este periodo.

Tabla 15. Información financiera proyectos de Acompañamiento (Académico)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	164.043.327	126.987.623	126.987.623	179.872.189
	20	Recursos corrientes	200.000.000	178.488.433	178.488.433	254.690.397
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	5.012.000	5.004.488	5.004.488	6.928.719
Total			369.055.327	310.480.544	310.480.544	441.491.304
2013 - 2015	10	De la nación	1.457.431.827	1.089.868.764	1.084.277.863	1.422.316.252
	20	Recursos corrientes	5.026.388.250	4.672.920.186	4.672.920.186	6.152.872.232
	21	Recursos de capital	191.215.763	157.330.881	157.330.881	206.760.717
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	285.860.629	188.750.073	188.750.073	249.068.512
Total			6.960.896.469	6.108.869.904	6.103.279.003	8.031.017.712
2016 - 2018	10	De la nación	1.430.915.564	1.017.859.450	1.006.666.078	1.141.492.299
	20	Recursos corrientes	197.317.156	123.252.961	123.252.961	147.644.106
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	341.793.672	89.847.660	89.847.660	95.342.139
Total			1.970.026.392	1.230.960.071	1.219.766.699	1.384.478.545
2019 - 2021	10	De la nación	211.950.000	131.581.108	69.387.882	73.184.232
Total			211.950.000	131.581.108	69.387.882	73.184.232
Total			9.511.928.188	7.781.891.627	7.702.914.128	9.930.171.793

Componente de bienestar

Compuesto por proyectos instalados en un eje articulador y transversal a las funciones misionales de la Universidad, orientados a respaldar el proceso educativo de la comunidad

universitaria y el desarrollo institucional mediante acciones intencionalmente formativas y procesos de monitoreo, evaluación y mejoramiento para desarrollar el potencial de las habilidades y los atributos de los miembros de la comunidad universitaria en su dimensión intelectual, espiritual, síquica, afectiva, académica, social y física (Acuerdo 007 de 2010 CSU). Las manifestaciones de este compromiso institucional se encuentran en los proyectos ejecutados a partir del trienio 2010-2012, entre los cuales se pueden citar:

- los dirigidos a la inclusión social para la población vulnerable (1441 – "Inclusión social para población vulnerable en la Universidad Nacional de Colombia"),
- los enfocados a la disminución de la deserción estudiantil y la promoción de la convivencia,

la implementación del Sistema de Alertas Tempranas y la "Guía de prevención de riesgos y manejo de la emergencia para salidas académicas" (1444 – "Programa universitario de paz y convivencia"),

- la creación de escenarios para los Programas de Acompañamiento (220 – "Mejoramiento de las condiciones integrales de bienestar, mediante un campus universitario con ambientes confortables"),
- la creación de espacios para el intercambio cultural de los estudiantes de comunidades indígenas y afro, el fortalecimiento del vínculo con los egresados en el exterior, mediante redes y plataformas virtuales (1255 – "Bienestar incluyente en un campus amable y de sana convivencia").

Otras importantes expresiones de interés institucional en los procesos de acompañamiento son:

- el diseño y la implementación del SIBU y la incorporación del componente de inclusión en el área deportiva (1255 – "Bienestar incluyente en un campus amable y de sana convivencia"),
- la realización de actividades de trabajo colaborativo con las comunidades del entorno universitario,
- las acciones enmarcadas en la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad (1404 – "Fortalecimiento del bienestar universitario Sede Orinoquia"),
- el acompañamiento psicosocial,
- la promoción del buen uso del tiempo libre,
- la preparación de monitores para las actividades de inducción,
- tertulias académicas para el fortalecimiento de la labor pedagógica de más de 200 docentes,

- los encuentros de egresados,
- la realización de actividades para conocer y apreciar la diversidad del patrimonio cultural y
- las estrategias de apoyo y mejoramiento del PEAMA.

La tabla 16 muestra la información financiera de los proyectos del componente de bienestar en este periodo.

Tabla 16. Información financiera proyectos Acompañamiento (Componente bienestar)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	1.287.077.610	971.192.265	969.068.195	1.391.254.708
	20	Recursos corrientes	1.005.301.984	728.152.856	724.022.118	1.047.866.849
	21	Recursos capital	3.725.953	3.725.953	3.725.953	5.351.001
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	259.500.120	234.816.113	234.816.113	366.573.376
Total			2.555.605.667	1.937.887.187	1.931.632.379	2.811.045.934
2013 - 2015	10	De la nación	280.000.000	258.214.161	248.841.639	318.266.466
	20	Recursos corrientes	3.359.070.000	1.998.077.458	1.992.793.431	2.630.757.514
Total			3.639.070.000	2.256.291.619	2.241.635.070	2.949.023.979
2016 - 2018	10	De la nación	19.500.000	3.400.000	3.400.000	4.072.843
	12	Recursos cree - vigencia actual	600.000.000	297.160.000	289.680.000	347.006.224
	20	Recursos corrientes	1.380.246.496	704.044.853	684.095.343	773.938.416
	21	Recursos de capital	343.369.480	336.975.449	336.975.449	377.865.926
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	23.812.161	11.817.273	11.817.273	12.860.171
Total			2.366.928.137	1.353.397.575	1.325.968.065	1.515.743.580
2019 - 2021	10	De la nación	1.994.301.196	708.596.795	699.535.399	714.189.479
	20	Recursos corrientes	1.052.342.470	266.296.593	335.165.267	339.945.115
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	1.881.633.424	418.298.414	418.298.414	425.033.018
	22	Estampilla Sede Bogotá	5.428.961.840	0	0	0
Total			10.357.238.930	1.393.191.802	1.452.999.080	1.479.167.613
Total Bienestar			18.918.842.734	6.940.768.183	6.952.234.594	8.754.981.106

Componente Sistema de Información de Bienestar Universitario

Implementar un sistema de información de bienestar universitario es fundamental tanto para apoyar la planeación, la ejecución y el seguimiento de las acciones y los programas de Bienestar Universitario como para generar los indicadores mínimos de bienestar y proveer la infraestructura necesaria para disponer de información ágil y oportuna en las diferentes áreas y niveles del bienestar en la UNAL. Es por esto que aquí nos ocupamos detalladamente de él.

Inicialmente el Sistema de Información de Bienestar Universitario (SIBU), implementado en el nivel nacional y la Sede Bogotá, la adquisición de la infraestructura requerida para la puesta en operación del Sistema de Información, y la construcción del documento "Lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos del subsistema de información e indicadores de Bienestar Universitario" conformaron la respuesta institucional a este compromiso.

En el periodo 2013-2015 se desarrolló el proyecto 1609 –"Sistema de Información de Bienestar Universitario- Fase II"– para darle continuidad a la implementación del SIBU de la UNAL en las Sedes Medellín, Manizales, Palmira, Amazonia, Caribe y Orinoquia, y realizar los ajustes que se requerían para la implementación hecha en la Sede Bogotá y el nivel nacional.

En el siguiente trienio se adelantó el proyecto 260 –"Sistema de Información en Salud para Bienestar Universitario"– para apoyar los procesos de planeación, gestión y seguimiento de los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, a través de la implementación del Sistema de Información en Salud para Bienestar Universitario (SINSU) de la UNAL, implementado para todas las Sedes.

En el trienio 2019-2021 se desarrolló el proyecto 384 –"Armonización de los Sistemas de Información de Bienestar Universitario con las nuevas necesidades y disposiciones en materia de bienestar universitario en la UNAL"– para proveer a través del SIBU y del SINSU las funcionalidades para el registro, el seguimiento y la generación de información de las nuevas necesidades identificadas de Bienestar Universitario en la UNAL. La tabla 17 muestra la información financiera de los proyectos dedicados al SIBU en este periodo.

Tabla 17. Información financiera proyectos Sistema de Información Bienestar Universitario (SIBU)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	27.000.000	12.588.006	12.588.006	18.651.258
Total			27.000.000	12.588.006	12.588.006	18.651.258
2013 - 2015	10	De la nación	890.358.775	182.006.797	182.006.797	235.976.576
Total			890.358.775	182.006.797	182.006.797	235.976.576
2019 - 2021	10	De la nación	601.840.000	286.024.324	253.907.684	281.183.939
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	100.000.000	0	0	0
	27	Recurso estampilla	200.000.000	116.864.000	116.864.000	118.745.510
	28	Recursos estampilla - vigencias anteriores	83.136.000	0	0	0
Total			901.840.000	402.888.324	370.771.684	399.929.450
Total			1.819.198.775	597.483.127	565.366.487	654.557.284

Internacionalización periodo 2010 a 2019

Este principio promueve el reconocimiento y la incorporación de los docentes, los estudiantes, la Institución y sus programas académicos en los movimientos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales que se producen en el ámbito nacional e internacional, al tiempo que valora los saberes locales como factores de diversidad vinculados a la construcción del saber universal (Acuerdo 033 de 2007 CSU).

En relación con los gastos en proyectos de inversión ejecutados en el periodo 2010-2019, relacionados con la internacionalización, se destacan aquellos desarrollados por la Institución desde el 2010, entre ellos: la creación de un plan de internacionalización (proyecto 1293 – "Internacionalización académica"); el fortalecimiento de las competencias en lenguas extranjeras; la consolidación de procesos de movilidad internacional para docentes e investigadores; la vinculación a redes académicas nacionales e internacionales de investigación y creación artística a través de la suscripción de convenios para ampliar la movilidad

nacional e internacional (proyecto 1529- "Mayor cooperación académica para la UNAL"), y el mejoramiento del Sistema de Información para que la comunidad universitaria conozca de manera oportuna las oportunidades de cooperación (proyecto 1422 – "Propuesta para un sistema de información sobre la internacionalización en la UNAL").

Además, algunas expresiones del avance en el logro de este principio de formación fueron:

- la realización de eventos internacionales,
- los programas de doble titulación,
- la ampliación del número de países e instituciones que ofrecen opciones para realizar movilidad académica (proyecto 112 "Internacionalización de los programas curriculares y el fortalecimiento de la movilidad académica en los 150 años de la Universidad"),
- la oferta de becas internacionales,
- el uso de las TIC de manera que puedan incidir en el fortalecimiento de las competencias bilingües de los estudiantes (proyecto 1579 "Fomento al uso de las lenguas extranjeras en ambientes virtuales y promoción internacional de la oferta académica de la Sede Medellín"),
- el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas con embajadas, delegaciones extranjeras con representación en Colombia y con agencias que promueven la internacionalización de la educación superior,
- la acreditación internacional de algunos programas de pregrado de la Universidad; así: Arquitectura Sedes Bogotá, Manizales y Medellín; Ingeniería Ambiental Sede Palmira; Ingeniería Biológica Sede Medellín, e Ingeniería Química Sede Bogotá,
- y el destacado posicionamiento de los programas de posgrado de la Sede Bogotá así: Maestría en Ciencias - Estadística; Maestría en Administración; Doctorado en Enfermería; Maestría en Ingeniería - Geotecnia; y Maestría en Salud Animal o Producción Animal;
- y en la Sede Palmira el Doctorado en Ciencias Agrarias en los premios de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUI). La tabla 18 muestra los costos de estos procesos, organizados por periodos y fuentes de recursos.

Tabla 18. Información financiera proyectos de internacionalización

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	4.099.458.062	2.678.812.751	2.669.788.111	3.812.268.730
	20	Recursos corrientes	1.073.502.580	515.021.758	515.021.758	725.020.975
	21	Recursos de capital	318.930.623	303.110.134	303.110.134	448.296.569
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	103.986.951	85.538.319	85.538.319	122.845.258
Total			5.595.878.216	3.582.482.962	3.573.458.322	5.108.431.532
2013 - 2015	10	De la nación	2.546.899.372	1.823.621.020	1.796.756.392	2.346.282.594
	20	Recursos corrientes	202.147.900	170.365.650	170.365.650	226.090.322
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	36.272.570	30.652.256	30.652.256	39.203.990
Total			2.785.319.842	2.024.638.926	1.997.774.298	2.611.576.906
2016 - 2018	10	De la nación	10.420.837.385	8.567.488.357	8.481.707.884	9.583.091.280
	20	Recursos corrientes	606.459.799	326.312.105	322.478.833	381.340.492
	21	Recursos de capital	100.000.000	8.069.194	8.069.194	8.781.317
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	1.023.053.580	936.298.637	924.447.951	1.030.623.787
Total			12.150.350.764	9.838.168.293	9.736.703.862	11.003.836.875
2019 - 2021	10	De la nación	3.122.524.632	1.887.450.046	1.893.778.809	1.988.703.535
	20	Recursos corrientes	1.900.000.000	100.772.836	0	0
Total			5.022.524.632	1.988.222.882	1.893.778.809	1.988.703.535
Total Internacionalización			25.554.073.454	17.433.513.063	17.201.715.291	20.712.548.848

Excelencia académica periodo 2009 a 2019

La excelencia académica se entiende como un factor esencial para el desarrollo de los miembros de la Universidad y del país, mediante la promoción de una cultura académica que estimule el conocimiento científico, la incorporación de nuevas corrientes de pensamiento y tecnologías, la consolidación de las disciplinas y profesiones, y la comunicación interdisciplinaria (Numeral 1, Art. 1, Acuerdo 033 de 2007 CSU). En cuanto a los gastos en proyectos de inversión desarrollados entre 2010 y 2019, relacionados con la excelencia académica, su descripción se agrupó en tres componentes: Formación y pedagogía; Tecnologías de información y comunicación; y Regionalización y sistemas de información.

Formación y pedagogía

Grupo de proyectos a través de los cuales se plasman los esfuerzos de la Institución para apoyar la formación tanto de los estudiantes como de los docentes, procurando mejorar la formación pedagógica de los profesores. Con estos objetivos se desarrollan varias iniciativas para favorecer la formación de los estudiantes, entre otras: implementación de un sistema nacional de becas para los estudiantes de posgrado; acciones de fortalecimiento de las competencias comunicativas tanto en español como en lenguas extranjeras; creación de comunidades virtuales de aprendizaje; y desarrollo de estrategias de formación académica integral para apoyar la transformación pedagógica, el éxito académico, la internacionalización y el mejoramiento continuo de los programas curriculares (proyecto 1565 “Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en las diferentes Sedes de la UNAL)”.

Así mismo, por medio de las estrategias SPOPA (Sistema de Prácticas o Pasantías) y Proyéctate UN, implementadas en el proyecto 136 –“Transformación pedagógica, apoyo al éxito académico y mejoramiento continuo de programas curriculares en la Sede Bogotá”–, se abrieron canales para facilitar que compañías nacionales e internacionales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y entidades de apoyo al emprendimiento y la internacionalización se vincularon a iniciativas favorables a la formación de la comunidad estudiantil y los egresados de la Universidad.

En relación con la formación de los docentes, durante los diferentes trienios se ejecutaron varios proyectos enfocados en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, como el 1299, “Desarrollo de la planta docente”, en el cual se implementaron seminarios de formación docente; encuentros nacionales con expertos en metodologías pedagógicas; formación en aspectos relacionados con el uso de plataformas tecnológicas; ofertas estructuradas como diplomados en pedagogía para la educación superior y en actualización en modelos pedagógicos; desarrollo de herramientas virtuales de aprendizaje; y publicaciones digitales como el libro ***Reflexión y debate sobre innovación académica.***

La respuesta a las restricciones impuestas por la pandemia ha acelerado la preparación de los profesores en el uso de estrategias de virtualización que incluyen formación para la creación de contenidos digitales, uso de herramientas tecnológicas e identificación de alternativas de comunicación, acompañamiento y evaluación del aprendizaje enfocadas en la innovación y el desarrollo pedagógico. La tabla 19 muestra la información financiera de los proyectos de excelencia académica relacionados con formación y pedagogía.

Tabla 19. Información financiera proyectos excelencia académica (Formación y Pedagogía)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	656.977.855	515.571.774	514.128.734	738.299.859
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	49.262.613	15.270.395	15.270.395	21.347.412
Total			706.240.468	530.842.169	529.399.129	759.647.271
2013 - 2015	10	De la nación	2.882.618.151	1.908.005.964	1.894.796.013	2.488.458.112
	20	Recursos corrientes	2.505.419.798	2.192.378.021	2.192.378.021	2.874.617.436
	21	Recursos de capital	67.446.127	54.000.000	54.000.000	71.593.362
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	12.800.000	0	0	0
Total			5.468.284.076	4.154.383.985	4.141.174.034	5.434.668.911
2016 - 2018	10	De la nación	9.379.899.582	8.209.579.653	8.207.366.502	9.384.946.826
	20	Recursos corrientes	2.153.802.080	2.068.872.902	2.068.872.902	2.478.292.505
	21	Recursos de capital	54.065.934	25.570.443	25.570.443	28.960.732
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	617.290.016	615.338.900	615.338.900	679.051.583
Total			12.205.057.612	10.919.361.898	10.917.148.747	12.571.251.645
2019 - 2021	10	De la nación	13.402.773.911	1.502.435.573	918.813.597	943.901.818
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	7.926.409	0	0	0
Total			13.410.700.320	1.502.435.573	918.813.597	943.901.818
Total Excelencia Académica: formación y pedagogía			31.790.282.476	17.107.023.625	16.506.535.507	19.709.469.645

TICS Tecnologías de Información y Comunicación

La actualización, el fortalecimiento y la sostenibilidad de la infraestructura tecnológica de apoyo a las funciones misionales, particularmente a la docencia, son esenciales para cumplir los compromisos institucionales con los principios de formación establecidos en el Acuerdo 33 de 2007. La incorporación creciente de instrumentos tecnológicos (TIC) en la atención de las actividades pedagógicas requiere de un gran esfuerzo institucional que se plasma en proyectos formulados para dotar a las Sedes de espacios físicos con instalaciones adecuadas para soportar la dotación de recursos tecnológicos necesarios para el apoyo en el desarrollo de las actividades formativas. En este aspecto, algunos de los proyectos realizados son:

- 1741 “Evaluación, definición, adopción e implementación de un modelo de gestión de TI bajo estándares internacionales para la UNAL”, y
- 250 “Desarrollo e implementación de recursos educativos digitales (RED)”.

En desarrollo de estos proyectos se alcanzaron objetivos como: establecer la base para la gestión unificada de servicios de TIC para la Universidad, definir el catálogo de servicios de TI, y contratar softwares de apoyo al modelo de gestión de servicios; se ejecutaron proyectos desde el nivel nacional para desarrollar recursos educativos digitales (RED) y se realizaron eventos virtuales de actualización apoyados en la plataforma Moodle.

Se avanzó en la reposición y compra de equipos de tecnología de información y comunicación para adecuar espacios de experimentación, uso y apropiación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el trienio 2019-2021 se está realizando en la Sede Palmira el proyecto 438 –“Construcción de una cultura de innovación académica”–, que busca consolidar una cultura de innovación pedagógica en la Sede –a partir de la construcción colaborativa con la DNIA y las otras Sedes Andinas– de un ecosistema universitario de innovación pedagógica. La tabla 20 muestra la información financiera de los proyectos de excelencia académica relacionados con TIC.

Tabla 20. Información financiera proyectos excelencia académica (TIC)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	20	Recursos corrientes	351.246.650	156.675.610	156.675.610	227.494.189
	21	Recursos de capital	18.762.280	4.817.752	4.817.752	6.966.230
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	46.978.280	46.638.902	46.638.902	64.571.606
Total			416.987.210	208.132.264	208.132.264	299.032.026
2013 - 2015	10	De la nación	220.000.000	61.601.367	61.601.367	78.787.656
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	1.196.358.633	630.422.353	630.422.353	805.193.458
	29	Recursos CREE - vigencias anteriores	555.028.638	553.629.094	553.629.094	663.189.524
Total			1.971.387.271	1.245.652.814	1.245.652.814	1.547.170.638
2016 - 2018	10	De la nación	1.238.004.439	796.495.341	796.495.341	892.252.292
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	72.500.419	70.148.066	70.148.066	75.754.312
Total			1.310.504.858	866.643.407	866.643.407	968.006.605
2019 - 2021	10	De la nación	401.200.000	61.430.852	120.600.000	124.201.976
Total			401.200.000	61.430.852	120.600.000	124.201.976
Total Excelencia Académica: TIC			4.100.079.339	2.381.859.337	2.441.028.485	2.938.411.244

Regionalización

Los proyectos incluidos en este subconjunto materializan esfuerzos de la Institución en relación con el fortalecimiento de las Sedes de Presencia Nacional (SPN) y de la Sede de La Paz, a través de proyectos orientados a atender el principio de excelencia académica. Para fortalecer el PEAMA y los programas de posgrado, mejorar la participación de profesionales en los procesos de desarrollo regional y fortalecer la comunicación con el entorno, se adelantaron proyectos en las Sedes Caribe y Orinoquia, respectivamente:

- 1242 “Consolidación y ampliación del PEAMA y fortalecimiento de los programas académicos”, y
- 1396 “Fortalecimiento de la oferta de formación en la Universidad Nacional de Colombia.

Como resultado, en la Sede Caribe se logró ofrecer 15 nuevas carreras, la mayoría de Ciencias Humanas, y se fortaleció la relación con las instituciones educativas de secundaria del Archipiélago. En la Sede Orinoquia se consolidó el reconocimiento del PEAMA como un programa innovador y se propició el acercamiento de la comunidad universitaria con la región a través de la oferta de espacios culturales para la comunidad local, la consolidación del programa de egresados y la promoción de actividades de emprendimiento e investigación en la región. La tabla 21 muestra la información financiera de los proyectos de excelencia académica asociados con regionalización.

Tabla 21. Información financiera proyectos excelencia académica (Regionalización)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	596.286.881	528.035.722	527.876.558	753.870.548
	20	Recursos corrientes	2.621.313	2.620.792	2.620.792	3.857.219
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	117.735.371	94.576.151	92.276.152	132.058.556
Total			716.643.565	625.232.665	622.773.502	889.786.323
Total excelencia académica: Regionalización			716.643.565	625.232.665	622.773.502	889.786.323

Sistemas de información

La adecuación de infraestructura tecnológica necesaria para respaldar los procesos de implementación de la Reforma Académica se reúne en proyectos relacionados con el mejoramiento del Sistema de Información Académica (SIA). En el marco de este compromiso se adelantaron los proyectos 1426 –“Consolidación, integración y mejoramiento del sistema de información académico”– y 1645 –“Actualización y mejoramiento del sistema de información académica”– para mejorar la cobertura y agilizar la gestión de los aplicativos según los requerimientos de los Acuerdos 008 de 2008 y 33 de 2007 del CSU.

Se consiguió unificar las bases de datos del sistema de información académica, consolidando una base de datos en la nube, dando cumplimiento a los objetivos actualizar los servicios ofrecidos a la comunidad universitaria y mejorar las condiciones de interoperabilidad con los demás sistemas de información de la Universidad. La tabla 22 muestra la información financiera de los proyectos de excelencia académica asociados con los sistemas de información.

