

Educación y pedagogía.

**Perspectivas desde
la Universidad
Nacional de Colombia**

Página legal

© Universidad Nacional de Colombia
© Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado
© Diana María Farías-Camero, Alexander Rubio-Álvarez, Julián de Zubiría-Samper, Juny Montoya-Vargas, Didier Santiago Franco, Carlos Augusto Hernández, Mara Viveros-Vigoya (autores ponencias magistrales)
© Varios autores

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 978-958-505-188-1 (e-book)

Edición

© Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz

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

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez

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

Educación y pedagogía. Perspectivas desde la Universidad Nacional de Colombia / [edición, Wiliam Saúl Sánchez-Ortiz]. -- Primera edición. -- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado, Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2023.
1 CD-ROM (474 páginas): ilustraciones (principalmente a color), diagramas, fotografías

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-505-188-1 (e-book)

1. Universidad Nacional de Colombia -- Fines y objetivos -- Congresos, conferencias, etc. 2. Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado -- Evaluación -- 2007 3. Enseñanza superior -- Currículo educativo -- Investigación -- Colombia 4. Reforma universitaria -- Colombia -- 2007 -- Congresos, conferencias, etc.5. Pedagogía – Metodología – Colombia -- Congresos, conferencias, etc. I. Sánchez Ortiz, Wiliam Saúl, 1991-, editor

CDD-23 378.19909861 / 2023

© Universidad Nacional de Colombia - Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado
© Diana María Farías-Camero, introducción
© Alexander Rubio-Álvarez, capítulo 1
© Julián de Zubiría-Samper, capítulo 2
© Juny Montoya-Vargas y Didier Santiago Franco, capítulo 3
© Carlos Augusto Hernández, capítulo 4
© Mara Viveros-Vigoya, capítulo 5
© Varios autores

Agradecimientos

Este libro es el resultado de un escenario de encuentro de la comunidad universitaria, quienes son los que experimentan los procesos curriculares cotidianamente. Esperamos que estas memorias les sean de provecho para evaluar sus procesos académicos y curriculares.

Hacemos mención especial a las estudiantes auxiliares que a lo largo del proceso apoyaron las labores del Congreso; ellos son: Andrea Catalina Alfonso Celis, Carlos Alberto Téllez Jiménez, Carlos Steven Chaparro Castro, Cristian Camilo Cano Wilches, Daniel Alejandro Peña Martínez, Daniela Játiva Castro, Juan Pablo González Zapata, Julián Rodríguez Ballén, Karina Marcela Rivera Rodríguez, Laudith Yesenia Vila Solano, Leidy Sophia Sandoval Camargo, Nicole Eileen Tinjacá Espinosa, Paula Vanessa Bedoya Guayara, Violeta Giraldo Muñoz, y Zuly Katherine Moreno Lozano.

Agradecemos a los coordinadores del proyecto, quienes aportaron desde un ambiente de aprendizaje colaborativo y de reflexión crítica sobre el proceso de construcción del libro. A la Oficina de Comunicación Estratégica de Unimedios, en cabeza de Ramiro Chacón Martínez, y en extenso al equipo de profesionales de Unimedios, quienes estuvieron en todo el proceso audiovisual para llevar a cabo los espacios de encuentro virtuales, y por el apoyo decidido para que este libro sea publicado.

También a los funcionarios de las diferentes dependencias que estuvieron prestos a atender nuestras solicitudes e inquietudes: Óscar Váquiro Guerrero, Guillermo Hernández Henao, Melissa Velasco García y Wendy Moreno García, asesores de las Direcciones Académicas de las Sedes Andinas.

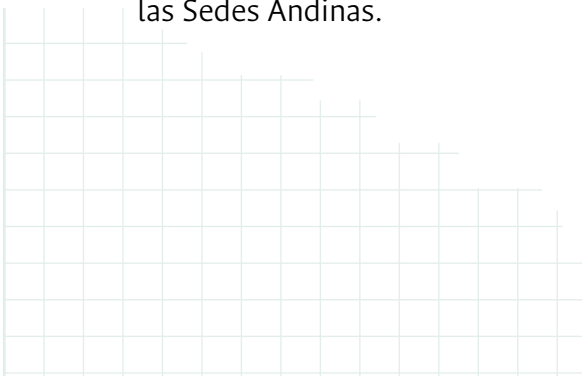


Tabla de contenido

Introducción..... 14

Conferencias magistrales..... 17

 Educación socioemocional. ‘Pedagogías del loto’..... 18

 Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad..... 28

 Ética transversal: un modelo de formación ética para la universidad..... 47

 Una propuesta pedagógica para la universidad que aprende..... 72

 Justicia social, justicia cognitiva e interseccionalidad en la educación superior: elementos de reflexión..... 83

Simposios..... 95

Simposio 1. Fundamentación en la UNAL. ¿Qué es lo que la UNAL ha entendido y materializado como fundamentación en los planes de estudio? Análisis de las experiencias..... 95

 Introducción al simposio. La fundamentación en la UNAL..... 96

 Ponencias..... 99

 Escuela de Autonomía: una propuesta de innovación para la Ciencia Política..... 99

 La contribución de la reflexión humanista en los programas de ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia.. 101

 Presentación de la asignatura ‘Fundamentos de las Ciencias Experimentales’ del año de estudios generales de la Sede De La Paz 102