Tabla 22. Información financiera proyectos excelencia académica (Sistemas de información)

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	1.454.496.036	911.659.427	911.659.427	1.300.662.711
Total			1.454.496.036	911.659.427	911.659.427	1.300.662.711
2013 - 2015	10	De la nación	3.117.402.428	1.285.110.976	1.281.604.497	1.658.549.673
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	2.190.516.165	653.732.518	653.732.518	836.118.661
	29	Recursos cree - vigencias anteriores	94.266.135	49.412.277	49.412.277	59.190.720
Total			5.402.184.728	1.988.255.771	1.984.749.292	2.553.859.053
2016 - 2018	10	De la nación	1.250.000.000	734.200.000	734.200.000	798.994.618
	27	Recurso estampilla	5.769.000.000	2.327.174.261	2.326.133.448	2.632.014.042
Total			7.019.000.000	3.061.374.261	3.060.333.448	3.431.008.661
Total Excelencia Académica: Sistemas de información			13.875.680.764	5.961.289.459	5.956.742.167	7.285.530.425

Evaluación y autoevaluación periodo 2009 a 2019

El capítulo IV del Acuerdo 033 de 2007 establece los lineamientos para la evaluación y la formación pedagógica. En relación con los gastos en proyectos de inversión ejecutados entre 2010 y 2019, se pueden identificar dos proyectos dirigidos a la evaluación de la Reforma: el 393 en el trienio 2019-2021 y el 1535 en el trienio 2013-2015.

Además, en este apartado se relacionan los proyectos de inversión del periodo 2010-2019 que estuvieron dirigidos tanto a la autoevaluación y acreditación de programas curriculares como a la implementación de los planes de mejoramiento derivados de estos procesos. Esta inclusión obedece a que en el marco de la evaluación continua de los procesos de acreditación existe una relación directa con la revisión de la Reforma.

Proyecto 393 - 2019-2021

El proyecto 393 de 2019 ("Evaluación de la Reforma Académica de 2007: Repensar los principios y los fines de la UNAL"), de Investigación a nivel nacional, responde a la necesidad de realizar una evaluación integral de la Reforma Académica plasmada en el Acuerdo 033

de 2007 a la luz de los fines últimos de la Universidad. La tabla 23 muestra la información financiera asociada al proyecto.

Tabla 23. Información financiera Proyecto 393

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Compromiso	Pago	Valor actual pago
2019	10	De la nación	198.437.190	145.564.504	58.623.287	61.830.673
Total			198.437.190	145.564.504	58.623.287	61.830.673

Los informes entregados por los equipos de pares académicos, tanto dentro del proceso de acreditación institucional como de los programas de la UNAL, coinciden en señalar la necesidad de hacer un examen cuidadoso de los efectos de la reforma curricular puesta en marcha en 2008, y algunos de ellos señalan, en particular, la importancia de revisar el modo como se aplican los conceptos de interdisciplinar e integración de las funciones misionales. Profesores de distintas facultades de la Universidad coinciden en la necesidad de realizar una evaluación profunda de esa reforma.

Aunque existe un estudio previo –de carácter principalmente cuantitativo– realizado desde la DNPPre, "Evaluación de la Reforma Académica en programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia", en el que se evalúan la flexibilidad y la formación integral; el principio de excelencia académica, y las rutas curriculares como parte del acompañamiento académico, han pasado al menos cuatro años desde su realización, y en consecuencia es necesario un trabajo de reflexión colectiva sobre el alcance de la acción institucional para dar cumplimiento a los principios consagrados en el Acuerdo 033 de 2007, teniendo en cuenta los grandes cambios culturales, sociales y tecnológicos de los últimos tiempos y las dificultades con las que llegan a la Universidad tanto los jóvenes "nativos digitales" como aquellos que, desde contextos muy distintos a los de las Sedes Andinas, ingresan a la UNAL a través de programas especiales de admisión y para quienes se han implementado modalidades pedagógicas cuya evaluación está pendiente.

Proyecto 1535 - 2013-2015

El proyecto 1535 de 2013 ("Gestión para el mejoramiento académico en la Universidad Nacional de Colombia") se planteó con el objetivo de estudiar el impacto de la Reforma Académica (Acuerdo 033 de 2007 del CSU) y del Estatuto Estudiantil de la UNAL en sus disposiciones académicas (Acuerdo 008 de 2008 del CSU) para facilitar el mejoramiento de las

actividades y los procesos académicos para la toma de decisiones que contribuyan a alcanzar la excelencia académica como lo establece el octavo principio de la Reforma Académica. La tabla 24 muestra la información financiera asociada al proyecto.

Tabla 24. Información financiera Proyecto 1535

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Compromiso	Pago	Valor actual pago
2013	10	De la nación	287.000.000	192.730.413	149.735.124	202.370.626
2014	10	De la nación	423.100.000	299.625.718	235.578.969	312.331.421
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	47.750.000	5.476.820	0	0
2015	10	De la nación	239.749.960	199.416.883	180.338.060	230.651.004
Total			997.599.960	697.249.834	565.652.153	745.353.051

La evaluación de los mencionados Acuerdos y de la reglamentación expedida para su cumplimiento es necesaria para realizar los ajustes normativos que permitan consolidar la Reforma Académica y el Estatuto Estudiantil. La dependencia responsable del proyecto fue la Vicerrectoría Académica, acompañada de la Dirección del Sistema de Información Académica y las Direcciones Académicas de las Sedes Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira.

Como resultado del proyecto se revisaron y modificaron algunos aspectos de la normatividad, relacionados con asuntos académicos como reingresos, doble titulación, traslados, admisión a programas de posgrado y movilidad interna entre Sedes. Así mismo se revisaron 35 planes de estudio de pregrado en relación con agrupaciones, créditos por componente y número de asignaturas, esto con el propósito de verificar el cumplimiento de la aplicación del principio de flexibilidad enmarcado en el Acuerdo 033 de 2007.

Autoevaluación y acreditación

El Acuerdo 033 de 2007 establece los compromisos y responsabilidades relacionados con la evaluación periódica de los procesos académicos, pedagógicos y académico-administrativos que deben ser coordinados por la Vicerrectoría Académica. En cumplimiento de estas disposiciones, entre 2010 y la actualidad se desarrollaron 22 proyectos de inversión que incluyen procesos de autoevaluación y seguimiento de la calidad académica en las Sedes de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira, y se formularon tres proyectos nacionales de evaluación:

- 1302 “Sistema de acompañamiento estudiantil, desempeño académico y evaluación docente para la Universidad Nacional de Colombia”,
- 1411 “Sistema de autoevaluación y seguimiento de la calidad académica de la Universidad Nacional de Colombia”, y
- 1472 “Seguimiento a graduados de los programas de posgrado de la Universidad Nacional de Colombia”.

Algunos de los resultados obtenidos al cierre del trienio 2010-2012 incluyen: en la Sede Bogotá, de los 49 programas de pregrado se logró la acreditación de los cuatro programas de pregrado que estaban pendientes: Psicología, Sociología, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Industrial. En 2012 tres programas de posgrado recibieron la acreditación: la Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo; la Maestría en Filosofía, y la Maestría en Lingüística.

En la Sede Medellín todos los programas de pregrado que cumplían requisitos fueron acreditados como programas de Alta Calidad y se renovó la acreditación de 4 programas de pregrado: Ingeniería Eléctrica, Estadística, Artes Plásticas e Ingeniería Agrícola, y de 2 programas de posgrado: la Maestría en Planeación Urbana y la Maestría en Bosques y Conservación Ambiental.

En la Sede Manizales alcanzaron acreditación los programas de Ingeniería Física, Matemáticas y Gestión Cultural y Comunicativa, y renovaron el reconocimiento oficial de calidad los programas de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica y Administración de Empresas. Por otro lado, en la Sede Caribe se realizó una evaluación que permitió poner en marcha acciones de fortalecimiento del PEAMA.

Por último, a nivel nacional se realizó el proyecto 1563, “Plan piloto para la evaluación internacional de programas académicos de la UNAL y puesta en marcha de convenios específicos internacionales de cotutela con fines de doble titulación”, en la dirección del mejoramiento continuo y la evaluación externa de la calidad académica de los programas curriculares.

Se realizaron dos importantes proyectos institucionales:

- 269 “Fortalecimiento de la autoevaluación institucional en los 150 años de la Universidad Nacional de Colombia- Fase I”, en el cual se definió e implementó la Fase I del proceso de autoevaluación institucional a propósito del sesquicentenario de la UNAL, y
- 223 “Estudio del impacto de los programas de admisión especial (PAES y PEAMA) en términos de admisión, permanencia y graduación, en el marco de las políticas de inclusión educativa en la Universidad Nacional de Colombia”.

El documento que recoge los resultados de este estudio, “Estudio del impacto de los programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia”, se convirtió en un referente dentro de los análisis de los programas de admisión especial.

Se consolida el modelo de autoevaluación institucional que cumple con los requisitos mínimos exigidos por el CNA y un sistema de apoyo que brinda las herramientas para que las diferentes dependencias puedan hacer un proceso organizado de recolección de la información y un diagnóstico del estado de avance de las acciones de mejoramiento desarrolladas por la Institución. Con base en estos soportes se inició el proceso de preparación de la renovación de la acreditación institucional, un ejercicio de reflexión colectiva materializado en el “Informe de Autoevaluación Institucional”, con el cual, el 7 de octubre de 2019, se dio inicio al proceso de renovación de la acreditación institucional de alta calidad, en la modalidad multicampus. La tabla 25 muestra la información financiera asociada con los proyectos de autoevaluación y acreditación.

Tabla 25. Información financiera proyectos de autoevaluación y acreditación

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	2.906.223.786	2.097.450.541	2.090.099.978	2.991.810.592
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	39.650.701	19.001.806	19.001.806	26.592.145
Total			2.945.874.487	2.116.452.347	2.109.101.784	3.018.402.736
2013 - 2015	10	De la nación	1.950.795.414	1.421.013.136	1.402.337.291	1.835.364.178
	20	Recursos corrientes	1.515.390.312	1.068.596.351	1.068.596.351	1.436.655.320
	21	Recursos de capital	297.292.714	252.759.472	252.759.472	334.591.142
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	53.346.136	12.118.899	12.118.899	15.499.975
Total			3.816.824.576	2.754.487.858	2.735.812.013	3.622.110.615
2016-2018	10	De la nación	777.430.873	329.327.815	329.327.815	364.770.927
	20	Recursos corrientes	428.649.615	266.508.066	194.195.289	231.530.298
	21	Recursos de capital	15.282.113	13.233.953	13.233.953	15.852.886
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	198.214.434	195.250.358	195.250.358	205.932.896
Total			1.419.577.035	804.320.192	732.007.415	818.087.007
Total Autoevaluación Y Acreditación			8.182.276.098	5.675.260.397	5.576.921.212	7.458.600.358

Planes de mejoramiento

Plan 150X150

En el trienio 2016-2018 se adelantaron los proyectos de inversión contemplados en el Programa 150x150. En el marco de la celebración de los 150 años de la UNAL se otorgaron 150 millones de pesos para apoyar la ejecución de los planes de mejoramiento de los programas acreditados o en proceso de acreditación, con el fin de mejorar la calidad académica y fomentar la cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo. Se consolidó el Sistema de Autoevaluación de los Programas de Pregrado y Posgrado, y además se desarrolló una detenida revisión de los planes de mejoramiento de los programas curriculares.

Las Sedes y los programas se beneficiaron de mejoras en la dotación de espacios dedicados a la docencia, modernización de laboratorios para prácticas académicas, adquisición de equipos de laboratorio y material bibliográfico, adecuación de salas TIC para la docencia y renovación de mobiliario clave para las actividades de docencia. La tabla 26 muestra la información financiera relacionada con los proyectos de planes de mejoramiento.

Tabla 26. Información financiera proyectos Planes de Mejoramiento

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2016 - 2018	10	De la nación	12.963.693.318	3.738.251.662	3.293.760.305	3.790.932.111
	12	Recursos CREE - vigencia actual	1.340.498.637	0	0	0
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	2.137.760.321	375.006.982	209.173.466	234.126.567
Total			16.441.952.276	4.113.258.644	3.502.933.771	4.025.058.679
Total planes de mejoramiento			16.441.952.276	4.113.258.644	3.502.933.771	4.025.058.679

Investigación y creación

La formación investigativa es uno de los principios consagrados en el Acuerdo 33 de 2007. En esta categoría se incluyen proyectos que reconocen la investigación como:

> ***[…] fundamento de la producción del conocimiento, desarrolla procesos de aprendizaje y fortalece la interacción de la Universidad con la sociedad y el entorno. La investigación debe contribuir a la formación del talento humano, la creación artística y el desarrollo tecnológico para la solución de los problemas locales, regionales e internacionales […], [y debe potenciar] la producción científica, la creación en las artes y la formación posgraduada en nuestro país. La formación de investigadores es un proceso permanente y continuo que se inicia en el pregrado y se sigue en los niveles de posgrado. (Acuerdo 033 de 2007 CSU)***

Este apartado presenta los gastos en proyectos de inversión acontecidos entre el periodo 2010-2019 y relacionados con la investigación y la creación.

La Universidad desarrolla este principio a través de estrategias y proyectos como:

- 1464 “Fortalecimiento de jóvenes investigadores, creadores artísticos e innovadores de la Universidad Nacional”,
- 1399 “Hacia la investigación de clase mundial en la Universidad Nacional de Colombia”, y
- 402 “Investigación para el cambio y el avance de la nación”.

Estos, además de promover la investigación y la creación como parte integral del proceso formativo, les permiten a los estudiantes vincularse en proyectos de beneficio social y académico cuyos resultados consolidan la presencia de la Universidad dentro de la comunidad académica y la sociedad colombiana.

El mejoramiento de los sistemas y canales de información permite mejorar las oportunidades de participación de los investigadores en proyectos financiados por entidades internacionales, agencias gubernamentales y sectores empresariales.

De las acciones de la Universidad dirigidas a fortalecer la investigación forman parte iniciativas como el apoyo a jóvenes y docentes investigadores, creadores artísticos e innovadores de la Universidad, junto con la asignación de contrapartidas para respaldarlos en convocatorias externas; la realización de estancias postdoctorales; y la creación y el sostenimiento de semilleros de investigación y de estímulos a trabajos de grado.

Así mismo, entre las acciones institucionales que promueven y respaldan la formación investigativa están: el apoyo económico para sostenimiento de estudiantes de posgrado con el propósito de facilitar su dedicación al desarrollo de tesis y trabajos finales; el programa de internacionalización del conocimiento; la realización de escuelas internacionales de investigación con la presencia de destacados investigadores de Norteamérica, Latinoamérica, Europa y Colombia, a través del proyecto 1625, “Fortalecimiento de la formación para la investigación”; la creación de semilleros de apoyo pedagógico orientados al desarrollo de recursos educativos digitales (RED) y otros ambientes virtuales de aprendizaje en el proyecto 253, “Acompañamiento a grupos de investigación en el proceso de virtualización de sus procesos de investigación o resultados de investigación”; la visibilización y el impulso a programas de reconocimiento nacional e internacional del patrimonio cultural y artístico de los escenarios institucionales. La tabla 27 muestra la información financiera relacionada con los proyectos de investigación y creación.

Tabla 27. Financiación de proyectos de investigación y creación

Vigencia	Recurso	Tipo de recurso	Apropiación	Obligación	Pago	Valor actual pago
2010 - 2012	10	De la nación	71.806.837	30.213.591	30.213.591	41.977.854
	20	Recursos corrientes	3.015.527.613	1.931.521.707	1.931.521.707	2.777.700.215
	21	Recursos de capital	662.243.917	187.966.809	187.966.809	261.047.398
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	541.283.637	385.530.299	385.530.299	531.694.906
Total			4.290.862.004	2.535.232.406	2.535.232.406	3.612.420.373
2013 - 2015	10	De la nación	781.463.760	576.058.966	569.189.177	747.819.173
Total			781.463.760	576.058.966	569.189.177	747.819.173
2016 - 2018	10	De la nación	1.108.963.760	818.267.220	811.397.431	43.857.278
Total	20	Recursos corrientes	1.590.000.000	1.378.191.645	1.378.191.645	1.565.215.470
			2.698.963.760	2.196.458.865	2.189.589.076	1.609.072.748
2019 - 2021	10	De la nación	157.647.853.095	152.379.267.662	150.437.354.713	152.881.798.295
	20	Recursos corrientes	55.358.210.785	62.253.823.420	58.933.139.604	60.305.922.278
	21	Recursos de capital	26.677.626.049	33.502.767.439	31.695.773.575	32.569.856.689
	22	Excedentes inversión vigencia anterior 10	131.738.808	38.089.749	38.089.849	39.717.092
Total			239.815.428.737	248.173.948.270	241.104.357.741	245.797.294.354
Total			247.586.718.261	253.481.698.507	246.398.368.400	251.766.606.648

Semilleros de investigación

En relación con recursos diferentes a los proyectos de inversión, la VRI proporcionó información relacionada con convocatorias de semilleros de investigación, iniciativa que desarrolla el principio de formación investigativa; convocatorias para la movilidad internacional relacionados con el principio de internacionalización y de extensión solidaria relacionados con el principio de contextualización del Acuerdo 033 de 2007. La información remitida no especificó si los recursos forman parte de la inversión o del funcionamiento, y en tal sentido no se pueden incluir como proyectos de inversión.

Programa nacional de semilleros de investigación, creación e innovación de la Universidad Nacional de Colombia 2013-2015

Este programa se propone promover la vinculación y formación de los estudiantes de pregrado de la UNAL en el desarrollo de labores de investigación, creación e innovación a través de su participación en proyectos en cualquier área del conocimiento. Se desarrolla en tres modalidades:

• **Modalidad 1:** proyectos para la introducción en la investigación, creación o innovación. Apoya el desarrollo de proyectos presentados por un docente tutor con la participación de mínimo 3 estudiantes de pregrado, con la finalidad de brindar una introducción sistemática en las actividades propias de investigación, creación e innovación en las diferentes áreas del conocimiento. Durante los periodos mostrados en la tabla 21 se desarrollaron en esta modalidad: 161 proyectos en Bogotá, 113 en Medellín, 78 en Manizales, 52 en Palmira, 2 en La Paz y 1 en Tumaco. La tabla 28 muestra la información financiera asociada al Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación.

Tabla 28. Información financiera Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la UNAL. (Modalidad 1)

Sede	Valor ejecutado	Valor actual
Bogotá	639.546.589,00	843.663.880,00
2013	254.064.376,00	343.374.123,29
2014	155.111.542,00	205.647.424,82
2015	230.370.671,00	294.642.331,89
Medellín	497.888.282,00	659.055.580,36
2013	153.991.139,00	208.122.733,22
2014	236.931.371,00	314.124.440,24
2015	106.965.772,00	136.808.406,89
Manizales	285.725.504,00	374.399.652,39
2013	71.478.028,00	96.604.276,38
2014	80.632.284,00	106.902.564,10
2015	133.615.192,00	170.892.811,90
Palmira	216.170.924,00	283.292.631,89
2013	68.794.100,00	92.976.883,05
2014	38.920.549,00	51.600.999,97
2015	108.456.275,00	138.714.748,87
La Paz	9.999.920,00	13.023.873,30
2014	4.999.920,00	6.628.911,42
2015	5.000.000,00	6.394.961,88
Tumaco	5.000.000,00	6.757.620,42
2013	5.000.000,00	6.757.620,42
Total general	1.654.331.219,00	2.178.435.617,93

• **Modalidad 2:** proyectos desarrollados como parte de cursos de pregrado. Ofrece apoyo a proyectos realizados como parte del desarrollo de cursos de pregrado (con la participación de mínimo 10 estudiantes) que tengan como fin brindar una introducción sistemática a los estudiantes en los métodos y procesos de investigación, creación o innovación propios de sus áreas de conocimiento. En la tabla 22 se presentan los valores ejecutados en 142 proyectos realizados en esta modalidad: 55 en Bogotá, 21 en Medellín, 15 en Manizales y 51 en Palmira. La tabla 29 muestra la información financiera relacionada con el Programa en su modalidad 2.

Tabla 29. Información financiera Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la UNAL. (Modalidad 2)

Sede	Valor ejecutado	Valor actual
Bogotá	410.953.155,00	543.748.968,63
2013	174.330.349,00	235.611.665,41
2014	117.462.223,00	155.731.826,03
2015	119.160.583,00	152.405.477,19
Medellín	186.531.311,00	248.702.070,45
2013	90.000.000,00	121.637.167,64
2014	76.949.492,00	102.019.905,59
2015	19.581.819,00	25.044.997,21
Manizales	99.261.333,00	130.741.648,00
2013	39.628.778,00	53.559.247,92
2014	19.500.000,00	25.853.168,19
2015	40.132.555,00	51.329.231,88
Palmira	347.771.634,00	451.350.010,20
2013	61.414.196,00	83.002.765,05
2014	44.824.073,00	59.427.912,74
2015	241.533.365,00	308.919.332,41
Total general	1.044.517.433,00	1.374.542.697,27

• **Modalidad 3:** proyectos desarrollados mediante trabajos de grado. Esta modalidad permite apoyar el desarrollo de trabajos de grado por estudiantes de pregrado de la UNAL en el país o en instituciones académicas en el exterior, en la modalidad de trabajos investigativos (artículo 10 del Acuerdo 033 de 2007 CSU). En total se realizaron 279 proyectos: 185 en Bogotá, 54 en Medellín, 9 en Manizales y 31 en Palmira durante los periodos que se muestran en la tabla 23. La tabla 30 muestra la información financiera relacionada con el Programa en su modalidad 3.

Tabla 30. Información financiera Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la UNAL. (Modalidad 3)

Sede	Valor ejecutado	Valor actual
Bogotá	584.508.915,00	772.899.938,17
2013	280.293.831,00	378.823.863,45
2014	106.540.956,00	141.252.372,05
2015	197.674.128,00	252.823.702,67
Medellín	175.700.918,00	231.628.255,80
2013	55.423.411,00	74.906.074,84
2014	61.698.298,00	81.799.819,25
2015	58.579.209,00	74.922.361,71
Manizales	23.041.915,00	30.419.686,69
2013	7.924.315,00	10.709.902,58
2014	8.000.000,00	10.606.427,98
2015	7.117.600,00	9.103.356,14
Palmira	105.922.752,00	138.436.910,34
2013	18.545.064,00	25.064.100,65
2014	34.551.894,00	45.809.021,90
2015	52.825.794,00	67.563.787,79
Total general	889.174.500,00	1.173.384.790,99

Convocatorias para la movilidad internacional

La movilidad internacional representa una estrategia de fortalecimiento de las capacidades de los grupos de investigación, de visibilización y divulgación de los resultados de los procesos de investigación, creación e innovación de la UNAL, y de conformación y fortalecimiento de alianzas y redes académicas. La movilidad internacional se desarrolla a través de cuatro modalidades:

• **Modalidad 1:** apoyo para la visita a la UNAL de investigadores y artistas con residencia permanente en el extranjero. En esta modalidad se han realizado en el periodo cubierto por la información consignada en la tabla 24, un total de 440 movilidades distribuidas así: 228 en Bogotá, 128 en Medellín, 48 en Manizales, 18 en Palmira, 10 en Orinoquia, 6 en Caribe, 1 en Amazonia y 1 en Tumaco. La tabla 31 muestra la información financiera relacionada con las convocatorias para la movilidad internacional en su modalidad 1.

Tabla 31. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 1)

Trienio	Sede	Valor aprobado	Valor actual
2013 - 2015	Bogotá	305.795.053,00	391.109.541,44
	Manizales	26.568.178,00	33.980.497,11
	Medellín	151.522.591,00	193.796.238,70
	Palmira	8.249.998,00	10.551.684,54
	Orinoquia	5.130.404,00	6.561.747,60
	Caribe	10.799.000,00	13.811.838,67
Total 2013 - 2015		508.065.224,00	649.811.548,06
2016 - 2018	Bogotá	699.832.222,00	794.901.759,78
	Manizales	139.161.902,00	158.013.933,46
	Medellín	639.218.237,00	718.774.081,32
	Palmira	57.585.975,00	63.521.955,72
	Orinoquia	25.390.000,00	28.075.803,94
	Caribe	17.840.000,00	20.070.479,08
	Amazonia	4.000.000,00	4.531.044,51
Total 2016 - 2018		1.583.028.336,00	1.787.889.057,82
2019 - 2021	Bogotá	141.280.166,00	146.932.148,46
	Manizales	43.884.856,00	45.373.285,57
	Medellín	119.021.195,00	125.097.131,59
	Palmira	40.860.273,00	42.117.375,44
	Orinoquia	12.800.003,00	13.500.314,04
	Tumaco	2.634.000,00	2.676.407,40
Total 2019 - 2021		360.480.493,00	375.696.662,51
Total modalidad 1		2.451.574.053,00	2.813.397.268,39

• **Modalidad 2:** cofinanciación de docentes investigadores o creadores de la UNAL para la presentación de resultados de investigación o representaciones artísticas en eventos de internacionales o para estancias de investigación o residencias artísticas en el extranjero. La tabla 32 recoge los resultados de esta modalidad: 854 en Bogotá, 413 en Medellín, 243 en Manizales, 105 en Palmira, 24 en Caribe, 12 en Amazonia y 4 en Orinoquia, para un total de 1.655 movilidades de docentes en esta modalidad.

Tabla 32. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 2)

Trienio	Sede	Valor aprobado	Valor actual
2013 - 2015	Bogotá	1.598.092.608,10	2.089.501.689,35
	Manizales	272.323.678,00	356.383.628,58
	Medellín	719.292.539,65	925.796.242,66
	Palmira	222.832.533,00	288.497.476,44
	Orinoquia	8.163.400,00	10.598.370,89
	Amazonia	26.688.989,00	35.115.481,78
	Caribe	51.555.828,00	67.310.134,45
Total 2013 - 2015		2.898.949.575,75	3.773.203.024,15

2016 - 2018	Bogotá	1.941.849.141,00	2.193.416.765,97
	Manizales	512.844.497,00	573.984.225,72
	Medellín	1.810.689.231,00	2.065.395.842,39
	Palmira	191.930.851,00	216.701.843,33
	Orinoquia	7.200.000,00	7.835.411,77
	Caribe	31.104.357,00	34.633.907,68
	Amazonia	16.000.000,00	18.124.178,03
Total 2016 - 2018		4.511.618.077,00	5.110.092.174,89
2019 - 2021	Bogotá	194.265.959,00	204.894.599,30
	Manizales	28.962.900,00	30.547.512,39
	Medellín	112.054.889,00	118.185.613,68
	Palmira	25.153.346,00	26.529.530,84
	Caribe	9.976.366,00	10.522.190,94
Total 2019 - 2021		370.413.460,00	390.679.447,14
Total modalidad 2		7.780.981.112,75	9.273.974.646,19

• **Modalidad 3:** cofinanciación de estudiantes de pregrado y posgrado en cualquier área del conocimiento o de especialidades en el área de la salud de la UNAL, para presentar resultados de investigación o representaciones artísticas en eventos internacionales. Se han realizado 1.578 movilidades de esta modalidad: 701 en Bogotá, 612 en Medellín, 145 en Manizales, 116 en Palmira y 4 en Caribe. A continuación, se presenta el valor aprobado por trienio, a partir de 2013, para cada una de las Sedes de la Universidad. La tabla 33 muestra la información financiera relacionada con las convocatorias en su modalidad 3.

Tabla 33. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 3)

Trienio	Sede	Valor aprobado	Valor actual
2013 - 2015	Bogotá	979.873.159,00	1.278.202.499,90
	Manizales	141.483.687,00	184.801.472,00
	Medellín	797.418.980,65	1.027.911.145,26
	Palmira	183.770.017,00	237.527.056,86
	Caribe	4.800.000,00	6.363.856,79
Total 2013 - 2015		2.107.345.843,65	2.734.806.030,82
2016 - 2018	Bogotá	926.761.242,00	1.055.345.191,09
	Manizales	138.584.357,00	157.903.998,17
	Medellín	1.405.947.507,00	1.610.466.764,15
	Palmira	171.848.085,00	193.223.555,84
	Caribe	7.950.000,00	9.005.450,96
	Amazonia	4.000.000,00	4.353.006,54
Total 2016 - 2018		2.655.091.191,00	3.030.297.966,75
2016 - 2021	Bogotá	303.590.409,00	317.640.798,41
	Manizales	58.172.997,00	60.683.102,51
	Medellín	145.927.162,00	151.695.091,51
	Palmira	27.837.566,00	29.193.720,03
	Caribe	1.700.000,00	1.700.000,00
Total 2019 - 2021		537.228.134,00	560.912.712,45
Total modalidad 3		5.299.665.168,65	6.326.016.710,02

• Modalidad 4: cofinanciación de estudiantes de maestría o doctorado, en cualquier área del conocimiento o de especialidades en el área de la salud de la UNAL, para realizar

pasantías de investigación o residencias artísticas en el extranjero. En esta modalidad se han desarrollado 717 movilidades: 306 en Bogotá, 253 en Medellín, 92 en Manizales, 59 en Palmira, 6 en Caribe y 1 en Amazonia. A continuación, se presenta el valor aprobado por cada trienio en cada una de las Sedes para esta modalidad de movilidad. La tabla 34 muestra la información financiera asociada a las convocatorias en su modalidad 4.

Tabla 34. Información financiera convocatorias para la movilidad internacional (Modalidad 4)

Trienio	Sede	Valor aprobado	Valor actual
2013 - 2015	Bogotá	414.498.075,00	541.610.716,03
	Manizales	122.231.070,00	160.893.817,87
	Medellín	363.580.721,00	469.434.661,08
	Palmira	38.960.353,00	50.236.610,86
	Caribe	10.100.000,00	13.076.980,81
Total 2013 - 2015		949.370.219,00	1.235.252.786,65
2016 - 2018	Bogotá	792.565.899,00	891.926.121,38
	Manizales	140.383.700,00	158.194.389,77
	Medellín	1.214.406.696,00	1.371.263.779,91
	Palmira	257.609.797,00	288.666.073,72
	Caribe	13.000.000,00	14.763.882,25
Total 2016 - 2018		2.417.966.092,00	2.724.814.247,04
2016 - 2021	Bogotá	148.195.988,00	152.857.293,57
	Manizales	35.420.199,00	36.303.748,97
	Medellín	38.561.921,00	39.803.491,08
	Palmira	34.562.915,00	35.513.960,65
	Amazonia	6.624.928,00	6.731.589,34
	Caribe	4.000.000,00	4.064.400,00
Total 2019 - 2021		267.365.951,00	275.274.483,61
Total modalidad 4		3.634.702.262,00	4.235.341.517,29

Extensión solidaria

Fondo Nacional de Extensión Solidaria de la Universidad Nacional de Colombia

El artículo 18 del Acuerdo 036 de 2009 crea el Fondo Nacional de Extensión Solidaria, cuyo propósito es fortalecer la capacidad de la Universidad para desarrollar proyectos en esta modalidad como ejercicio del compromiso con la excelencia académica. La extensión solidaria comprende programas y proyectos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales de alto impacto social, que se desarrollan y financian total o parcialmente con recursos de la Universidad, integrando los distintos campos del conocimiento y fortaleciendo los vínculos con diversos sectores de la sociedad, especialmente con las comunidades vulnerables.

La información de la tabla 35 relaciona los valores asignados por trienio en cada una de las Sedes para extensión solidaria.

Tabla 35. Asignaciones Fondo Nacional de Extensión Solidaria de la UNAL

Trienio	Sede	Valor aprobado	Valor actual
2010 - 2012	Amazonia	59.760.000,00	82.737.796,05
	Bogotá	272.768.500,00	377.648.335,37
	Caribe	19.300.000,00	26.720.874,56
	Manizales	58.636.000,00	81.181.616,62
	Medellín	115.000.000,00	159.217.646,35
	Palmira	99.974.840,00	138.415.293,21
	Tumaco	79.800.000,00	110.483.201,55
Total 2010 - 2012		705.239.340,00	976.404.763,71
2013 - 2015	Amazonia	149.799.989,00	198.605.349,28
	Bogotá	888.903.260,00	1.183.316.739,52
	Caribe	48.600.000,00	64.434.049,96
	Manizales	148.320.000,00	191.985.468,15
	Medellín	286.422.320,00	375.085.643,25
	Orinoquia	50.000.000,00	66.290.174,85
	Palmira	350.000.000,00	464.262.726,71
Total 2013 - 2015		1.922.045.569,00	2.543.980.151,72

Trienio	Sede	Valor aprobado	Valor actual
2016 - 2018	Amazonia	365.999.999,90	403.814.870,68
	Bogotá	2.581.377.395,80	2.933.369.713,04
	Caribe	148.900.000,00	163.153.405,78
	Manizales	321.000.000,00	352.666.986,80
	Medellín	968.271.395,10	1.075.996.899,97
	Orinoquia	30.000.000,00	35.936.846,76
	Palmira	649.000.000,00	723.818.232,34
Total 2016 - 2018		5.064.548.790,80	5.688.756.955,37
2019 - 2021	Amazonia	229.361.997,90	232.235.847,90
	Bogotá	1.539.527.256,80	1.556.711.175,78
	Caribe	52.500.000,00	53.345.250,00
	La Paz	230.743.842,00	233.617.692,00
	Manizales	387.387.000,00	391.106.100,00
	Medellín	784.549.976,70	793.000.617,15
	Orinoquia	159.932.900,40	161.703.142,10
	Palmira	427.350.000,00	432.539.835,00
	Tumaco	105.000.000,00	106.690.500,00
Total 2019 - 2021		3.916.352.973,80	3.960.950.159,92
Total		11.608.186.673,60	13.170.092.030,73

Docentes ocasionales

En relación con recursos diferentes a los proyectos de inversión, la Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo compartió información relacionada con la docencia ocasional en general y con la docencia ocasional para programas de lenguas extranjeras.

La información remitida no especificó si los recursos forman parte de inversión o de funcionamiento, por lo que no se pueden agregar a las cifras de proyectos de inversión.

La atención de los lineamientos del Acuerdo 033 de 2007 encaminados al cumplimiento de los principios de formación requiere de una planta docente calificada, que promueva una cultura académica, que estimule el conocimiento científico, la incorporación de nuevas tecnologías y corrientes de pensamiento, la consolidación de las disciplinas y profesiones, y la comunicación interdisciplinaria, desarrollando con los más altos estándares de calidad sus actividades de investigación, formación, extensión, representación y administración académica (Acuerdo123 de 2013).

Las limitaciones de tamaño de la planta docente de la UNAL se alivian con la contratación temporal de docentes ocasionales: académicos, profesionales o artistas, vinculados con el fin de desarrollar actividades exclusivamente docentes en la Universidad (Acuerdo 123 de 2013). Se integra al análisis con la salvedad de que estos datos deben contrastarse con el aumento en cobertura que tuvo la Universidad durante la segunda década del siglo XXI. Los costos de la docencia ocasional desde 2007 hasta 2021, clasificados por trienio y por Sede, se muestran en la tabla 36. Por su parte, la tabla 37 se enfoca en los costos de docentes ocasionales de lengua extranjera.

Tabla 36. Información financiera docentes ocasionales

Trienio	Sede	Costos	Valor actual
2007 - 2009	Bogotá	14.884.965.491,00	23.950.312.830,00
	Manizales	2.936.621.567,00	4.745.900.842,00
	Medellín	4.180.134.748,00	6.778.634.139,00
	Palmira	2.871.606.161,00	4.638.944.087,00
	Orinoquia	120.617.159,00	204.885.481,00
2010 - 2012	Bogotá	16.718.904.626,00	23.874.176.634,00
	Manizales	2.745.601.197,00	3.920.413.011,00
	Medellín	4.432.272.618,00	6.342.571.758,00
	Palmira	5.090.948.480,00	7.295.122.143,00
	Amazonia	121.754.540,20	171.306.019,00
	Caribe	36.427.388,00	51.322.312,00
	Orinoquia	19.990.906,00	28.269.129,00

Trienio	Sede	Costos	Valor actual
2013 - 2015	Bogotá	26.135.597.736,00	34.416.647.059,00
	Manizales	3.669.642.404,00	4.831.547.156,00
	Medellín	5.879.403.264,00	7.731.130.314,00
	Palmira	4.962.732.458,00	6.526.103.650,00
	Amazonia	337.356.367,00	442.200.771,00
	Caribe	79.731.185,00	105.293.142,00
	Orinoquia	90.307.055,00	117.108.524,00
	Tumaco	24.014.384,00	30.714.214,00
2016 - 2018	Bogotá	29.500.343.640,00	33.571.234.101,00
	Manizales	4.192.533.647,00	4.770.710.520,00
	Medellín	8.768.887.200,00	9.959.776.668,00
	Palmira	6.490.610.822,00	7.392.650.676,00
	Amazonia	455.620.997,00	520.594.320,00
	Caribe	100.501.174,00	113.499.521,00
	Orinoquia	229.201.117,00	259.634.481,00
	Tumaco	320.615.389,00	361.661.193,00
2019 - 2021	Bogotá	23.107.670.168,00	23.940.043.591,00
	Manizales	3.636.406.531,00	3.766.555.561,00
	Medellín	7.075.221.628,00	7.328.458.181,00
	Palmira	5.834.299.898,00	6.040.293.934,00
	Amazonia	314.471.357,00	326.062.951,00
	Caribe	138.008.210,00	144.066.667,00
	La Paz	703.925.022,00	715.764.755,00
	Orinoquia	376.490.177,00	389.029.775,00
	Tumaco	346.572.858,00	355.973.646,00
Total		186.930.009.569,20	236.158.613.756,00

Tabla 37. Información financiera docentes ocasionales (lenguas extranjeras)

Trienio	Sede	Costos	Valor actual
2007 - 2009	Bogotá	2.384.913.079,00	3.799.366.319,19
	Medellín	423.846.263,00	640.559.826,49
2010 - 2012	Bogotá	3.397.434.785,00	4.861.045.998,54
	Medellín	1.021.828.979,00	1.471.746.760,21
2013 - 2015	Bogotá	4.275.311.023,00	5.629.399.525,52
	Medellín	904.093.403,00	1.173.015.830,91
2016 - 2018	Bogotá	4.215.458.363,00	4.810.289.726,25
	Medellín	1.777.978.816,00	2.024.121.065,56
2019 - 2021	Bogotá	3.013.644.918,00	3.111.692.899,40
	Medellín	1.382.596.166,00	1.431.873.055,93
Total		22.797.105.795,00	28.953.111.008,00

Clasificación y nivelación

En relación con recursos diferentes a los proyectos de inversión, la Dirección Nacional de Admisiones remitió información sobre exámenes para los estudiantes que han buscado la clasificación en el nivel de lengua extranjera y la nivelación en matemáticas básicas y lectoescritura. La información remitida no especificó si los recursos forman parte de la inversión o del funcionamiento, y en tal sentido no se pueden agregar a los valores sobre proyectos de inversión.

Dentro del capítulo III del Acuerdo 033 de 2007 se contemplan los niveles diferenciados de ingreso a los programas de pregrado como parte de las estrategias de formación. La valoración de habilidades y destrezas de los aspirantes y, de ser necesario, la nivelación en habilidades propias de matemáticas, lectoescritura e inglés, se proponen para facilitar una adecuada inserción de los nuevos estudiantes en la vida universitaria. La tabla 38 muestra el costo de 96.966 pruebas clasificatorias de inglés, aplicadas entre los semestres 2009-2 y 2021-1.

Tabla 38. Información financiera pruebas de clasificación inglés

Periodo	Costo unitario inglés	Total pruebas inglés	Total	Valor actual
2009-2	6.601	2.637	17.406.837	26.306.993
2010-1	6.601	3.345	22.080.345	32.715.761
2010-2	6.601	1.620	10.693.620	15.844.404
2011-1	6.328	2.800	17.718.400	25.446.159
2011-2	6.328	1.126	7.125.328	10.232.991
2012-1	6.328	1.217	7.701.176	10.662.288
2012-2	6.328	2.060	13.035.680	18.047.916
2013-1	6.412	1.623	10.406.676	14.064.873
2013-2	6.412	1.307	8.380.484	11.326.426
2014-1	6.412	1.425	9.137.100	12.113.999
2014-2	6.485	5.204	33.747.940	44.743.137
2015-1	6.485	5.745	37.256.325	47.650.556
2015-2	6.366	5.715	36.381.690	46.531.904
2016-1	6.366	5.309	33.797.094	40.485.366
2016-2	6.366	5.996	38.170.536	45.724.290
2017-1	6.366	6.224	39.621.984	44.882.243
2017-2	6.812	6.083	41.437.396	46.938.671
2018-1	6.812	6.267	42.690.804	46.458.337
2018-2	6.812	6.799	46.314.788	50.402.144
2019-1	6.812	5.861	39.925.132	42.109.508
2019-2	11.000	6.009	66.099.000	69.715.395
2020-1	11.000	5.865	64.515.000	65.553.692
2020-2	16.800	938	15.758.400	16.012.110
2021-1	16.800	5.791	97.288.800	97.288.800
Total		96.966	756.690.535	881.257.963

Por otro lado, la Resolución 037 de 2010, "Por la cual se reglamentan la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lectoescritura y suficiencia en idioma extranjero y se deroga la Resolución 469 de 2009", en relación con el examen de clasificación de matemáticas establece que todo admitido a pregrado en la Universidad Nacional, a partir del primer semestre de 2010, deberá haber sido clasificado en su competencia en Matemáticas Básicas, independientemente del programa curricular al cual haya sido admitido, ya sea en su examen de admisión o en un examen de clasificación adicional. Los costos de las 54.646 pruebas aplicadas entre el primer semestre

de 2007 y el segundo de 2019 se muestran enseguida. La tabla 39 muestra la información financiera asociada a las pruebas de nivelación de matemáticas.

Tabla 39. Información financiera pruebas de nivelación matemáticas

Periodo	Costo unitario matemáticas	Total pruebas matemáticas	Total	Valor actual
2007-1	2.070	2.589	5.359.230	9.216.846
2007-2	2.194	2.976	6.529.344	11.229.218
2008-1	2.194	2.680	5.879.920	9.567.919
2008-2	2.350	3.121	7.334.350	11.934.595
2009-1	2.350	2.748	6.457.800	9.759.688
2009-2	2.520	3.220	8.114.400	12.263.311
2010-1	2.520	2.080	5.241.600	7.766.316
2010-2	3.099	2.093	6.486.207	9.610.411
2011-1	3.099	3.301	10.229.799	14.691.456
2011-2	4.781	2.902	13.874.462	19.925.714
2012-1	6.820	3.243	22.117.260	30.621.375
2012-2	6.566	3.116	20.459.656	28.326.420
2013-1	5.567	3.159	17.586.153	23.768.109
2013-2	11.687	2.224	25.991.888	35.128.663
2014-1	12.799	1.602	20.503.998	27.184.272
2014-2	2.834	1.130	3.202.420	4.245.780
2015-1	2.834	765	2.168.010	2.772.868
2015-2	2.987	924	2.759.988	3.530.004
2016-1	2.987	1.087	3.246.869	3.889.408
2016-2	2.987	1.215	3.629.205	4.347.406
2017-1	2.987	932	2.783.884	3.153.476
2017-2	2.987	1.400	4.181.800	4.736.980
2018-1	2.987	2.387	7.129.969	7.759.200
2018-2	6.468	1.532	9.908.976	10.783.459
2019-1	7.934	1.391	11.036.194	11.640.004
2019-2	7.934	829	6.577.286	6.937.141
2020-1	-	N/A	-	-
2020-2	-	N/A	-	-
2021-1	-	N/A	-	-
Total		54.646	238.790.668	324.790.039

Descuentos por estímulos académicos y consideraciones de equidad

En relación con recursos diferentes a los proyectos de inversión, la Dirección Nacional de Información Académica suministró información relacionada con descuentos por estímulos académicos y consideraciones de equidad en el acceso a la educación superior. El Acuerdo 008 de 2008 precisa las distinciones y estímulos académicos otorgados a los estudiantes de pregrado: la exención de pago de matrícula en cada periodo académico para los 15 estudiantes de cada programa curricular de pregrado que presenten el mejor rendimiento académico, la Matrícula de Honor de pregrado, otorgada en cada periodo académico en cada programa a quien obtenga el mejor rendimiento académico, y la exención de pago de matrícula por segunda carrera (doble titulación). En la tabla 40 se relacionan los valores asociados con las exenciones de pago para pregrado, por periodo y por Sede.

Tabla 40. Información financiera descuentos académicos pregrado

Periodo	Sede	Valor descuentos	Valor actual
2008 - 2009	Bogotá	545.072.482,00	823.787.382,29
	Medellín	2.325.262,00	3.783.710,91
	Palmira	5.351.077,00	8.230.910,32
Total 2008 - 2009		552.748.821,00	835.802.003,52
2010 - 2012	Bogotá	3.826.515.217,00	5.460.015.907,41
	Manizales	597.432.340,00	849.202.608,71
	Medellín	322.522.817,00	464.368.541,03
	Palmira	192.844.252,00	276.467.746,31
Total 2010 - 2012		4.939.314.626,00	7.050.054.803,46
2013 - 2015	Bogotá	4.803.856.408,00	6.327.124.332,94
	Manizales	953.351.958,00	1.255.444.440,31
	Medellín	2.131.872.104,00	2.809.195.194,40
	Palmira	313.396.190,00	413.038.745,35
Total 2013 - 2015		8.202.476.660,00	10.804.802.712,99
2016 - 2018	Bogotá	7.018.703.377,00	7.940.564.151,17
	Manizales	1.188.420.917,00	1.350.439.030,29
	Medellín	2.831.440.710,00	3.216.801.719,17
	Palmira	323.736.040,00	370.215.081,81
Total 2016 - 2018		11.362.301.044,00	12.878.019.982,44
2019 - 2020	Bogotá	5.836.121.412,00	6.080.769.744,84
	Manizales	706.284.007,00	735.992.972,72
	Medellín	1.012.081.767,00	1.067.454.582,22
	Palmira	153.166.756,00	159.375.909,79
Total 2019 - 2020		7.707.653.942,00	8.043.593.209,58
Total		32.764.495.093,00	39.612.272.711,99

Posgrado

Los incentivos ofrecidos por la UNAL a los estudiantes de posgrado incluyen exenciones de pago de derechos académicos, admisión automática, uso de créditos disponibles al finalizar los estudios de pregrado y becas establecidas en el Acuerdo 028 de 2010, entre las cuales se encuentran: beca estudiante sobresaliente de posgrado, beca asistente docente, beca auxiliar docente y beca de exención de derechos académicos. Estas becas están dirigidas a los estudiantes del nivel de doctorado, maestría y de especialidad del área de la salud de la UNAL con el objetivo de promover la formación de nuevos docentes, ofrecer la oportunidad de adquirir o mejorar sus destrezas en áreas del conocimiento afines con su formación, y asegurar la sostenibilidad económica de los beneficiarios durante el desarrollo del programa curricular para que puedan lograr con éxito su graduación.