 Las materias de fundamentación de la UNAL al nivel de los estándares internacionales..... 103

Simposio 2. Experiencias exitosas de modalidades de graduación en pregrado: prácticas, pasantías, cursos en posgrado, monografías y trabajos de investigación..... 104

 Introducción al simposio. Experiencias exitosas de modalidades de graduación en pregrado..... 105

 Ponencias..... 108

 Museo y memoria: experiencia estética..... 108

 Plan Retorno: prácticas y pasantías Sede Amazonia, una experiencia para vivir..... 109

 Diseño de una herramienta pedagógica de promoción de la lactancia materna para la consejería en lactancia..... 110

 El trabajo de grado en la carrera de Farmacia: integrador de los principios de formación de la Universidad Nacional..... 112

Simposio 3. Enseñanza de las matemáticas en la UNAL..... 114

 Introducción al simposio. La enseñanza de las Matemáticas..... 115

 Ponencias..... 118

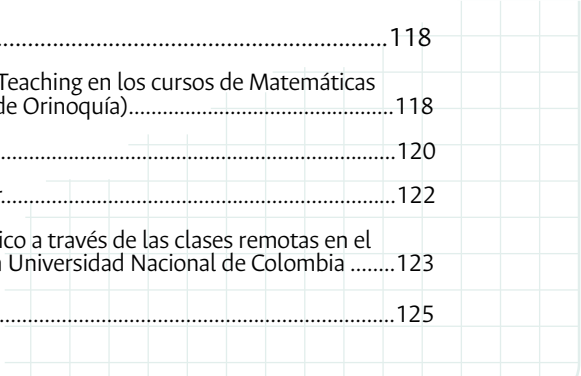
 Promoviendo el aprendizaje autónomo: uso de la estrategia Just-in-Time Teaching en los cursos de Matemáticas Básicas y Cálculo Diferencial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Orinoquía)..... 118

 El cálculo diferencial virtual y con énfasis en el aprendizaje..... 120

 Reflexionar sobre el propio aprendizaje: un paso para aprender a aprender..... 122

 De lo concreto a lo simbólico: la construcción del conocimiento matemático a través de las clases remotas en el Ciclo de Estudios Generales para los programas de la Sede De La Paz en la Universidad Nacional de Colombia 123

 Matemáticas: ¿ciencia o arte?..... 125



Símposio 4. De la lectoescritura a las habilidades comunicativas..... 127

Introducción al símposio sesión I. Apuntes sobre la lectoescritura en la UNAL. Avances, asuntos pendientes y perspectivas 128

Introducción al símposio sesión II. Trayectorias de vida y contextos: dos ejes transversales para el desarrollo de las habilidades comunicativas, contribuciones al proceso de enseñanza y aprendizaje 131

Ponencias de la sesión I..... 134

Los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura en la UNAL, espacios para fortalecer la argumentación escrita y el pensamiento crítico..... 135

Habilidades de comunicación, coaching académico y diseño universal para el aprendizaje..... 136

Aproximación al aprendizaje cooperativo en las dinámicas virtuales de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura.... 137

Habilidades comunicativas en el marco de la Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria en la Sede Palmira..... 138

SaludUNALContigo y la promoción de habilidades comunicativas..... 140

Ponencias de la sesión II..... 141

De ‘Lectoescritura’ a ‘Lenguaje y Comunicación’. La experiencia en la Sede de La Paz..... 142

De las ‘habilidades de estudio’ a las ‘literacidades académicas’. Reflexiones en torno a la escritura académica y los programas especiales de admisión PAES y PEAMA..... 143

Representaciones sociales de universidad, conflicto y país en textos de estudiantes de primer semestre producidos durante el periodo postacuerdo de paz en la Sede Palmira..... 145

Las habilidades comunicativas como oportunidad para fortalecer la interacción humana desde el acompañamiento académico en los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) de la Sede Bogotá..... 147

Del cortometraje a la magia del aprendizaje. Experiencias significativas del confinamiento a través de la producción del stop motion y el cortometraje en el grado primero de básica primaria del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM)..... 149

Símposio 5. Experiencias pedagógicas significativas en cursos de libre elección en la UNAL..... 150

Introducción al símposio. La Libre Elección: un espacio para el desarrollo de procesos diversos en prácticas de enseñanza y aprendizaje 151

Ponencias..... 154

Rayos de sol para días de lluvia..... 154

Docencia, investigación y extensión solidaria desde una electiva en Ingeniería..... 155

Construyendo una comprensión y expresión de cuidado enfermero desde la lúdica y el arte..... 156

La transformación institucionalizada: la Cátedra Estudiantil como experiencia de movilización pedagógica..... 158

La universidad recorre la nación..... 159

Experiencias pedagógicas en procesos de docencia, investigación y extensión solidaria con estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Palmira) y comunidades del suroccidente colombiano..... 160

Símposio 6. Formación con ética, propuestas desde la UNAL..... 161

Introducción al símposio. Complejidad y diversidad: dos componentes fundamentales para la comprensión y la formación con ética en la UNAL 162

Ponencias..... 165

La enseñanza de la ética en programas universitarios de ingeniería desde la perspectiva de la neuroética..... 165

Experiencias sobre enseñanza de la bioética en la Universidad Nacional de Colombia..... 166

Ética: ¿una palabra fuera de época en los modelos de formación universitaria?..... 167

Enfoque de