Los estudiantes de posgrado que se encuentren en el marco de acuerdos de cooperación académica o doble titulación se benefician de las exenciones contempladas en los compromisos adquiridos por la DRE o las ORI. En la tabla 41 se presentan los valores de estos descuentos académicos, organizados por periodos y por Sedes.

Tabla 41. Información financiera descuentos académicos posgrado

Periodo	Sede	Valor descuentos	Valor actual
2008 - 2009	Bogotá	1.591.722.279,00	2.432.964.656,11
	Manizales	266.714.944,00	405.012.706,17
	Medellín	425.519.776,00	658.362.897,22
	Palmira	34.674.740,00	52.742.819,55
	Amazonia	29.566.726,00	44.780.552,77
	Caribe	3.169.661,00	4.790.315,92
Total 2008 - 2009		2.351.368.126,00	3.598.653.947,74
2010 - 2012	Bogotá	10.439.579.875,00	14.879.223.859,47
	Manizales	1.208.554.522,00	1.719.776.513,79
	Medellín	3.577.661.724,00	5.071.038.916,13
	Palmira	1.008.243.941,00	1.434.150.012,85
	Amazonia	83.020.309,00	119.647.666,47
	Caribe	52.088.803,00	73.282.786,69
Total 2010 - 2012		16.369.149.174,00	23.297.119.755,39
2013 - 2015	Bogotá	13.084.780.460,00	17.180.219.758,10
	Manizales	2.891.297.364,00	3.786.819.993,63
	Medellín	7.095.928.602,00	9.333.764.671,56
	Palmira	934.451.861,00	1.224.545.274,71
	Amazonia	52.670.936,00	68.706.245,71
	Caribe	111.372.366,00	146.563.662,39
Total 2013 - 2015		24.170.501.589,00	31.740.619.606,09
2016- 2018	Bogotá	20.327.443.701,00	23.008.118.164,54
	Manizales	5.120.673.730,00	5.815.542.421,74
	Medellín	9.425.443.568,00	10.733.164.102,43
	Palmira	1.971.768.157,00	2.243.961.532,19
	Amazonia	129.233.624,00	146.501.900,68
	Caribe	130.201.626,00	143.812.493,16
Total 2016 - 2018		37.104.764.406,00	42.091.100.614,74
2019 - 2020	Bogotá	14.577.719.714,00	15.187.299.164,87
	Manizales	2.947.230.366,00	3.071.086.821,34
	Medellín	3.761.964.040,00	3.924.223.922,77
	Palmira	1.530.450.170,00	1.595.717.578,79
	Amazonia	89.798.210,00	93.392.268,56
	Caribe	146.580.451,00	152.907.189,23
Total 2019 - 2020		23.053.742.951,00	24.024.626.945,57
Total		103.049.526.246,00	124.752.120.869,54

Bienestar

En el capítulo V del Acuerdo 044 de 2009 (Estatuto Estudiantil en sus disposiciones de bienestar y convivencia) se establecen los incentivos –descuentos en matrículas– mediante los cuales la Universidad reconoce los méritos y logros obtenidos por los estudiantes, actuando en representación de la Institución, en actividades deportivas, culturales y de cooperación en la vida universitaria. Los valores representados en estos descuentos, organizados por Sedes y periodos, se muestran en la tabla 42 y la tabla 43, pregrado y posgrado respectivamente.

Tabla 42. Información financiera descuentos bienestar pregrado

Periodo	Sede	Valor descuentos	Valor actual
2008 - 2009	Medellín	389.627,00	634.008,52
	Palmira	1.861.418,00	2.813.165,28
Total 2008 - 2009		2.251.045,00	3.447.173,80
2010 - 2012	Bogotá	86.055.353,00	125.825.642,53
	Manizales	56.953.639,00	79.476.151,63
	Palmira	17.605.869,00	25.252.661,95
Total 2010 - 2012		160.614.861,00	230.554.456,11
2013 - 2015	Bogotá	661.378.702,00	871.243.684,37
	Manizales	217.718.061,00	286.659.825,15
	Medellín	271.299.708,00	354.647.099,29
	Palmira	26.467.460,00	35.290.475,98
Total 2013 - 2015		1.176.863.931,00	1.547.841.084,78
2016 - 2018	Bogotá	884.639.682,00	1.000.988.317,61
	Manizales	214.177.459,00	244.345.861,06
	Medellín	418.500.272,00	470.496.271,30
	Palmira	21.630.187,00	24.164.572,65
Total 2016 - 2018		1.538.947.600,00	1.739.995.022,62
2019 - 2020	Bogotá	496.294.426,00	515.045.923,49
	Manizales	110.085.261,00	112.694.454,54
	Medellín	268.396.913,00	283.081.391,22
	Palmira	11.683.888,00	12.277.250,64
Total 2019 - 2020		886.460.488,00	923.099.019,89
Total		3.765.137.925,00	4.444.936.757,21

Tabla 43. Información financiera descuentos bienestar posgrado

Periodo	Sede	Valor descuentos	Valor actual
2010 - 2012	Bogotá	10.578.400,00	14.645.808,26
	Manizales	11.725.968,00	16.234.617,62
Total 2010 - 2012		22.304.368,00	30.880.425,88
2013 - 2015	Bogotá	103.180.399,00	135.702.332,74
	Manizales	24.431.025,00	32.177.159,84
	Medellín	49.546.044,00	64.381.307,38
	Palmira	6.419.226,00	8.365.851,10
Total 2013 - 2015		183.576.694,00	240.626.651,06
2016 - 2018	Bogotá	222.790.267,00	250.806.708,04
	Manizales	53.915.813,00	60.234.068,15
	Medellín	175.414.520,00	199.771.831,22
	Palmira	16.281.814,00	18.315.574,05
Total 2016 - 2018		468.402.414,00	529.128.181,46
2019 - 2020	Bogotá	128.905.096,00	134.360.780,01
	Manizales	26.828.660,00	27.912.096,20
	Medellín	86.607.394,00	90.611.482,59
Total 2019 - 2020		242.341.150,00	252.884.358,81
Total		916.624.626,00	1.053.519.617,21

PAES y Situación de discapacidad

Las exenciones y los beneficios económicos en los procesos de inscripción contemplados en el Acuerdo 215 de 2015 cubren a los bachilleres víctimas del conflicto armado interno en Colombia que se encuentren en el Registro Único de Víctimas, para que se inscriban en procesos de admisión y sean admitidos a un programa de pregrado en la UNAL.

Por otro lado, el Acuerdo 172 de 2014 determina que quienes sean admitidos a programas de pregrado y se encuentren en situación de discapacidad, pagarán la matrícula mínima, equivalente a 1 en la tabla del puntaje básico de matrícula (PBM). La tabla 44 muestra el valor de estas exenciones y beneficios desde el inicio de su aplicación en 2015, discriminados por periodo y por Sede.

Tabla 44. Información financiera descuentos PAES y situación de discapacidad

Periodo	Sede	Valor descuentos	Valor actual
2013 - 2015	Bogotá	7.845.029,00	10.033.732,28
	Medellín	511.010,00	653.577,89
	Palmira	3.297.726,00	4.217.766,41
Total 2013 - 2015		11.653.765,00	14.905.076,59
2016 - 2018	Bogotá	1.200.779.827,00	1.309.260.899,37
	Manizales	163.806.918,00	179.175.656,92
	Medellín	384.679.964,00	419.643.566,61
	Palmira	88.669.457,00	97.280.260,00
Total 2016 - 2018		1.837.936.166,00	2.005.360.382,90
2019 - 2020	Bogotá	4.046.551.827,00	4.209.968.815,10
	Manizales	329.745.747,00	342.885.939,81
	Medellín	914.692.189,00	961.921.011,45
	Palmira	159.490.271,00	166.126.391,11
	La Paz	4.673.885,00	4.774.102,17
Total 2019 - 2020		5.455.153.919,00	5.685.676.259,64
Total		7.304.743.850,00	7.705.941.719,14

Conclusiones y recomendaciones

La gestión de las instituciones de educación superior se ocupa de asegurar el cumplimiento de los compromisos misionales. En ese compromiso se enmarca la diversidad de modelos de gobierno y estilos de administración que conforman el soporte de la orientación académica y la gestión curricular, siempre enmarcadas en los principios, valores y declaraciones institucionales.

Con diversos énfasis, lenguajes y matices, como cuestión central de interés para las comunidades universitarias persiste la armonización de las dimensiones académicas y administrativas en las estrategias y prioridades de la gestión. La separación de las funciones académicas y administrativas caracteriza frecuentemente los modelos de gestión y, en adición, en las instituciones educativas públicas las disposiciones oficiales dirigidas a monitorear o controlar la gestión de los recursos se agregan a disposiciones internas, siempre bien intencionadas y excepcionalmente eficaces para agilizar las operaciones administrativas y ponerlas efectivamente al servicio de los procesos académicos.

Las reformas y los ajustes curriculares tienen implicaciones en la administración de las instituciones y, desde luego, las decisiones operativas repercuten en los escenarios en donde se desarrollan las funciones misionales, por lo que sería de esperarse un diálogo permanente entre las dimensiones académica y administrativa para asegurar la armonía de las actividades y la probabilidad de éxito en los procesos de formación.

Una propuesta de reajuste curricular, con independencia de su magnitud o alcance, es en últimas un proyecto y, en consecuencia, es conveniente asimilar algunas estrategias y prácticas que pueden ser útiles para favorecer una gestión exitosa: la identificación de los objetivos trascendentes, la caracterización de los resultados e impactos esperados, la estimación de esfuerzos, recursos y plazos y la determinación de las condiciones de seguimiento, evaluación y ajuste, entre otras actividades.

La escasez y dispersión de la información sobre las implicaciones financieras y administrativas de las decisiones institucionales relacionadas con la gestión curricular afecta de manera significativa las tareas de análisis, evaluación y medición de impacto de las iniciativas académicas. La ausencia de estrategias e instrumentos que permitan estimar con aceptable aproximación los impactos de las decisiones institucionales ha sido señalada en diferentes procesos de evaluación, interna y externa, y constituye un objetivo plausible de los planes estratégicos de desarrollo institucional y de las buenas prácticas que es necesario incorporar a la agenda de la gestión institucional.

Es muy importante considerar desde el principio de los procesos de ajuste, sean académicos o administrativos, los costos de la puesta en marcha, el acompañamiento, la evaluación y los ajustes en los programas y proyectos a través de los cuales se materializan las propuestas e iniciativas de cambio.

En la evaluación de los impactos de la Reforma –y en general de las decisiones académicas– dentro de la estructura financiera y administrativa de la Universidad es necesario incluir el balance entre los esfuerzos institucionales y los costos del desarrollo de las iniciativas de ajuste y los beneficios esperados por la comunidad universitaria, la Institución y la sociedad.

ANEXOS

A continuación, presentamos dos tipos de anexos. El primer tipo corresponde a los anexos que están dentro del libro, los cuales también se encuentran enumerados. El segundo tipo son los documentos externos que se mencionan en distintos lugares del libro y que pueden ser consultados en internet, estos no se encuentran numerados.

Internos

Anexo 1. Relación de experiencias abordadas por principio: contextualización, internacionalización, interdisciplinariedad y flexibilidad

En las tablas 4 a 7 se presentan todas las experiencias que se tuvieron en cuenta para abordar los principios en el marco de acciones precisas adelantadas por la comunidad universitaria en todas sus Sedes.

Tabla 4. Experiencias de contextualización

Sede	Nombre de la experiencia	Dependencia/área/ programa al que se adscribe	Descripción general
Palmira	Integración de laboratorios y granja	Facultad de Ciencias Agropecuarias	La granja Mario González surgió con el propósito de disponer de un lugar donde realizar prácticas estudiantiles y profesionales de varias asignaturas de los programas curriculares de Ingeniería Agronómica y Zootecnia. Cuenta con importantes laboratorios en apoyo a las actividades tanto de pregrado como de posgrado y se articula a centros de investigación como el Centro Experimental Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira (CEUNP). La granja y los laboratorios aportan un espacio para la investigación tanto para la comunidad universitaria como para agentes externos, impactando en la comunidad en general, articulando agricultores y centros educativos a las actividades de la granja

Bogotá	UN por Colombia	Facultad de Odontología	Este grupo está integrado por estudiantes de pregrado, posgrados y docentes de la Facultad de Odontología de la UNAL; surgió de la inquietud de varios estudiantes por trabajar extramuralmente en la prolongación de los servicios de salud en las comunidades. UN por Colombia impulsa la interacción con la comunidad, propendiendo por la construcción de tejido social. Cuenta con objetivos diferenciados dirigidos a la formación, la investigación y la extensión en aras de construir modelos de atención en salud oral que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las poblaciones a intervenir y ejecutar programas de promoción de la salud, prevención de la enfermedad y actividades asistenciales según las necesidades de la comunidad.
Medellín	Asignatura Prácticas Artísticas	Facultad de Arquitectura	La asignatura forma parte del currículo de Artes Plásticas, en el ciclo profesional. La manera, como se desarrolla hoy, es resultado de un proceso de evaluación y transformación metodológica y pedagógica de cómo se venía orientando. Se toma un enfoque en el trabajo por proyectos desde una perspectiva crítica del ejercicio docente. Este ejercicio se asume como un papel de acompañamiento que pretende involucrar múltiples elementos teóricos para ofrecerle al estudiante varias perspectivas que le permitan adquirir una visión práctica de su trabajo en el contexto del arte contemporáneo.
Amazonia	Plan Retorno – Prácticas y Pasantías Sede Amazonia	Sede Amazonia	Esta una de las modalidades que la Sede ha implementado para propiciar y facilitar la vinculación de estudiantes de pregrado en la modalidad de prácticas y pasantías, actividades a realizarse tanto en la Sede –en grupos de investigación y dependencias– como en organizaciones de la Región de la Amazonia. Mediante el desarrollo de prácticas y pasantías se pretende afianzar en los estudiantes el proceso de iniciación en el contexto laboral, y el fortalecimiento de las organizaciones y de la región en general con capital humano de alta calidad por medio de la aplicación de los conocimientos teórico- prácticos adquiridos en la academia.

Bogotá	Emisora comunitaria construida por campesinos y estudiantes	Facultad de Ingeniería	Este es un proyecto que surge a partir de procesos anteriores desarrollados con asociaciones campesinas en torno a tecnología y redes comunitarias, centrado en la iniciativa de las comunidades por rescatar la comunicación alternativa y generar una escuela de radiodifusión para los jóvenes rurales. Producto de este proyecto se impulsaron otros procesos dirigidos a la formación de los estudiantes como un semillero de investigación, y procesos organizativos en diferentes espacios territoriales. Integra la investigación, la extensión y la docencia, e implementa el aprendizaje basado en proyectos. Para su desarrollo ha contado con la participación de las Universidades Minuto de Dios y Sergio Arboleda, y con el grupo Ingenieros sin Frontera de la Universidad de los Andes.
Medellín	Asignatura Agro-ecosistemas y Sistemas de Producción	Facultad de Ciencias Agrarias	Asignatura adscrita al programa de Ingeniería Agronómica que surgió como parte del componente de libre elección y ahora es obligatoria en el componente disciplinar. Propende por la apropiación del agro-ecosistema como unidad de trabajo, en cuanto identidad natural donde convergen tanto el componente de la naturaleza como el socio-ecológico, económico y cultural de los agricultores. Se basa en una estrategia de convivencia, una pedagogía de vivencia, de testimonio que tienen que hacer los estudiantes en campo, en un encuentro de saberes. Agrupa metodologías y técnicas de la ingeniería agronómica, de la sociología y la antropología. Se concibe como una estrategia de extensión solidaria permanente que vela por la formación de los estudiantes desde un proceso social de aprendizaje. Paralelo a su creación surge el Grupo de Investigación en Conservación y Manejo de Agro-ecosistemas, que durante su implementación ha contado con estudiantes de otros programas y sedes –como Palmira y Bogotá– particularmente de programas como Ingeniería Forestal y Zootecnia, y también con estudiantes de otras latitudes como Suiza, Francia y Brasil.

Bogotá	Combo UN	Facultad de Artes – Conservatorio de Música	Proyecto de creación artística dirigido a las músicas populares, que emerge del interés de profesores del Conservatorio por abordar desde la práctica el estudio de las músicas populares y tradicionales. A partir de él se logró consolidar una agrupación a través del acercamiento con los estudiantes y la promoción de un encuentro de saberes, reconociendo que los estudiantes traían un mejor dominio en la práctica de las músicas tradicionales. Sus objetivos y surgimiento se encuentran anclados al fortalecimiento del Grupo de Investigación Conservatorio UN. El proyecto abarcó dos componentes: consolidar un espacio de formación y reflexión– que implicó el acercamiento a los fundamentos técnicos de las músicas populares– y construir un repertorio y hacer conciertos.
Palmira	Grupo de Investigación Recursos Zoogenéticos	Facultad de Ciencias Agropecuarias	El grupo está adscrito al programa curricular de Zootecnia y a la Maestría y el Doctorado en Ciencias Agrarias - línea producción animal. Tiene como objetivos: (i) conocer en distintos niveles los recursos genéticos de los animales domésticos y criollos colombianos –como vacas, cabras, ovejas, cerdos y caballos–, dadas sus características de adaptación y la conservación de sus características genéticas producto de su preservación y sostenimiento por parte de comunidades como los wayuu, arahuacos y afrodescendientes en el Pacífico chocoano, y (ii) reconocer su vínculo con el entorno cultural y el conocimiento ancestral de las comunidades. El grupo ha generado impactos a nivel de pregrado y posgrado, a través por ejemplo de la creación de nuevas asignaturas como “Recursos zoogenéticos”, “Marcadores moleculares aplicados a la producción animal”, “Genómica” y “Ligamiento genético en animales”. A nivel local ha contribuido en la expansión de las percepciones sobre la Zootecnia, más allá de lo industrial.

Bogotá	Papas más nutritivas	Proyecto con participación de las Facultades de: Ciencias Agrarias, Ciencias, Ciencias Humanas y Medicina	Proceso desarrollado especialmente en la Región Andina con el objetivo de mejorar la situación nutricional y promover la seguridad alimentaria a partir de la papa como cultivo ancestral. Para su desarrollo contó con el vínculo de la Sede Bogotá a partir del trabajo de las Facultades de Ciencias Agrarias, Medicina, Ciencias y Ciencias Humanas, así como con la participación de entidades externas como la Universidad McGill (Canadá), gobernaciones locales y nacionales, diferentes ONG, mujeres, lideresas, campesinos y organizaciones sociales. A partir de sus resultados se gestó la creación la Maestría en Seguridad Alimentaria y Nutricional en la Facultad de Medicina, y se aportó en el mejoramiento de metodologías en diferentes programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Agrarias.
Medellín	Instituto de Educación en Ingeniería	Facultad de Minas	Con la Reforma de 2007, la Facultad de Minas apostó por la creación de tres cursos de carácter obligatorio para todos sus pregrados, alrededor de proyectos en ingeniería. Para esto adoptó la metodología de aprendizaje basado en proyectos y problemas, formó equipos multidisciplinares, en los cuales el estudiante adquiere un papel central y el docente es más de acompañamiento o tutoría en dicho proceso. Al construirse de manera interdisciplinar, los cursos carecían de un nicho o área curricular a la cual anclarse, y por eso se creó el Instituto de Educación en Ingeniería, el cual de alguna manera resuelve los procesos administrativos de los cursos, pero más allá de eso se enfoca en la reflexión alrededor de los contenidos y los programas de estas asignaturas. Así, el Instituto se enfoca en promover la investigación en educación y docencia, y en reflexionar sobre procesos de innovación pedagógica en la Facultad. Parte de los procesos que ha dinamizado tienen que ver con la Primera Convocatoria para la Investigación Docente, que busca motivar a los docentes a realizar investigación en el aula, y reforzar la formación pedagógica. Igualmente, ha aportado en la definición del perfil de los egresados de la Facultad, la construcción del manifiesto “Ingeniería para la vida” como plataforma filosófica para la Facultad, y proyectos con la Escuela de Matemáticas para repensar aspectos de las matemáticas para ingenieros.

Nacional	Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica – I3p	Dirección Nacional de Innovación Pedagógica	La Incubadora surge con el objetivo de promover un ecosistema de innovación pedagógica mediante la construcción de un proyecto de innovación pedagógica a nivel nacional. En términos generales, la experiencia significa que cualquier persona con alguna iniciativa de cambio pedagógico cuente con apoyo y herramientas en la Universidad para desarrollar su idea. De igual forma, el proyecto busca ser de impacto nacional y fortalecer el trabajo entre Sedes a partir de la articulación de las iniciativas a sus propios planes de acción. Una de las condiciones del proyecto para que una idea sea financiada es que demuestre estar alineada con los objetivos de formación.

Tabla 5. Experiencias de internacionalización

Sede	Nombre de la experiencia	Dependencia/área/programa al que se adscribe	Descripción general
Bogotá	Cátedra Internacional de Ingeniería	Facultad de Ingeniería	La Cátedra busca en principio que los estudiantes de la Facultad, y en general de la Universidad, si no han tenido la oportunidad de hacer una movilidad internacional, puedan tener la experiencia de una clase internacional con profesores extranjeros, quienes dictan los cursos bajo la metodología con que trabajan en sus países de origen. Esto con el fin de hacer cursos que incrementen y afiancen conocimientos en varios temas y que se puedan apoyar en herramientas modernas, aportadas por expertos e invitados internacionales. El modelo bajo el cual se encuentra diseñada contempla que pueda ser cursada por otros actores como egresados, investigadores, o estudiantes de otras universidades, que pueden acceder mediante la modalidad curso de extensión a través de la Unidad de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería. Todos los participantes de la Cátedra deben pagar, pero hay tarifas diferenciadas según la categoría: estudiantes de pregrado, posgrados, egresados, externos, etc.
Bogotá	Experiencias de internacionalización en la Facultad de Ciencias	Facultad de Ciencias	Este caso corresponde a un acercamiento a algunas de las experiencias de internacionalización desarrolladas en la Facultad de Ciencias, entre las que se destacan las estancias en universidades de Estados Unidos como Purdue, Delaware y el programa de Beyond Research. A través de ellas la Facultad ha avanzado en el planteamiento de actividades que fortalezcan la internacionalización de la educación y preparen a los estudiantes para actuar en un exigente contexto internacional, interconectado y multicultural. Se busca desarrollar actividades académicas e investigativas que involucren estudiantes de la Facultad de Ciencias e investigadores extranjeros, de manera que se establezcan bases para la internacionalización del currículo y la investigación en la Facultad, y servir como referente para estrategias relacionadas.
Bogotá	Convenio Específico de Cotutela de Tesis Doctoral con la Universidad Católica de Lovaina	Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales	En la Facultad, particularmente el Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y el Doctorado en Derecho, muestran los múltiples convenios de cotutela y codirección con que cuenta la Universidad actualmente.
Manizales	Procesos del Departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica y Computación con Titoma	Facultad de Ingeniería y Arquitectura	Titoma es una empresa que diseña circuitos microelectrónicos para diferentes clientes de todo el mundo, y el vínculo establecido con ella ha permitido que actualmente en Manizales se cuente con un amplio conocimiento en microelectrónica que ha posicionado al Departamento de Ingeniería Eléctrica, Electrónica y Computación a nivel nacional e internacional. Esta experiencia ha impactado la formación mediante, por ejemplo, la creación de la asignatura “Circuitos microelectrónicos” y la creación del Laboratorio de Microelectrónica. Algunos logros de este proceso tienen que ver con que los estudiantes tengan una experiencia internacional que se traduce en el viaje a Taiwán; la posibilidad de empleo según las herramientas y capacidades específicas en las que son formados los estudiantes; y la transferencia tecnológica que gracias a la empresa se ha podido obtener.

Tabla 6. Experiencias de interdisciplinariedad

Sede	Nombre de la experiencia	Dependencia/área/programa al que se adscribe	Descripción general
Bogotá	Programa de Gestión de Proyectos (PGP)	Dirección de Bienestar	Este es un programa institucional cuyos ámbitos de aplicación se encuentran determinados en el Acuerdo 20 de 2018. Sus objetivos son: apoyar las ideas creativas propuestas por la comunidad universitaria desde su formulación hasta el desarrollo y la exposición, que aporten a la formación profesional y personal con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades en diferentes ámbitos o dimensiones humanas; y estimular el trabajo en equipo, el compromiso ético institucional, las habilidades comunicativas, la responsabilidad social y la capacidad de liderazgo de los integrantes de la comunidad universitaria, a través de la formulación, gestión y ejecución de proyectos. Aunque el PGP es un programa de carácter nacional, cada sede puede adoptarlo según su normatividad y capacidad presupuestal; por ejemplo, mientras en Bogotá comenzó entre 1993-1995, en Medellín comenzó entre 2010-2011 y luego se extendió a las otras Sedes de Presencia Nacional, donde se ha incorporado paulatinamente. Busca promover proyectos extracurriculares, apoyar el acompañamiento integral, enriquecer las experiencias universitarias y contribuir a la formación profesional desde una experiencia de vida universitaria capaz de correlacionar proyectos estudiantiles y desempeños académicos.
Bogotá	Cátedra Arte y Cerebro	Facultad de Medicina	La Cátedra se imparte como una asignatura de libre elección, su objetivo general es motivar a los estudiantes a entender al ser humano a través del arte e incentivar el desarrollo del aprendizaje a partir de procesos creativos; se trata de un proceso de apropiación del conocimiento que es significativo por cuanto implica emocionalmente a los estudiantes, privilegiando la dimensión estética. En ella confluyen personas de diferentes carreras, edades y niveles de formación. Aunque al principio solo la cursaban estudiantes del área de ciencias de la salud, el curso se extendió por toda la Universidad, acogiendo a estudiantes de diferentes disciplinas. La asignatura se ha venido configurando como escenario performático y de convergencia de saberes en el que participan profesores invitados. Dada su estructura teórico-pedagógica, la asignatura se enfoca en la música, luego en el cuerpo, en la imagen, y por último dedica sesiones al desarrollo de un componente de integración en el que se aproximan a los debates y perspectivas actuales que enmarcan el género, la equidad, la diversidad y lo ecológico. La noción de corporeidad ha servido de puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, implicando átomos y moléculas, pero también emociones y representaciones culturales. Así, la Cátedra ha preparado un campo propicio para la integración entre facultades y saberes, ha permitido la implicación activa de los estudiantes en la formación y busca ser orientada desde sus perspectivas, intereses, contextos y vivencias.

Bogotá	Clínicas Interdisciplinarias	Facultad de Medicina	Espacio de prácticas interdisciplinares concebido como estrategia de la parte clínica que busca la integración de los elementos comunes en la atención de usuarios, específicamente en la práctica pediátrica en el Hospital de la Misericordia, el hospital pediátrico más grande del país. Partió de las necesidades prácticas de resolver los casos clínicos. En ella se ha incursionado a partir de la investigación, teniendo como interés el movimiento corporal humano y las limitaciones y restricciones que se hacen de este en los casos de hospitalización. Igualmente, profundiza en entender el significado de la pedagogía hospitalaria. Desde la UNAL se cuenta con la intervención en el área de psiquiatría, medicina de rehabilitación y terapia ocupacional. Sin embargo, este proceso ha implicado un reconocimiento de la interdependencia que requería buscar profesionales que contribuyeran a la respuesta de los casos y orientar los procedimientos a seguir, y en esa medida, generar interacciones con personas provenientes de otras instituciones como la Universidad Manuela Beltrán (terapia ocupacional), Universidad los Libertadores (psicología), con un lugar y objetivos comunes, el Hospital de la Misericordia.

Manizales	Cátedras de relacionamiento con el medio empresarial y social a través del trabajo interdisciplinar	Escuela de Arquitectura y Urbanismo (EAU)	Esta experiencia se configura por las perspectivas y logros bajo los cuales se han creado y desarrollado las asignaturas: Catedra Novus; Curso Empresa FIA I: Ternium; Curso Empresa FIA II: Sistema de construcción en seco; Curso Empresa FIA III: Tecnologías modernas aplicadas a los sistemas constructivos; Taller Interdisciplinar I; Taller Interdisciplinar II; Cursos libres – Corona y Diplomado Construcción en Seco. Este último es ofrecido y liderado por la Facultad de Administración como proyecto de extensión, pensado como una propuesta a nivel sede y que a su vez permitió el relacionamiento con dependencias como la Dirección Académica y Bienestar Universitario. Desde estos cursos se busca incorporar al proceso de formación de los estudiantes los aportes y la dimensión práctica del sector empresarial en aspectos como su gestión ambiental, producción en planta, manejo del talento humano, cadena de distribución de la empresa y buenas prácticas de manufactura. Además de enfocarse en la búsqueda de soluciones con base en los retos que proponen los agentes externos, su metodología ha propendido por contribuir a la formación en áreas como el emprendimiento y la innovación. Para su desarrollo ha contado con la articulación de diferentes programas y dependencias, entre ellas: Escuela de Arquitectura y Urbanismo; Facultad de Ingeniería y Arquitectura; Facultad de Administración; Facultad de Ciencias Exactas y Naturales; Escuela de Construcción de la Facultad de Arquitectura; Facultad de Minas; Centro de Desarrollo e Innovación; Facultad de Arquitectura Sede Medellín; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Artes; Escuela de Arquitectura; Facultad de Ingeniería - Departamento de Ingeniería Civil y Agrícola Sede Bogotá; Facultad de Ingeniería y Administración Sede Palmira. También han participado los grupos de Investigación: Arquitectura, medios de representación y comunicación; Arquitectura y ciudad: ciencia y cultura; Laboratorio de Física del Plasma; Aprovechamiento de residuos; PCM Computational Applications, Teoría y gestión de tecnologías de la información Sede Caribe.

Manizales	Cátedra Resolviendo Problemáticas Nacionales	Dirección Académica	La Cátedra surge del Proyecto de inversión – Programa de innovación y desarrollo pedagógico de la Dirección Académica, específicamente relacionada con la meta 1.6. "Implementación de cátedras con contenidos enfocados en temas de desarrollo sostenible y responsabilidad social empresarial". En su formulación fue pensada desde la importancia de que los estudiantes conocieran los ODS e identificaran cómo desde su quehacer profesional aportan al cumplimiento de estos. Su objetivo general es buscar la solución a problemáticas colombianas a través de la formulación de proyectos con profesionales de diferentes disciplinas para lograr el beneficio de la población afectada. Parte de la identificación de problemas sobre los cuales posteriormente los estudiantes construyen propuestas que contribuyan a su mitigación o logren dar solución a estas, generando además espacios de debate que permitan enriquecer los temas tratados. Se encuentra abierta a todos los programas curriculares de la Sede, sin embargo, para garantizar el cumplimiento del principio de interdisciplinariedad se oferta una cantidad específica de cupos por cada programa curricular.
Medellín	Laboratorio de Economía Aplicada	Facultad de Ciencias Humanas y Económicas	Creado mediante el Acuerdo CF-069 de 2019 con el fin de propiciar la generación de conocimiento y fomentar el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión coordinadas por los profesores y por los grupos de investigación de la Facultad en relación con el análisis cuantitativo, evaluación de impacto, desarrollo y crecimiento regional, indicadores estratégicos, manejo de encuestas nacionales, regionales y sectoriales. Se proyecta hacia la potencialización de la oferta de asignaturas optativas y electivas de pregrado y posgrado para crear opciones de profundización, fortalecer los semilleros de investigación, alinear la investigación con el currículo, y fortalecer la integración del programa con el sector público y privado de la región y la cooperación con los programas de otras universidades regionales.

Bogotá	"Vigencias": Pedagogía comunitaria desde las artes con estudiantes PEAMA - Sede de Presencia Nacional Tumaco	Facultad de Artes	Proyecto que surge a partir de una de las convocatorias de investigación y creación de la Facultad de Artes en 2019. Su objetivo es establecer un diálogo entre la tradición de la enseñanza de las artes de la Universidad y la cultura del Pacífico expresada a través del arte: música, canto, danza, literatura, etc. Partió del cuestionamiento de cómo la Universidad está dialogando desde las artes con los territorios, y en ese sentido espera contribuir y generar una correspondencia con los procesos de formación artística y los procesos culturales territoriales. En general, el proyecto pretende impactar a estudiantes PEAMA de la Sede Tumaco que se encuentran en la etapa de movilidad en la Sede Bogotá, teniendo siempre de base su lugar, contexto de origen y reconocimiento del valor de su acervo cultural; no obstante, con su desarrollo se ha posibilitado el encuentro y el trabajo conjunto con estudiantes de posgrado y egresados a través de la Maestría en Educación Artística y del grupo de investigación Unidad Arte y Educación.
Bogotá	Cátedra Hipatia	Facultad de Ciencias	Esta Cátedra surge en 2019 como una apuesta por la socialización, divulgación y democratización de la ciencia, permitiendo acercamientos para todos los estudiantes y la apropiación de un lenguaje básico de ciencia. Sus temáticas han ido cambiando conforme se ofrece nuevamente en cada periodo académico; en su primera versión abarcó el papel de las mujeres en la ciencia, particularmente las mujeres científicas en Colombia; en la segunda se enfocó en ciencias para la paz, y en la tercera en la naturaleza y los ecosistemas. Desde el equipo base que conforma la Cátedra se considera como un aporte fundamental a la formación integral y la interdisciplinariedad, y particularmente en el tema de los créditos de libre elección se valora como posibilidad de ampliar y consolidar la oferta para los estudiantes.

Bogotá	Papas más nutritivas	Proyecto con participación de las Facultades de Ciencias Agrarias; Ciencias; Ciencias Humanas y Medicina	Proceso desarrollado principalmente en la Región Andina con el objetivo de mejorar la situación nutricional y promover la seguridad alimentaria a partir de la papa como cultivo ancestral. Para su desarrollo contó con el vínculo de la Sede Bogotá a partir del trabajo de las Facultades de Ciencias Agrarias, Medicina, Ciencias y Ciencias Humanas, además de la participación de entidades externas como la Universidad McGill (Canadá), gobernaciones locales y nacionales, y diferentes ONG, mujeres, lideresas, campesinos y organizaciones sociales. A partir de sus resultados se gestó la creación de la Maestría en Seguridad Alimentaria y Nutricional en la Facultad de Medicina, y se aportó en el mejoramiento de metodologías en diferentes programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Agrarias.
Medellín	Instituto de Educación en Ingeniería	Facultad de Minas	Con la Reforma de 2007, la Facultad de Minas apostó por la creación de tres cursos de carácter obligatorio para todos sus pregrados, alrededor de proyectos en ingeniería, adoptando la metodología de aprendizaje basado en proyectos y problemas, formando equipos multidisciplinares, donde el estudiante adquiere un papel central y el docente adquiere un papel más de acompañamiento o tutoría en dicho proceso. Al construirse de manera interdisciplinar los cursos presentaban la falta de un nicho o área curricular a la cual anclarse, y es por esta razón que se crea el Instituto de Educación en Ingeniería, el cual de alguna resuelve los procesos administrativos de los cursos, pero más allá de eso se enfoca en la reflexión alrededor de los contenidos y los programas de estas asignaturas. Así, el instituto se enfoca en la promoción de la investigación en educación y docencia, y en la reflexión frente a procesos de innovación pedagógica en la Facultad. Parte de los procesos que ha dinamizado tienen que ver con la primera convocatoria para la investigación docente que busca motivar a los docentes a realizar investigación en el aula, y reforzar la formación pedagógica. Igualmente, ha aportado en la definición del perfil de los egresados de la Facultad, la construcción del manifiesto “Ingeniería para la vida” como plataforma filosófica para la Facultad, y proyectos con la Escuela de Matemáticas para repensar aspectos de las matemáticas para ingenieros.

Tabla 7. Experiencias de flexibilidad

Sede	Nombre de la experiencia	Dependencia/área/programa al que se adscribe	Descripción general
Palmira, Medellín, Bogotá	Armonización de planes entre Sedes Bogotá, Medellín y Palmira	Programa Curricular Zootecnia	Esta experiencia se refiere al proceso de armonización curricular entre los programas de pregrado en Zootecnia de las Sedes Bogotá, Medellín y Palmira, motivada en primera instancia por la Vicerrectoría Académica y en confluencia con el proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad del programa, particularmente en las Sedes Bogotá y Palmira, que había generado una reflexión alrededor de la importancia de hacer un proceso de reforma al plan de estudios. Dentro de los objetivos que guiaron el proceso se encontraba facilitar la movilidad de los estudiantes entre Sedes; llegar a tener un 80 % de armonización; tener similitud en la flexibilidad de los componentes de fundamentación y disciplinar; y consolidar las asignaturas comunes en los planes de estudio. Al iniciar el proceso no se tenían muchas convergencias entre los planes, sobre todo en términos de traslados o movilidades entre las Sedes, ya que las homologaciones o equivalencias no permitían que los estudiantes quedaran en el mismo porcentaje de avance de sus Sedes de origen. También se encontraron algunas problemáticas relacionadas, por ejemplo, con el porcentaje de flexibilidad que tenían los planes y la diferencia frente al número total de créditos de cada uno de los planes. Teniendo en cuenta las diferencias y particularidades de los planes, era importante encontrar puntos de convergencia en torno al Acuerdo 033 y pensar en las ventajas de ponerse de acuerdo sobre los créditos para afianzar a su vez los procesos de internacionalización. Se hizo un análisis de los créditos por componente, de fundamentación, disciplinar y de libre elección, de las Sedes Bogotá, Palmira y Medellín, teniendo en cuenta que Bogotá tenía 186 créditos, Palmira 178 y Medellín 179.

Amazonia	Cátedra de Contexto Amazónico	Sede Amazonia	Cátedra abierta a todos los estudiantes de la UNAL, cuyos objetivos son: (i) reconocer la diversidad de los pensares culturales de la Amazonia, así como la importancia y trascendencia de los conocimientos locales de sus pobladores, (ii) identificar características generales de los ecosistemas acuáticos y terrestres amazónicos, (iii) comprender y apreciar las posibilidades de una aproximación multidisciplinaria y con enfoques de derecho diferenciales para abordar problemáticas ambientales, sociopolíticas y culturales de la Amazonia, y (iv) contar con elementos para analizar el potencial de la diversidad en cuanto a flora, fauna y recursos hídricos en los bosques de la Amazonia y dimensionar los retos ecológicos que implica el uso y aprovechamiento sostenible de recursos naturales y la responsabilidad en la implementación de programas que puedan asegurar el futuro a largo plazo de los bosques tropicales. Esta Cátedra y su salida de campo es en muchas ocasiones la primera oportunidad que tienen estudiantes de acercarse a la Amazonia, y es por esto que desde este acercamiento se busca construir nuevas visiones y comprensiones del lugar, de sus problemáticas y articulación con otras regiones en torno a los procesos de ocupación, conflicto, cultura, medioambiente y desarrollo. Su temática y metodología es llamativa y ha captado el interés de estudiantes de distintas universidades tanto nacionales como internacionales. Un elemento fundamental en la Cátedra es la multidisciplinariedad y también busca entender a la Amazonia como un lugar pluricultural, se trata de poner a la Universidad de cara al país, con un fuerte componente vivencial y experiencial que otorgue conocimientos significativos a las personas que participan en el proceso.

Medellín	La transversalidad desde la vida universitaria y la implementación de saberes ancestrales en la academia	Ciencia Política	Ponencia presentada por el estudiante Carlos Fernando Hoyos Verona en el simposio “Educación para la equidad, experiencias desde los programas de admisión especial PAES y PEAMA” del Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL. En esta se exponen algunos de los retos que significa ser estudiante de la UNAL cuando se pertenece a un grupo poblacional minoritario, particularmente a una comunidad indígena, y la relación con los procesos de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes, desarrollados por la Universidad. Aunque se reconoce que la Universidad dentro de sus políticas de admisión contempla un porcentaje significativo de acceso para las comunidades indígenas, y que esto merece otras discusiones, la experiencia se basa en las dificultades que enfrentan los estudiantes en su inserción al proceso de formación, como por ejemplo los choques emocionales de enfrentarse a los entornos urbanos, en donde normalmente no se sienten partícipes ni cultural ni socialmente, o la apropiación y aprendizaje de una segunda lengua pasando incluso por el español. Así, presenta diversas inquietudes respecto a la concordancia de la formación profesional con el regreso a los territorios de origen y las garantías que debería ofrecer la Universidad, y en general el proceso de formación, en reconocimiento del arraigo cultural y el fortalecimiento de los saberes ancestrales, que desde algunas perspectivas se ve en oposición a los esfuerzos que realizan las comunidades por la pertenencia y el autorreconocimiento.

Todas las Sedes	Ambientalización de las funciones misionales	Sede Manizales (Sede Piloto)	A través de esta propuesta, el Sistema de Gestión Ambiental (SGA) busca incorporar el concepto de "Criterios ambientales" al componente educativo, y en general a las funciones misionales de la Universidad, indagando en primera instancia sobre la perspectiva que se tiene del tema desde los planes de estudio de los programas curriculares de pregrado y posgrado de la Universidad, identificando las asignaturas orientadas al fomento de la educación ambiental para la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del rastreo de la oferta académica, la investigación y la extensión. A su vez, esta apuesta constituye el compromiso adquirido por parte de la Universidad dentro de su Política Ambiental y el cumplimiento de sus fines misionales. Para la formulación y puesta en marcha del piloto se han vinculado el Sistema de Gestión Ambiental (SGA) del nivel nacional, en articulación con el mismo Sistema de la Sede Manizales, quienes lideran la propuesta, y se han adelantado diálogos con el Comité Nacional de Programas Curriculares, la Vicerrectoría de Investigaciones, la Vicerrectoría Académica, el Instituto de Estudios Ambientales (IDEA) Sedes Bogotá y Manizales, y la Dirección Académica Sede Manizales para el desarrollo y la implementación de la propuesta.

Bogotá	Minor degree o Énfasis en Astronomía	Facultad de Ciencias	A través de este ***minor degree*** –o énfasis– en Astronomía se busca permitirles a los estudiantes cursar de una manera más ordenada la libre elección según su interés particular por la astronomía. Emerge como alternativa a la intención del Observatorio Astronómico Nacional de implementar un programa curricular de Astronomía en la Facultad de Ciencias, al evidenciar a través de un estudio que la mayor parte de los contenidos que formarían parte de esta carrera ya se incluyen en programa de Física. A través de una indagación se encontró que los minor degrees se han usado en el contexto nacional e internacional, especialmente en Estados Unidos, como estrategia para que los estudiantes cursen asignaturas de áreas diferentes o complementarias a su carrera, reconociendo esta formación a partir de la obtención de un "título menor", o de un énfasis en el caso de Colombia. Para el caso de la UNAL, y conociendo que los estudiantes interesados en astronomía utilizaban sus créditos de libre elección en asignaturas afines con esta, se consideró que la implementación de un Minor en Astronomía para estudiantes que hayan cumplido con los créditos obligatorios del programa de Física podría funcionar. La propuesta inicial fue que en el acta de grado se añadiera un énfasis en Astronomía; no obstante, ya que eso no resultó fácil de lograr, se optó por entregar un diploma adicional que certifica que el estudiante además de completar su formación en Física hizo un énfasis en Astronomía.

Anexo 2. Buenas prácticas

Estas buenas prácticas están dirigidas a los estamentos encargados de emitir las normas relativas a las modificaciones de los planes de estudio, con el fin de proveerlas de forma estandarizada y con información asequible para la comunidad académica, y además porque su aplicación favorece la sistematización de los cambios en sistemas de información a futuro.

A partir de la lectura y revisión de las normas relacionadas con los programas curriculares, identificamos una serie de elementos que se pueden considerar como buenas prácticas a la hora de emitir una norma modificatoria de los planes de estudio en la Universidad; estos son:

- **Resaltar los cambios.** Algunos planes tienen muchos cambios, mientras que otros tienen pocos. En cualquier caso, quien lea la norma se puede beneficiar al tener un resumen de los cambios. Por ejemplo, el programa de Ciencias de la Computación de la Sede Medellín, o el de Sociología en la Sede Bogotá tienen esta sección:
  - http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=95437
  - http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=95650
- **Incluir todos los elementos.** Algunos elementos como los objetivos y la distribución de créditos por componentes cambian poco, por lo que se omiten con frecuencia. También ocurre que algunas normas solo muestran las agrupaciones –o las asignaturas– con cambios. No obstante, es recomendable incluir todos los elementos en la norma, pues hace que el documento sea autocontenido.
- **Organizar las asignaturas en una agrupación según los requisitos.** Las agrupaciones se pueden ordenar desde las asignaturas de cada una hasta aquellas que tienen requisitos dentro de la agrupación. Así, por ejemplo, se asociarían las asignaturas a sus prerrequisitos de forma secuencial. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

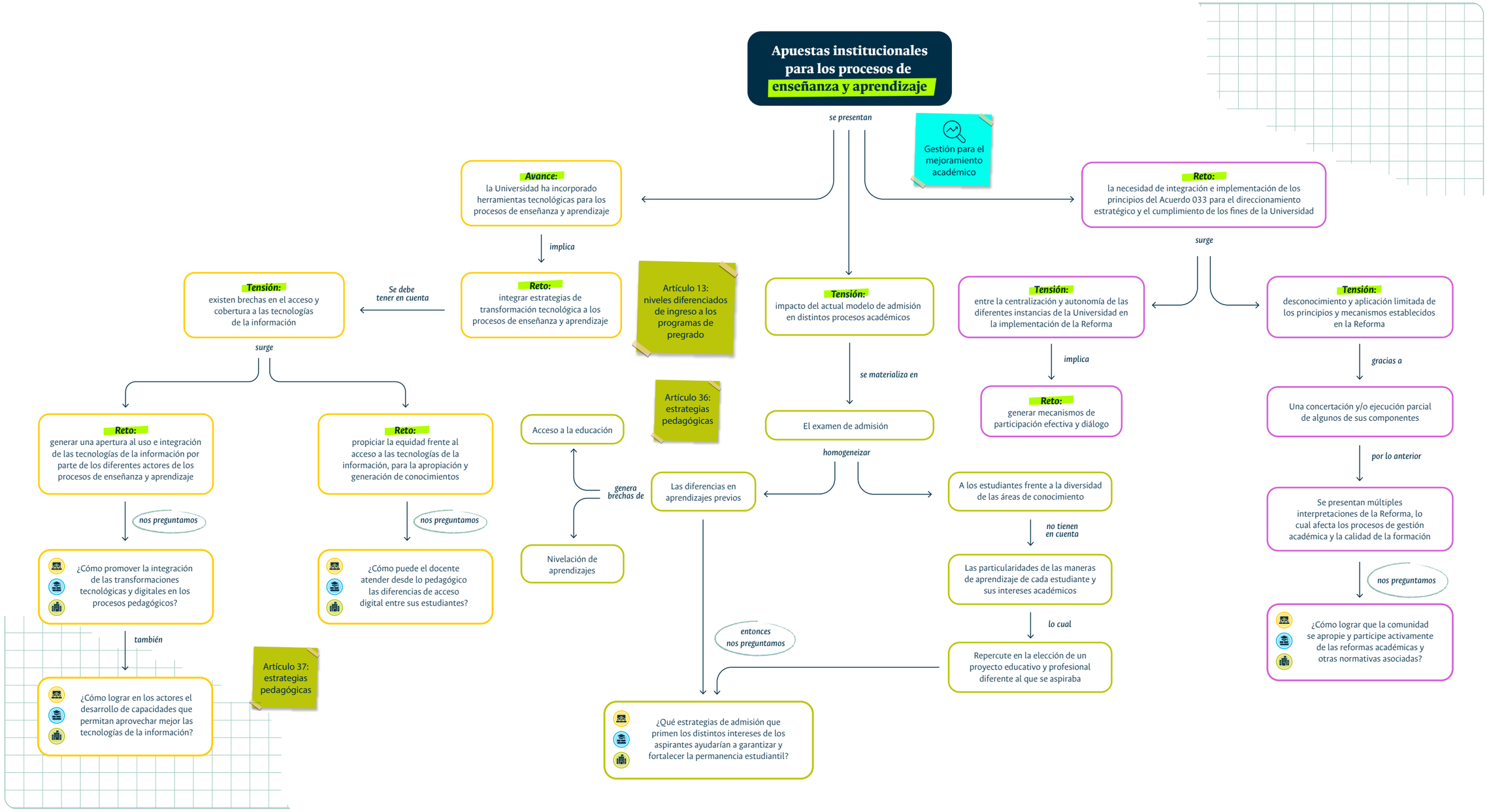
Asignatura	*Requisito*
Asignatura introductoria	
Asignatura especializada	Asignatura introductoria

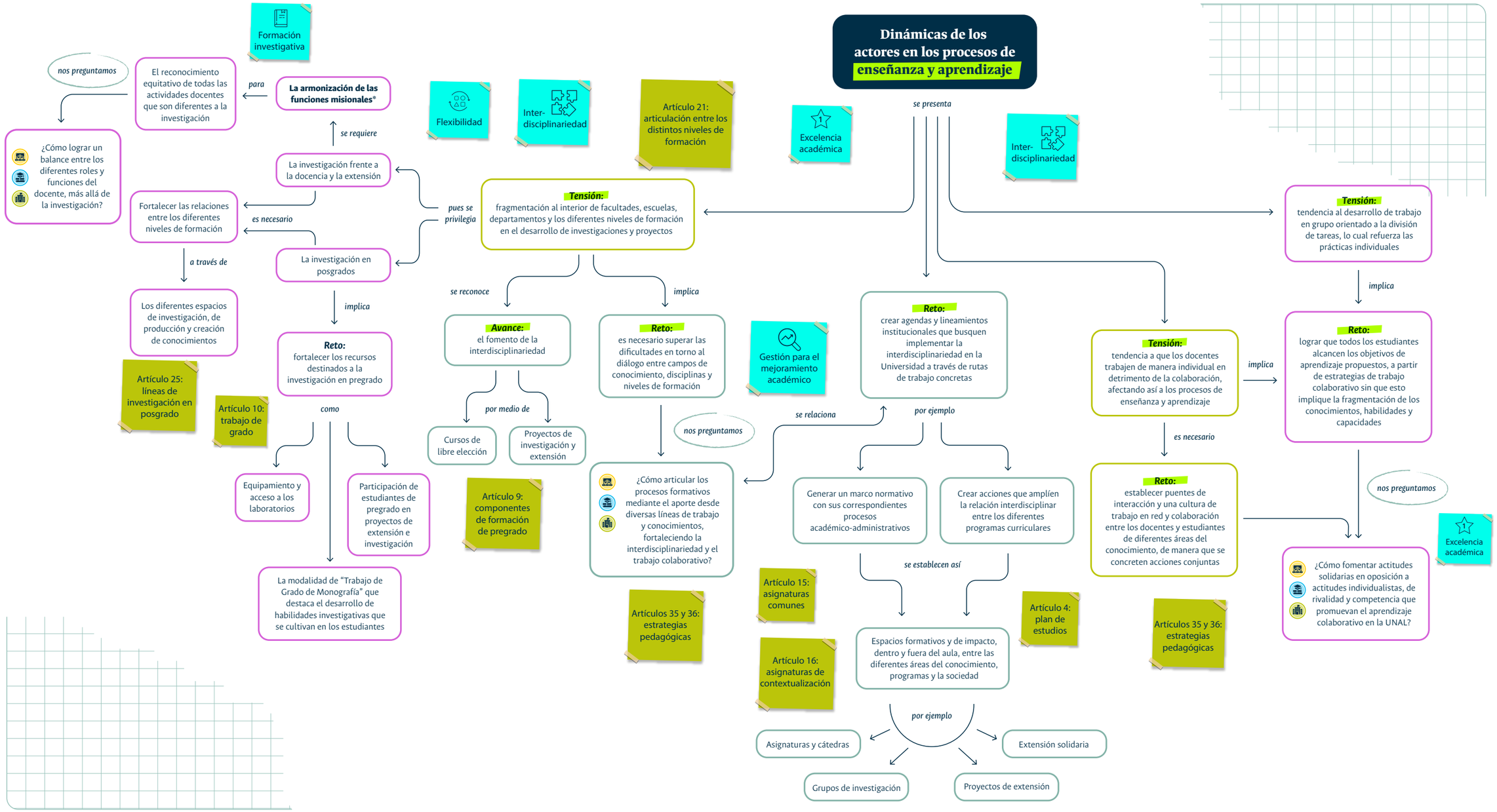
- **Incluir los códigos de los requisitos.** En ocasiones hay pequeñas modificaciones en la escritura de la asignatura, por lo que contar con los códigos puede aclarar las dudas.

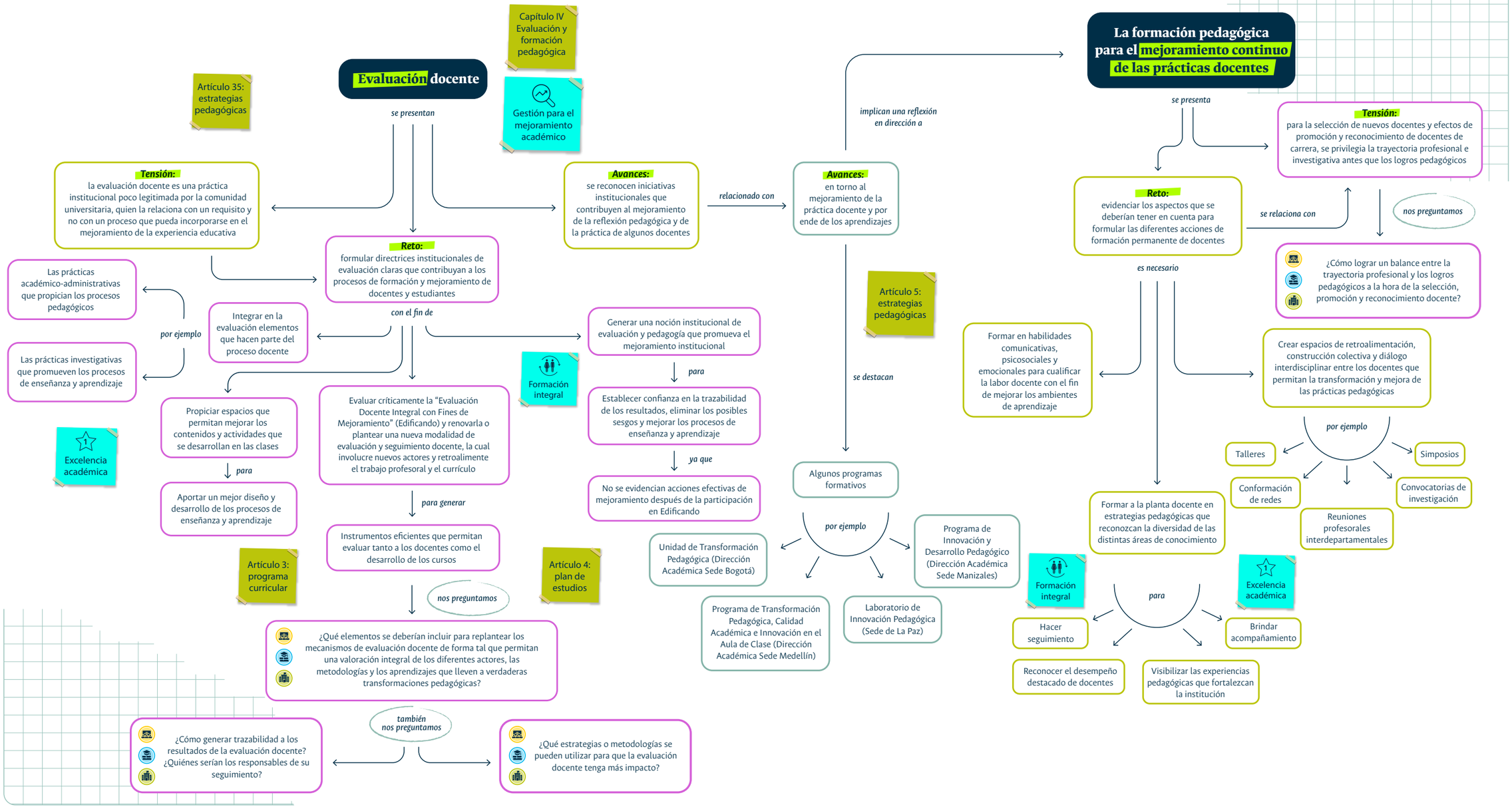
- **Escribir los nombres de las asignaturas como están en el Sistema de Información Académica.** Esto facilita la lectura del plan y las búsquedas en el SIA. También es importante que la información sobre las asignaturas esté completa en el SIA.
- **Mantener los nombres genéricos de la asignatura cuando tenga nombres alternativos.** Algunas asignaturas cambian su nombre según la temática desarrollada en el periodo académico; por ejemplo, con el estudio de una Autora A en el seminario Z, o un tema B en la cátedra Y. En vez de tener solo el nombre del periodo académico (Autora A, o tema B) se recomienda que los nombres incluyan el nombre completo (seminario Z: Autora A, o cátedra Y: tema B).
- **Incluir la norma que se deroga o que se modifica en el encabezado.** "Por el cual…", de esta forma, cuando se cree el documento en legal.unal.edu.co se puede crear un enlace en esa sección, lo cual facilita la navegación entre normas.
- **Contar con un enlace permanente que contenga material divulgativo.** Aunque los planes de estudio presentan un listado de las asignaturas y los requisitos, no incluyen sugerencias de organización en la trayectoria académica. Se puede pensar en divulgar la malla curricular incluida en los PEP, un resumen de las rutas curriculares desarrolladas por los planes, o recomendaciones generales para ciertas asignaturas, especialmente para aquellas con mayor pérdida. Estos recursos pueden complementar y ayudar el trabajo de los docentes tutores.

En este material divulgativo o en el PEP se podría incluir información que permita entender el porqué de los requisitos, además de una discusión sobre el sentido pedagógico de los cambios.

Anexo 3. Mapas conceptuales usados en el taller de Propuestas para la Universidad que Aprende




Dinámicas de los actores en los procesos de enseñanza y aprendizaje
se presenta
Flexibilidad
Inter-disciplinariedad
Artículo 21: articulación entre los distintos niveles de formación
Excelencia académica
Inter-disciplinariedad
Tensión: fragmentación al interior de facultades, escuelas, departamentos y los diferentes niveles de formación en el desarrollo de investigaciones y proyectos
pues se privilegia
La investigación frente a la docencia y la extensión
Fortalecer las relaciones entre los diferentes niveles de formación
es necesario
La investigación en posgrados
a través de
Los diferentes espacios de investigación, de producción y creación de conocimientos
Artículo 25: líneas de investigación en posgrado
Artículo 10: trabajo de grado
se requiere
La armonización de las funciones misionales*
para
El reconocimiento equitativo de todas las actividades docentes que son diferentes a la investigación
nos preguntamos
¿Cómo lograr un balance entre los diferentes roles y funciones del docente, más allá de la investigación?
Formación investigativa
implica
Reto: fortalecer los recursos destinados a la investigación en pregrado
como
Equipamiento y acceso a los laboratorios
Participación de estudiantes de pregrado en proyectos de extensión e investigación
La modalidad de "Trabajo de Grado de Monografía" que destaca el desarrollo de habilidades investigativas que se cultivan en los estudiantes
se reconoce
Avance: el fomento de la interdisciplinariedad
implica
Reto: es necesario superar las dificultades en torno al diálogo entre campos de conocimiento, disciplinas y niveles de formación
por medio de
Cursos de libre elección
Proyectos de investigación y extensión
Artículo 9: componentes de formación de pregrado
nos preguntamos
¿Cómo articular los procesos formativos mediante el aporte desde diversas líneas de trabajo y conocimientos, fortaleciendo la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo?
Artículos 35 y 36: estrategias pedagógicas
Gestión para el mejoramiento académico
se relaciona
por ejemplo
Generar un marco normativo con sus correspondientes procesos académico-administrativos
Crear acciones que amplíen la relación interdisciplinar entre los diferentes programas curriculares
se establecen así
Artículo 15: asignaturas comunes
Artículo 16: asignaturas de contextualización
Espacios formativos y de impacto, dentro y fuera del aula, entre las diferentes áreas del conocimiento, programas y la sociedad
por ejemplo
Asignaturas y cátedras
Grupos de investigación
Extensión solidaria
Proyectos de extensión
Artículo 4: plan de estudios
Reto: crear agendas y lineamientos institucionales que busquen implementar la interdisciplinariedad en la Universidad a través de rutas de trabajo concretas
Tensión: tendencia a que los docentes trabajen de manera individual en detrimento de la colaboración, afectando así a los procesos de enseñanza y aprendizaje
es necesario
Reto: establecer puentes de interacción y una cultura de trabajo en red y colaboración entre los docentes y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento, de manera que se concreten acciones conjuntas
Artículos 35 y 36: estrategias pedagógicas
implica
Tensión: tendencia al desarrollo de trabajo en grupo orientado a la división de tareas, lo cual refuerza las prácticas individuales
implica
Reto: lograr que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos, a partir de estrategias de trabajo colaborativo sin que esto implique la fragmentación de los conocimientos, habilidades y capacidades
nos preguntamos
¿Cómo fomentar actitudes solidarias en oposición a actitudes individualistas, de rivalidad y competencia que promuevan el aprendizaje colaborativo en la UNAL?
Excelencia académica


Evaluación docente
Capítulo IV Evaluación y formación pedagógica
Artículo 35: estrategias pedagógicas
Gestión para el mejoramiento académico
se presentan
Tensión: la evaluación docente es una práctica institucional poco legitimada por la comunidad universitaria, quien la relaciona con un requisito y no con un proceso que pueda incorporarse en el mejoramiento de la experiencia educativa
Reto: formular directrices institucionales de evaluación claras que contribuyan a los procesos de formación y mejoramiento de docentes y estudiantes
Avances: se reconocen iniciativas institucionales que contribuyen al mejoramiento de la reflexión pedagógica y de la práctica de algunos docentes
relacionado con
Avances: en torno al mejoramiento de la práctica docente y por ende de los aprendizajes
implican una reflexión en dirección a
La formación pedagógica para el mejoramiento continuo de las prácticas docentes
se presenta
Tensión: para la selección de nuevos docentes y efectos de promoción y reconocimiento de docentes de carrera, se privilegia la trayectoria profesional e investigativa antes que los logros pedagógicos
Reto: evidenciar los aspectos que se deberían tener en cuenta para formular las diferentes acciones de formación permanente de docentes
se relaciona con
nos preguntamos
¿Cómo lograr un balance entre la trayectoria profesional y los logros pedagógicos a la hora de la selección, promoción y reconocimiento docente?
Las prácticas académico-administrativas que propician los procesos pedagógicos
por ejemplo
Las prácticas investigativas que promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje
Integrar en la evaluación elementos que hacen parte del proceso docente
con el fin de
Generar una noción institucional de evaluación y pedagogía que promueva el mejoramiento institucional
Formación integral
para
Establecer confianza en la trazabilidad de los resultados, eliminar los posibles sesgos y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje
ya que
No se evidencian acciones efectivas de mejoramiento después de la participación en Edificando
Artículo 5: estrategias pedagógicas
se destacan
Algunos programas formativos
por ejemplo
Unidad de Transformación Pedagógica (Dirección Académica Sede Bogotá)
Programa de Transformación Pedagógica, Calidad Académica e Innovación en el Aula de Clase (Dirección Académica Sede Medellín)
Laboratorio de Innovación Pedagógica (Sede de La Paz)
Programa de Innovación y Desarrollo Pedagógico (Dirección Académica Sede Manizales)
es necesario
Formar en habilidades comunicativas, psicosociales y emocionales para cualificar la labor docente con el fin de mejorar los ambientes de aprendizaje
Crear espacios de retroalimentación, construcción colectiva y diálogo interdisciplinar entre los docentes que permitan la transformación y mejora de las prácticas pedagógicas
por ejemplo
Talleres
Simposios
Conformación de redes
Convocatorias de investigación
Reuniones profesorales interdepartamentales
Formar a la planta docente en estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad de las distintas áreas de conocimiento
Formación integral
para
Excelencia académica
Hacer seguimiento
Brindar acompañamiento
Reconocer el desempeño destacado de docentes
Visibilizar las experiencias pedagógicas que fortalezcan la institución
Excelencia académica
Propiciar espacios que permitan mejorar los contenidos y actividades que se desarrollan en las clases
para
Aportar un mejor diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje
Evaluar críticamente la "Evaluación Docente Integral con Fines de Mejoramiento" (Edificando) y renovarla o plantear una nueva modalidad de evaluación y seguimiento docente, la cual involucre nuevos actores y retroalimente el trabajo profesoral y el currículo
para generar
Instrumentos eficientes que permitan evaluar tanto a los docentes como el desarrollo de los cursos
Artículo 3: programa curricular
Artículo 4: plan de estudios
nos preguntamos
¿Qué elementos se deberían incluir para replantear los mecanismos de evaluación docente de forma tal que permitan una valoración integral de los diferentes actores, las metodologías y los aprendizajes que lleven a verdaderas transformaciones pedagógicas?
también nos preguntamos
¿Cómo generar trazabilidad a los resultados de la evaluación docente? ¿Quiénes serían los responsables de su seguimiento?
¿Qué estrategias o metodologías se pueden utilizar para que la evaluación docente tenga más impacto?

Gestión de los procesos de movilidad e internacionalización

Formación investigativa
Inter-disciplinariedad
Excelencia académica
Inter-nacionalización
Gestión para el mejoramiento académico
Artículo 14: idiomas extranjeros

se presentan

Reto: aprovechar la movilidad a nivel nacional como una manera en la que los estudiantes reconocen el contexto y las dinámicas que se presentan en las diferentes regiones

así se incentiva → La movilidad a las SPN y de esta forma trabajar en la formación de concepciones frente a las regiones

Tensión: deficiencias comunicativas en lengua extranjera

dentro de → Los procesos de aprendizaje

se genera → **Avance:** iniciativas que incentivan el uso de una lengua extranjera, en especial el ingles dentro de las clases para reforzar las habilidades

por ejemplo → Exposiciones, clases, lecturas, laboratorios, entre otras

nos preguntamos → ¿Cómo reconocer e incorporar otros idiomas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Formación integral
Gestión para el mejoramiento académico

Reflexiones frente a internacionalización de la UNAL

se reconoce

Avance: algunas de las SPN aprovechan su ubicación estratégica para realizar intercambios académicos en zonas fronterizas

Reto: fortalecer las relaciones académicas e investigativas entre la Universidad y otras instituciones

se resalta → **Avance:** la movilización ha facilitado la creación de redes de investigación con otros países y académicos internacionales, gracias a las iniciativas individuales de algunos profesores

nos preguntamos → ¿Cómo seguir fortaleciendo, desde la práctica docente, las alianzas con comunidades académicas en los distintos niveles de formación?

por medio de → La integración de la internacionalización como un mecanismo articulado a los programas curriculares

nos preguntamos → ¿Cómo promover procesos de acreditación internacional que le permitan a la Universidad incorporarse en otro contextos?

Artículo 35 y 36: estrategias pedagógicas

Reto: la necesidad de mejoramiento de la gestión académico - administrativa en torno a los procesos de internacionalización

se resalta → Artículo 6: créditos académicos

Avance: surge la difusión y socialización de los procesos y mecanismos de internacionalización

por ejemplo → Stands de información internacional sobre becas, pasantías e intercambios de los que se encargan las oficinas ORI
por ejemplo → Explora UN Mundo que fortalece el aprendizaje de una segunda lengua
por ejemplo → Oficina de enlace internacional para la generación de conexiones con instituciones internacionales

Las gestiones para la movilidad

surgen

Artículo 19: múltiples posibilidades de formación

Reto: fortalecer la movilidad desde las etapas de acompañamiento de postulación, el acoplamiento de los estudiantes a la institución receptora y la gestión del retorno

por ejemplo a través de → Incentivar la disponibilidad de los docentes para avalar y acompañar los procesos de movilidad

Avance: el sistema de créditos ha facilitado la movilidad interinstitucional a través de la homologación de asignaturas, pasantías y la doble titulación

se relaciona → **Reto:** mejorar los procesos informativos y de orientación a los estudiantes que optan por hacer intercambios académicos

Artículo 37: sistema de acompañamiento estudiantil

Tensión: se percibe que aquellos que tienen más recursos son quienes, en su mayoría, acceden a las oportunidades de movilidad, incrementando las brechas en el proceso de aprendizaje

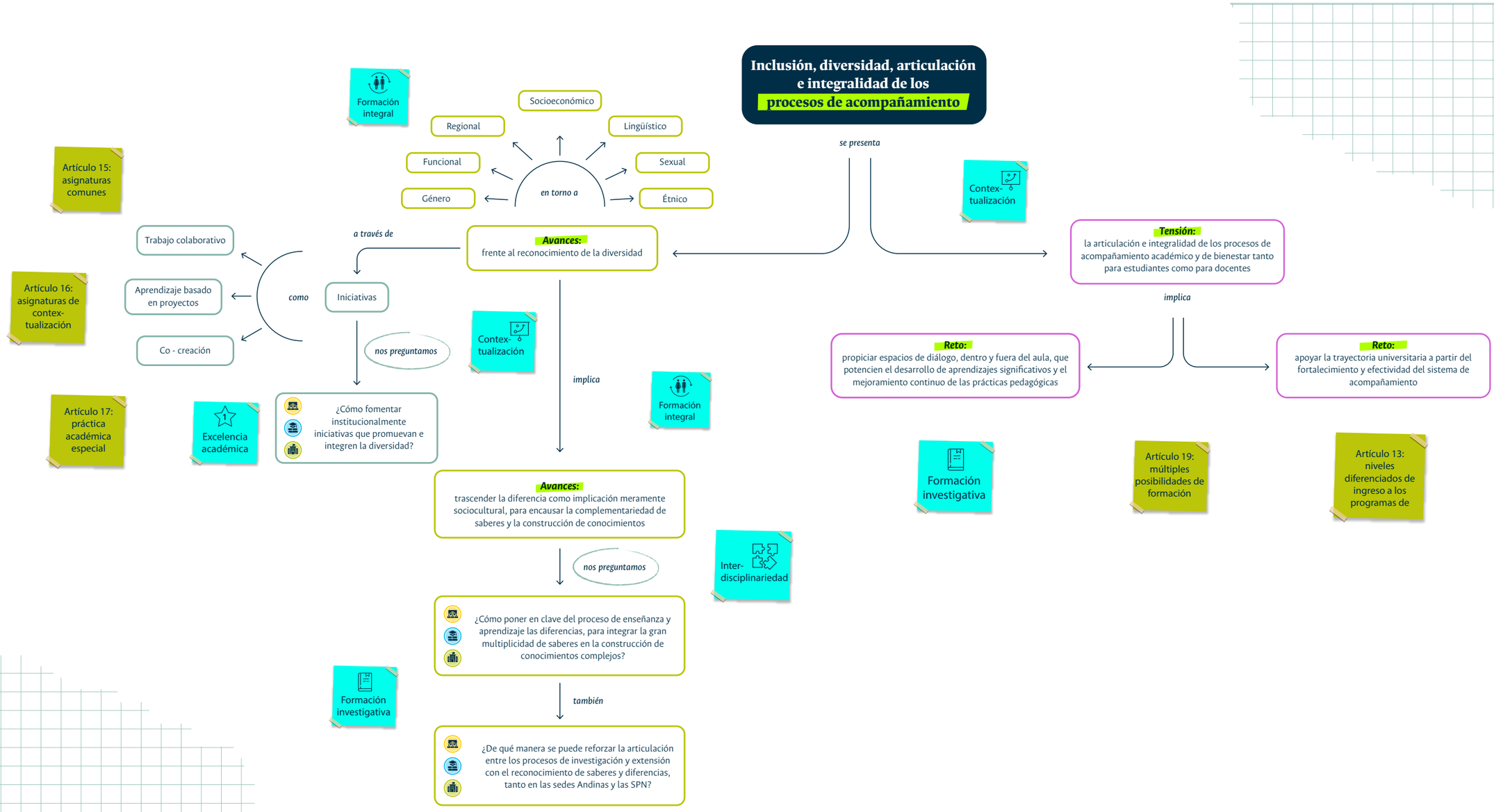
es necesario → **Reto:** fortalecer la movilidad desde las etapas de acompañamiento de postulación, el acoplamiento de los estudiantes a la institución receptora y la gestión del retorno

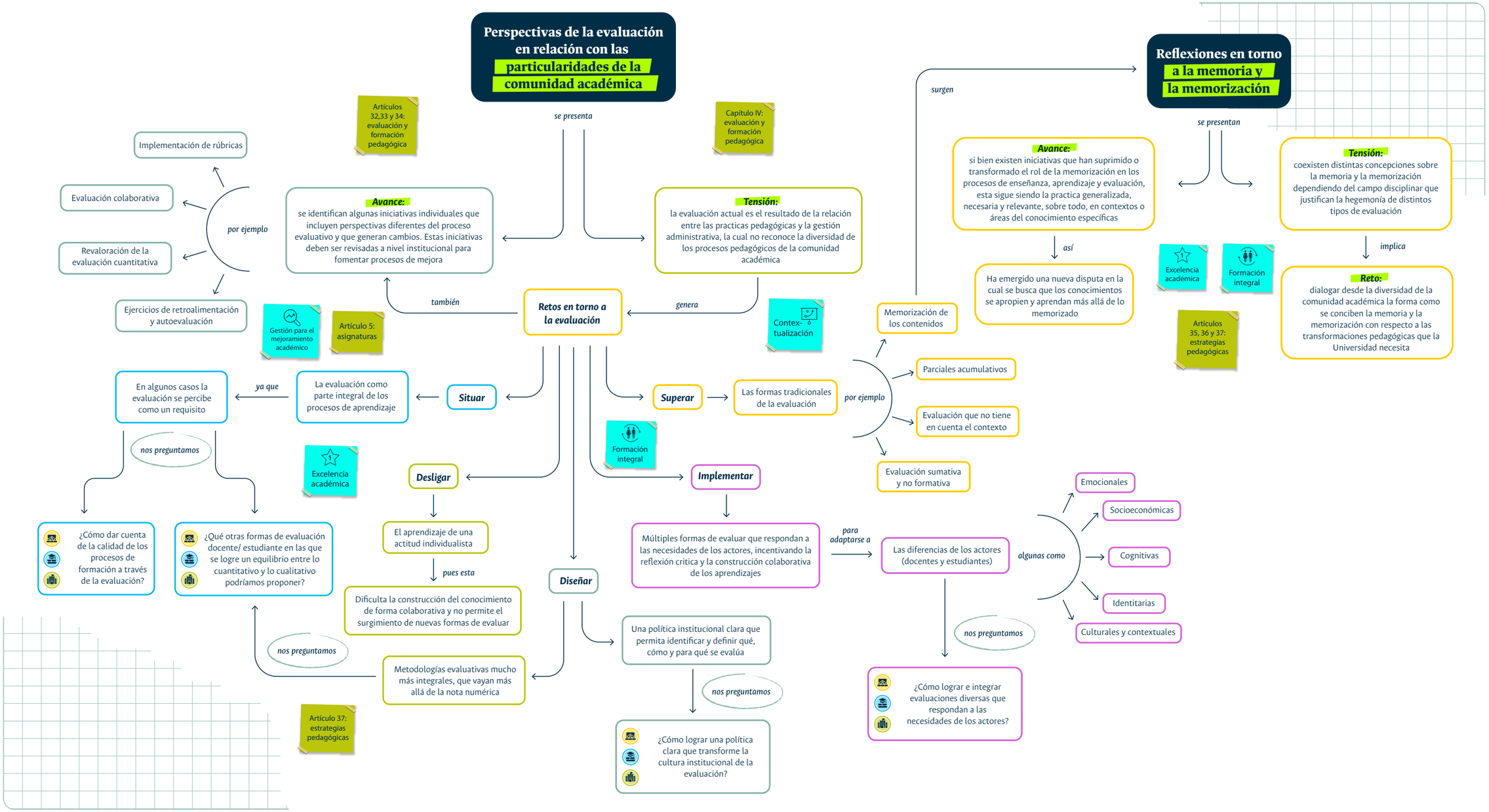
por ejemplo → A través del fomento de la "internacionalización en casa"

Reto: integrar las experiencias de movilidad dentro de los procesos de enseñanza de aprendizaje en la Universidad

Formación investigativa

nos preguntamos → ¿Cómo involucrar los resultados de la evaluación de los programas de movilidad en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes?


Inclusión, diversidad, articulación e integralidad de los procesos de acompañamiento
se presenta
Contex-tualización
Tensión:
la articulación e integralidad de los procesos de acompañamiento académico y de bienestar tanto para estudiantes como para docentes
implica
Reto:
propiciar espacios de diálogo, dentro y fuera del aula, que potencien el desarrollo de aprendizajes significativos y el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas
Reto:
apoyar la trayectoria universitaria a partir del fortalecimiento y efectividad del sistema de acompañamiento
Formación investigativa
Artículo 19: múltiples posibilidades de formación
Artículo 13: niveles diferenciados de ingreso a los programas de
Formación integral
Socioeconómico
Regional
Lingüístico
Funcional
Sexual
Género
Étnico
en torno a
Artículo 15: asignaturas comunes
a través de
Avances:
frente al reconocimiento de la diversidad
Trabajo colaborativo
Artículo 16: asignaturas de contex-tualización
Aprendizaje basado en proyectos
como
Co - creación
Iniciativas
nos preguntamos
Contex-tualización
¿Cómo fomentar institucionalmente iniciativas que promuevan e integren la diversidad?
Artículo 17: práctica académica especial
Excelencia académica
implica
Formación integral
Avances:
trascender la diferencia como implicación meramente sociocultural, para encausar la complementariedad de saberes y la construcción de conocimientos
nos preguntamos
Inter-disciplinariedad
¿Cómo poner en clave del proceso de enseñanza y aprendizaje las diferencias, para integrar la gran multiplicidad de saberes en la construcción de conocimientos complejos?
Formación investigativa
también
¿De qué manera se puede reforzar la articulación entre los procesos de investigación y extensión con el reconocimiento de saberes y diferencias, tanto en las sedes Andinas y las SPN?


Perspectivas de la evaluación en relación con las particularidades de la comunidad académica
se presenta
Artículos 32,33 y 34: evaluación y formación pedagógica
Capítulo IV: evaluación y formación pedagógica
Implementación de rúbricas
Evaluación colaborativa
Revaloración de la evaluación cuantitativa
Ejercicios de retroalimentación y autoevaluación
por ejemplo
Avance:
se identifican algunas iniciativas individuales que incluyen perspectivas diferentes del proceso evaluativo y que generan cambios. Estas iniciativas deben ser revisadas a nivel institucional para fomentar procesos de mejora
Tensión:
la evaluación actual es el resultado de la relación entre las practicas pedagógicas y la gestión administrativa, la cual no reconoce la diversidad de los procesos pedagógicos de la comunidad académica
también
genera
Gestión para el mejoramiento académico
Artículo 5: asignaturas
Contex-tualización
Retos en torno a la evaluación
Situar
La evaluación como parte integral de los procesos de aprendizaje
ya que
En algunos casos la evaluación se percibe como un requisito
nos preguntamos
¿Cómo dar cuenta de la calidad de los procesos de formación a través de la evaluación?
¿Qué otras formas de evaluación docente/ estudiante en las que se logre un equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo podríamos proponer?
Excelencia académica
Desligar
El aprendizaje de una actitud individualista
pues esta
Dificulta la construcción del conocimiento de forma colaborativa y no permite el surgimiento de nuevas formas de evaluar
nos preguntamos
Metodologías evaluativas mucho más integrales, que vayan más allá de la nota numérica
Artículo 37: estrategias pedagógicas
Diseñar
Una política institucional clara que permita identificar y definir qué, cómo y para qué se evalúa
nos preguntamos
¿Cómo lograr una política clara que transforme la cultura institucional de la evaluación?
Superar
Las formas tradicionales de la evaluación
por ejemplo
Memorización de los contenidos
Parciales acumulativos
Evaluación que no tiene en cuenta el contexto
Evaluación sumativa y no formativa
Formación integral
Implementar
Múltiples formas de evaluar que respondan a las necesidades de los actores, incentivando la reflexión critica y la construcción colaborativa de los aprendizajes
para adaptarse a
Las diferencias de los actores (docentes y estudiantes)
algunas como
Emocionales
Socioeconómicas
Cognitivas
Identitarias
Culturales y contextuales
nos preguntamos
¿Cómo lograr e integrar evaluaciones diversas que respondan a las necesidades de los actores?
surgen
Reflexiones en torno a la memoria y la memorización
se presentan
Avance:
si bien existen iniciativas que han suprimido o transformado el rol de la memorización en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, esta sigue siendo la practica generalizada, necesaria y relevante, sobre todo, en contextos o áreas del conocimiento específicas
así
Ha emergido una nueva disputa en la cual se busca que los conocimientos se apropien y aprendan más allá de lo memorizado
Tensión:
coexisten distintas concepciones sobre la memoria y la memorización dependiendo del campo disciplinar que justifican la hegemonía de distintos tipos de evaluación
implica
Reto:
dialogar desde la diversidad de la comunidad académica la forma como se conciben la memoria y la memorización con respecto a las transformaciones pedagógicas que la Universidad necesita
Excelencia académica
Formación integral
Artículos 35, 36 y 37: estrategias pedagógicas

Perspectivas del impacto territorial y las funciones misionales de la UNAL

se presentan

Contex-tualización

¿Dé qué forma se puede incorporar al egresado en los procesos de formación en la Universidad Nacional de Colombia?

nos preguntamos

Reto:
reconocer al egresado como vínculo entre la sociedad, el sector productivo y la academia, con el fin de integrar su conocimiento y experiencia al desarrollo de propuestas de políticas académicas y públicas

Tensión:
pese a que la Universidad desarrolla un proyecto institucional que busca incidir en la consolidación de las realidades del país, aún se presentan dificultades articulándose con diferentes contextos

surge

Reto:
Poner en diálogo y articular las diferentes formas de interacciones de las sedes con sus territorios

debe

Avance:
a nivel regional, la Universidad tiene presencia directa en los territorios y sus comunidades

Reto:
seguir promoviendo iniciativas y actividades

como

- Diálogos regionales o territoriales
- Centros de pensamiento
- Extensión solidaria
- Programas PEAMA

también

Se presenta una incidencia directa a nivel regional gracias a la presencia de comunidad académica en las distintas regiones

a través de

Las SPN, las cuales permiten tejer relaciones con los contextos regionales y establecer diálogos con las comunidades locales

Formación integral

se ha producido

Avance:
interés por fortalecer la relación entre el conocimiento y las necesidades del medio

algunas experiencias son:

- Cátedras contextuales en las diferentes SPN
- Eventos de apropiación social del conocimiento
- Cursos introductorios en algunas carreras

se debe seguir

Reto:
potenciar la investigación e incidencia de las sedes de la Universidad

Artículo 16: asignaturas de contex-tualización

Formación investigativa

Artículo 16: asignaturas de contex-tualización

Excelencia académica

a través de

Reto:
potenciar la relación entre la academia y los contextos

Formación investigativa

por ejemplo

- Grupos de investigación
- Asignaturas de libre elección
- Prácticas y pasantías
- Proyectos de extensión

Diversas herramientas de participación y trabajo interdisciplinar de los diferentes miembros de la comunidad universitaria

Inter-disciplinariedad

en relación con

- Escenarios gubernamentales
- Sectores productivos
- Comunidades

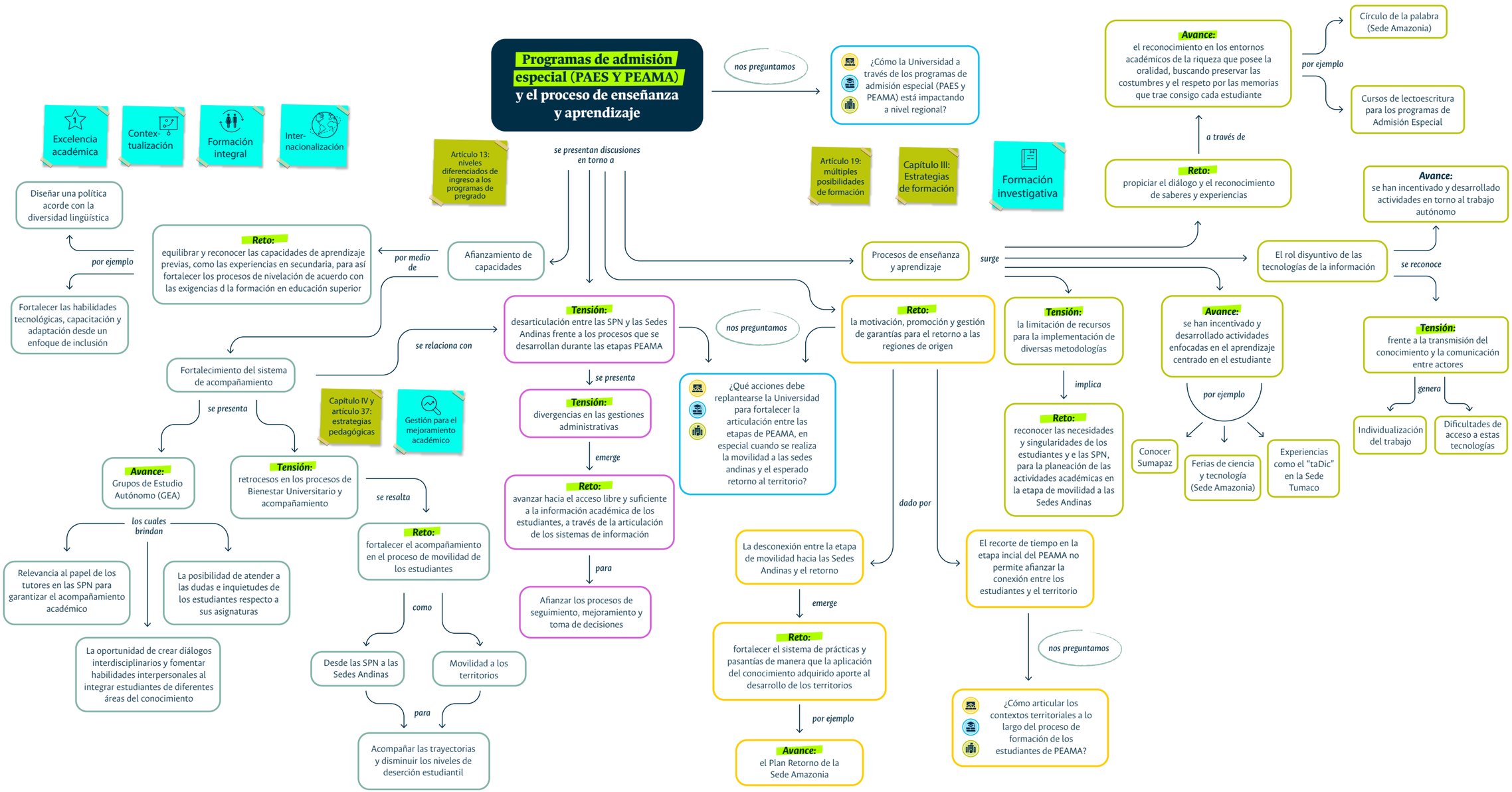
Artículo 17: práctica académica especial

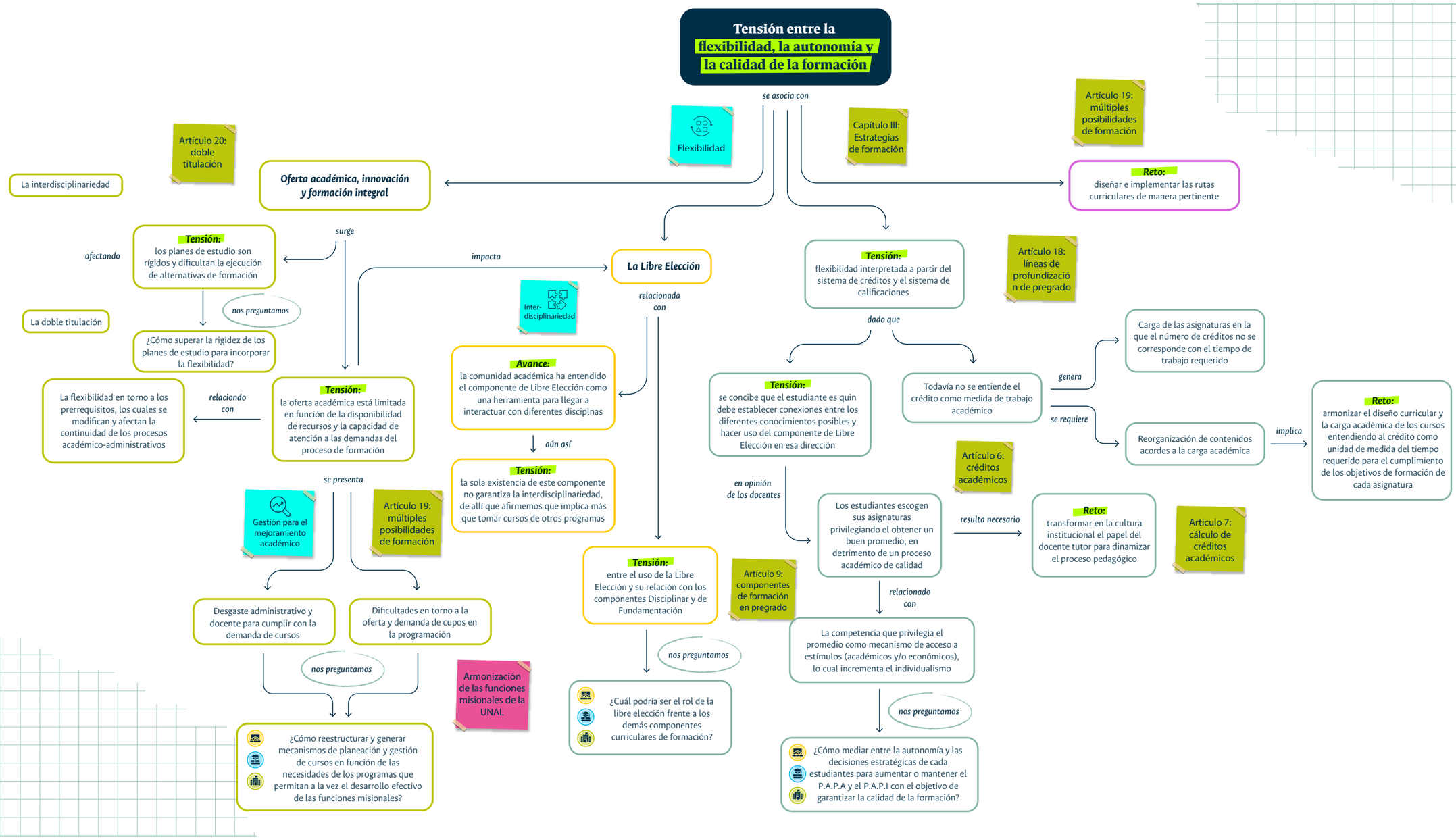
Armonización de las funciones misionales de la UNAL

nos preguntamos

¿Cómo se puede seguir potenciando desde la investigación interdisciplinar y desde los diferentes niveles de formación la relación entre la academia y las realidades de nuestro país?

Artículo 19: múltiples posibilidades de formación


Programas de admisión especial (PAES Y PEAMA) y el proceso de enseñanza y aprendizaje
nos preguntamos
¿Cómo la Universidad a través de los programas de admisión especial (PAES y PEAMA) está impactando a nivel regional?
se presentan discusiones en torno a
Artículo 13: niveles diferenciados de ingreso a los programas de pregrado
Artículo 19: múltiples posibilidades de formación
Capítulo III: Estrategias de formación
Formación investigativa
Excelencia académica
Contex-tualización
Formación integral
Inter-nacionalización
Diseñar una política acorde con la diversidad lingüística
por ejemplo
Fortalecer las habilidades tecnológicas, capacitación y adaptación desde un enfoque de inclusión
Reto:
equilibrar y reconocer las capacidades de aprendizaje previas, como las experiencias en secundaria, para así fortalecer los procesos de nivelación de acuerdo con las exigencias d la formación en educación superior
por medio de
Afianzamiento de capacidades
Procesos de enseñanza y aprendizaje
surge
Avance:
el reconocimiento en los entornos académicos de la riqueza que posee la oralidad, buscando preservar las costumbres y el respeto por las memorias que trae consigo cada estudiante
por ejemplo
Círculo de la palabra (Sede Amazonia)
Cursos de lectoescritura para los programas de Admisión Especial
a través de
Reto:
propiciar el diálogo y el reconocimiento de saberes y experiencias
El rol disyuntivo de las tecnologías de la información
Avance:
se han incentivado y desarrollado actividades en torno al trabajo autónomo
se reconoce
Tensión:
frente a la transmisión del conocimiento y la comunicación entre actores
genera
Individualización del trabajo
Dificultades de acceso a estas tecnologías
Tensión:
la limitación de recursos para la implementación de diversas metodologías
implica
Reto:
reconocer las necesidades y singularidades de los estudiantes y e las SPN, para la planeación de las actividades académicas en la etapa de movilidad a las Sedes Andinas
Avance:
se han incentivado y desarrollado actividades enfocadas en el aprendizaje centrado en el estudiante
por ejemplo
Conocer Sumapaz
Ferias de ciencia y tecnología (Sede Amazonia)
Experiencias como el "taDic" en la Sede Tumaco
Fortalecimiento del sistema de acompañamiento
se relaciona con
Tensión:
desarticulación entre las SPN y las Sedes Andinas frente a los procesos que se desarrollan durante las etapas PEAMA
nos preguntamos
Reto:
la motivación, promoción y gestión de garantías para el retorno a las regiones de origen
se presenta
Tensión:
divergencias en las gestiones administrativas
emerge
Reto:
avanzar hacia el acceso libre y suficiente a la información académica de los estudiantes, a través de la articulación de los sistemas de información
para
Afianzar los procesos de seguimiento, mejoramiento y toma de decisiones
¿Qué acciones debe replantearse la Universidad para fortalecer la articulación entre las etapas de PEAMA, en especial cuando se realiza la movilidad a las sedes andinas y el esperado retorno al territorio?
Capítulo IV y artículo 37: estrategias pedagógicas
Gestión para el mejoramiento académico
se presenta
Avance:
Grupos de Estudio Autónomo (GEA)
Tensión:
retrocesos en los procesos de Bienestar Universitario y acompañamiento
se resalta
los cuales brindan
Relevancia al papel de los tutores en las SPN para garantizar el acompañamiento académico
La posibilidad de atender a las dudas e inquietudes de los estudiantes respecto a sus asignaturas
La oportunidad de crear diálogos interdisciplinarios y fomentar habilidades interpersonales al integrar estudiantes de diferentes áreas del conocimiento
Reto:
fortalecer el acompañamiento en el proceso de movilidad de los estudiantes
como
Desde las SPN a las Sedes Andinas
Movilidad a los territorios
para
Acompañar las trayectorias y disminuir los niveles de deserción estudiantil
dado por
La desconexión entre la etapa de movilidad hacia las Sedes Andinas y el retorno
emerge
Reto:
fortalecer el sistema de prácticas y pasantías de manera que la aplicación del conocimiento adquirido aporte al desarrollo de los territorios
por ejemplo
Avance:
el Plan Retorno de la Sede Amazonia
El recorte de tiempo en la etapa incial del PEAMA no permite afianzar la conexión entre los estudiantes y el territorio
nos preguntamos
¿Cómo articular los contextos territoriales a lo largo del proceso de formación de los estudiantes de PEAMA?


Tensión entre la flexibilidad, la autonomía y la calidad de la formación
se asocia con
Flexibilidad
Capítulo III: Estrategias de formación
Artículo 19: múltiples posibilidades de formación
Reto: diseñar e implementar las rutas curriculares de manera pertinente
Oferta académica, innovación y formación integral
Artículo 20: doble titulación
La interdisciplinariedad
La doble titulación
afectando
Tensión: los planes de estudio son rígidos y dificultan la ejecución de alternativas de formación
nos preguntamos
¿Cómo superar la rigidez de los planes de estudio para incorporar la flexibilidad?
surge
impacta
La Libre Elección
relacionada con
Inter-disciplinariedad
Avance: la comunidad académica ha entendido el componente de Libre Elección como una herramienta para llegar a interactuar con diferentes disciplnas
aún así
Tensión: la sola existencia de este componente no garantiza la interdisciplinariedad, de allí que afirmemos que implica más que tomar cursos de otros programas
Tensión: la oferta académica está limitada en función de la disponibilidad de recursos y la capacidad de atención a las demandas del proceso de formación
relaciondo con
La flexibilidad en torno a los prerrequisitos, los cuales se modifican y afectan la continuidad de los procesos académico-administrativos
se presenta
Gestión para el mejoramiento académico
Artículo 19: múltiples posibilidades de formación
Desgaste administrativo y docente para cumplir con la demanda de cursos
Dificultades en torno a la oferta y demanda de cupos en la programación
nos preguntamos
¿Cómo reestructurar y generar mecanismos de planeación y gestión de cursos en función de las necesidades de los programas que permitan a la vez el desarrollo efectivo de las funciones misionales?
Armonización de las funciones misionales de la UNAL
Tensión: entre el uso de la Libre Elección y su relación con los componentes Disciplinar y de Fundamentación
Artículo 9: componentes de formación en pregrado
nos preguntamos
¿Cuál podría ser el rol de la libre elección frente a los demás componentes curriculares de formación?
Tensión: flexibilidad interpretada a partir del sistema de créditos y el sistema de calificaciones
Artículo 18: líneas de profundización de pregrado
dado que
Tensión: se concibe que el estudiante es quin debe establecer conexiones entre los diferentes conocimientos posibles y hacer uso del componente de Libre Elección en esa dirección
Todavía no se entiende el crédito como medida de trabajo académico
genera
Carga de las asignaturas en la que el número de créditos no se corresponde con el tiempo de trabajo requerido
se requiere
Reorganización de contenidos acordes a la carga académica
implica
Reto: armonizar el diseño curricular y la carga académica de los cursos entendiendo al crédito como unidad de medida del tiempo requerido para el cumplimiento de los objetivos de formación de cada asignatura
en opinión de los docentes
Artículo 6: créditos académicos
Los estudiantes escogen sus asignaturas privilegiando el obtener un buen promedio, en detrimento de un proceso académico de calidad
resulta necesario
Reto: transformar en la cultura institucional el papel del docente tutor para dinamizar el proceso pedagógico
Artículo 7: cálculo de créditos académicos
relacionado con
La competencia que privilegia el promedio como mecanismo de acceso a estímulos (académicos y/o económicos), lo cual incrementa el individualismo
nos preguntamos
¿Cómo mediar entre la autonomía y las decisiones estratégicas de cada estudiantes para aumentar o mantener el P.A.P.A y el P.A.P.I con el objetivo de garantizar la calidad de la formación?

Anexo 4. Información aportada por cada instancia de la Universidad

Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo

- Recursos o estímulos (por periodo académico y Sede) asignados a los sueldos de profesores que sean nombrados como directores de áreas curriculares desde 2007 hasta la fecha. Con la directriz del Acuerdo 033 de 2007 (de Reforma) se crearon estas direcciones junto con su organización.
- Recursos asignados y gastados (por periodo académico, Sede y asignatura) para el personal de docencia ocasional, desde 2005 hasta la fecha, si es posible tener la información por tipología de las asignaturas que dictaron sería mejor para el estudio.
- Recursos asignados y gastados (por periodo académico y Sede) para el personal de docencia ocasional para dictar cursos de idioma extranjero, desde 2005 hasta la fecha.
- Estudios que hubiera hecho (si se tienen) la dependencia sobre los datos antes solicitados.

Oficinas de Registro y Matrícula Sedes Bogotá, Medellín, Palmira y Manizales

- Histórico de costos asociados con las excepciones de pago de derechos académicos o administrativos aplicados en los recibos de pago, por cuenta de distinciones (por periodo académico, Sede y facultad de ser posible), desde 2007 hasta la fecha.
- Histórico de costos asociados con las excepciones de pago de derechos académicos o administrativos aplicados en los recibos de pago de posgrado, por cuenta de créditos excedentes de pregrado (por periodo académico, Sede y facultad de ser posible), desde 2007 hasta la fecha.
- Estudios que hubiera hecho (si se tienen) la dependencia sobre los datos antes solicitados.

Direcciones Académicas Sedes Bogotá, Medellín, Palmira y Manizales

- Histórico de recursos asignados y ejecutados en formación docente en la Sede desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y facultad, de ser posible).
- Histórico de recursos asignados y ejecutados en el desarrollo de cátedras de Sede o nacionales a cargo de la Dirección Académica desde el 2007 hasta la fecha (por periodo académico)
- Histórico de recursos asignados y gastados en el desarrollo de formación en lengua extranjera ejecutados por la Dirección Académica, diferente de los cuatro niveles que se establecen como mínimos en los planes de estudio: cursos, exámenes, licencias, equipos, etc., desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico).
- Estudios que hubiera hecho (si se tienen) la dependencia sobre los datos antes solicitados.

Dirección Nacional de Información Académica

- Histórico de registros de tipo de trabajo de grado en el sistema Universitas-SIA: materias en posgrados, monografía o práctica pasantía (por periodo académico, Sede y facultad). Desde 2007 hasta la fecha.
- Histórico de costos asociados con las excepciones de pago de derechos académicos o administrativos aplicados en los recibos de pago, por cuenta de distinciones (por periodo académico, Sede y facultad). Desde 2007 hasta la fecha.
- Histórico de costos asociados con las excepciones de pago de derechos académicos o administrativos aplicados en los recibos de pago de posgrado, por cuenta de créditos excedentes de pregrado (por periodo académico, Sede y facultad). Desde 2007 hasta la fecha.
- Estudios que hubiera hecho (si se tienen) la dependencia sobre los datos antes solicitados.

Dirección Nacional de Admisiones

- Histórico de costos asociados con la aplicación de pruebas de clasificación de lengua extranjera-inglés desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y facultad).
- Histórico de costos asociados con la aplicación de pruebas de salida en los cursos de matemáticas básicas y lectoescritura, desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y facultad, de ser posible).

Secretaría General

- Propuestas presentadas en las candidaturas a la Rectoría en los periodos 2004 y 2007.
- Un listado con los estudiantes graduados desde 2007 hasta la fecha (de ser posible) en el que se tengan campos como: Nombre/correo de contacto/Sede/año de graduación, identificación y tipo/ programa curricular/ Sede/ subacceso/ periodo de apertura y periodo de graduación.

Gerencia Nacional Financiera y Administrativa

Reportes de "Ejecución presupuestal acumulada por proyecto y recurso" del sistema QUIPU de los proyectos relacionados en la siguiente lista de drive: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AyqN_qGpZ97onsgr8PxKIiGX_xiR- MAa7eYFiBHWONuE/edit?usp=sharing

Dirección de Relaciones Exteriores

- Histórico de costos asignados y ejecutados en la suscripción de convenios que permitan procesos de intercambio o internacionalización desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).

• Histórico de costos asignados y ejecutados en apoyos a estudiantes y docentes que han hecho uso de las diferentes formas de internacionalización (entrante y saliente) desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).
• Histórico de costos asignados y ejecutados en las convocatorias de internacionalización desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).
• Información referida a los costos de operación de la DRE (antes ORI) desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).
• Estudios o informes que hubiera hecho (si se tienen) la dependencia sobre los datos antes solicitados.

Vicerrectoría de Investigación

• Histórico de costos asignados y ejecutados en las convocatorias de semilleros de investigación de la VRI desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).
• Histórico de costos asignados y ejecutados en las convocatorias de movilidad académica nacional e internacional de la VRI desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).
• Histórico de costos asignados y ejecutados en las convocatorias de extensión solidaria de la VRI desde 2007 hasta la fecha (por periodo académico, Sede y modalidad).
• Estudios que hubiera hecho (si se tienen) la dependencia sobre los datos antes solicitados.

Externos

Documento de sistematización de cambios normativos en los programas curriculares y su análisis por Facultad[43]

Libro *Experiencias pedagógicas significativas en la UNAL. Un abanico de posibilidades*

[43] Disponible en: http://lauaprende.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/recursos/ANEXO_ENCUENTROS_COMITES_ASESORES.pdf

SOBRE LOS AUTORES

Parte 1. Aproximarse a la Reforma Académica de 2007. Apuntes sobre su historia y el análisis de la gestión curricular para su implementación

Julián Ricardo Rodríguez Ballén

Antropólogo y estudiante de Economía de la Universidad Nacional de Colombia. Sus intereses académicos han estado asociados con el estudio de la ciudad desde una perspectiva interdisciplinar en temas como renovación y gobernanza urbana, ordenamiento territorial y segregación. Autor del capítulo "Reforma Académica: una historia que contar" de esta publicación.

Correo electrónico: jurodriguezba@unal.edu.co

Camilo Ernesto López Guarín

Ingeniero de Sistemas, magíster en Ingeniería de Sistemas y Computación y en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Ha trabajado como investigador y analista de datos en distintos niveles educativos, desde Educación Inicial hasta Educación Superior en entidades como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), entre otras. Actualmente es estudiante del Doctorado de Educación de la Universidad de los Andes, en el cual investiga sobre la preparación para la Educación Superior, la evaluación de programas y el uso de datos en la toma de decisiones. Autor del capítulo "Gestión curricular entre 2009 y 2020-1" de esta publicación.

Correo electrónico: celopezg@unal.edu.co

Parte 2. Vivir la Reforma Académica de 2007. Un abordaje en compañía de la comunidad universitaria

Ana Milena Sastoque Herrera

Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia con estudios de maestría en medio ambiente y desarrollo. Integrante del Semillero de Investigación en Desarrollo Rural SINDER-UN, en el que ha participado y colaborado en el diseño de encuentros rurales y campesinos. Participó en procesos de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe en 2018. Voluntaria en 2019 del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. Interesada en temas de desarrollo rural, feminismo, género, ambiente, población, planificación, desarrollo territorial y comunitario. Comprometida en la lucha por la justicia ambiental. Aprendiendo y desaprendiendo mientras teje conexiones a través de la vida.

Correo electrónico: amsastoqueh@unal.edu.co

Angela María Orozco Marín

Profesional en Gestión Cultural y Comunicativa, Magíster en Administración de la Universidad Nacional de Colombia. En su trayectoria profesional se ha desempeñado en el ámbito de la calidad académica de programas de educación superior. Forma parte del Grupo de Investigación en Teoría y Práctica de la Gestión Cultural, y sus intereses y desarrollos investigativos se vinculan a las políticas culturales y las organizaciones.

Correo electrónico: anmorozcoma@unal.edu.co

Gissella Karine Hoyos Villarreal

Antropóloga de la Universidad de Antioquia y Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia con estudios de Maestría en Hábitat. Su trayectoria laboral se ha centrado en el campo de la educación superior como investigadora y administrativa en temas de bienestar, curriculares y ambientales, este último con énfasis en gestión del riesgo. Sus estudios de maestría se enfocan en el tema de impactos socioambientales, transformaciones de los modos de habitar y procesos de adaptación tecnológica en el marco de la transición energética.

Correo electrónico: gkhoyos@unal.edu.co

Jaime Andrés Duarte Meléndez

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia y Co-fundador de la Fundación Cooperación para el Fortalecimiento Regional en Colombia (CFRC). Con experiencia profesional en investigaciones en el sector público y privado en temas relacionados con educación, medición de la brecha digital, investigación de mercado, peritajes y consultorías, planeación y ejecución de proyectos sociales orientados por metodologías cuantitativas y cualitativas. Sus intereses de investigación han estado orientados en temáticas relacionadas con las creencias, tecnologías y la educación, con una visión clara y acorde a las condiciones del país y sus comunidades.

Correo electrónico: jaduartem@unal.edu.co

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez

Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá) y estudiante de la maestría en Estudios Amazónicos (Sede Amazonia). Sus áreas de interés son: revitalización de lenguas, metodologías colaborativas, ontología del lenguaje y comunicación interespecífica en la Amazonia. Actualmente trabaja en una investigación colaborativa sobre nociones de lengua entre los pueblos indígenas del Resguardo Indígena - Parque Nacional Natural Yaigojé Apaporis, para aportar al fortalecimiento de las lenguas del Resguardo. Ganador del segundo lugar del Premio Nacional Otto de Greiff (2021) en la categoría de Ciencias Sociales.

Correo electrónico: josgutierrezro@unal.edu.co

Julián Esteban Valiente Linares

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y de creatividad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicólogo en formación. Mención meritoria a su trabajo de grado en la Especialización en Desarrollo Humano 2017. Su trayectoria profesional ha girado en torno a la evaluación en educación, la aplicación de metodologías cualitativas y el trabajo de campo en comunidades étnicas. Sus intereses versan sobre la compresión de la vida social desde una aproximación sistémica y multidimensional vinculando así perspectivas sociológicas y psicológicas en pro del empoderamiento comunitario como alternativa relacional a los procesos globalizadores.

Correo electrónico: jevalientel@unal.edu.co

Laura Upegui Castro

Ciudadana, con particular interés en la formación de ciudadanos capaces de transformar sus entornos. Politóloga, magíster en Estudios Urbano Regionales y con estudios en investigación social. Investigadora en dinámicas urbanas y políticas públicas. Apasionada por el trabajo con comunidades en la construcción de proyectos transformadores. También participó como coatura del libro #CiudadaniaAntesQueCiudad, producido por Grupo Urbano. En su experiencia laboral se destaca la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas; el relacionamiento público como asesora política en cuerpos colegiados estatales y el trabajo social-comunitario con comunidades.

Correo electrónico: laura.upeguicastro@gmail.com

William Saúl Sánchez-Ortiz

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia con estudios de Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia. Miembro del grupo de investigación en Estudios Sociales de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina. Ganador de la distinción a mejor trabajo de pregrado en Sociología en 2015 y uno de los mejores Saber Pro en el área de desempeño en 2014. Coordinó la realización de las dos primeras versiones del Coloquio Nacional de Estudios Sociales de

la Ciencia (2015 y 2017) y del Primer Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la Universidad Nacional de Colombia (2021), y en la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional coordinó el proyecto de Evaluación de la Reforma Académica de 2007. Sus intereses de trabajo e investigación han estado ligados a la relación conocimiento-ruralidad y desde allí ha defendido la educación inclusiva en la educación superior para lograr equidad en el acceso al derecho de la educación. Trabaja por la dignificación y el reconocimiento de las comunidades campesinas, sus conocimientos y derechos.

Correo electrónico: wssanchezo@unal.edu.co

Parte 3. Visiones actuales sobre tareas pendientes. El análisis de la evaluación docente Edificando y los impactos financiero-administrativos de la Reforma Académica de 2007

Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez

Fue profesora asociada de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional hasta febrero de 2022. Es lingüista aplicada de la Universidad de los Andes, con maestría y doctorado en Educación de la Universidad de Harvard. Ha realizado amplio trabajo pedagógico de creación metodológica (por ejemplo, una metodología especial para el aprendizaje auténtico del inglés y una aplicación del PBL en el PEAMA Sumapaz, ambos vigentes en la UNAL hasta su retiro de la Institución) y evaluación de programas educativos, a partir de la convicción de que el aprendizaje humano ocurre como lo describe la compleja teoría actual del constructivismo. Autora del capítulo “La evaluación de profesores Edificando: un análisis” de esta publicación.

Correo electrónico: clordonezo@unal.edu.co

Julio César Cañón Rodríguez

Profesor asociado al Departamento de Ingeniería de Sistemas e Industrial de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Integrante del Comité Académico Asesor de la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI),, miembro de la American Society of Engineering Education (ASEE). Autor del capítulo “Aproximación a los impactos financieros y administrativos de la Reforma Académica” de esta publicación.

Correo electrónico: jccanonr@unal.edu.co

Laura Daniela Riveros Pérez

Contadora Pública y Administradora de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia, uno de los mejores Saber Pro 2020. Apasionada por el análisis cuantitativo, la auditoría interna y las finanzas. En su trayectoria laboral ha trabajado en el área financiera del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia y como auditora interna del sector privado. Comprometida con la academia y la investigación, se desempeñó como monitora de Matemáticas Financieras, Contabilidad Pública y Teoría de la Decisión en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional. Autora del capítulo “Aproximación a los impactos financieros y administrativos de la Reforma Académica” de esta publicación.

Correo electrónico: ldriverosp@unal.edu.co

Perspectivas y propuesta para la Universidad que aprende. Evaluación de la Reforma Académica de 2007

Vicerrectoría Académica – Universidad Nacional de Colombia.

Esta edición consta de 55 ejemplares.

Se diseño y diagramó en
Oficina de Comunicación Estratégica - Unimedios / Versión digital en abril de 2023. Se imprimió en xxxxx de 2023 en SION Digital.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Ancizar. Formato 21,5 x 28 centímetros y pdf.

Caratula tapa dura con guardas y las páginas interiores propalcote de 90 gr.

La UNIVERSIDAD aprende | Transformación en contexto

Perspectivas y propuestas para la Universidad que Aprende.

Evaluación de la Reforma Académica de 2007

UNAL / **unimedios** / Oficina de Comunicación Estratégica / ***ideas que transforman***

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA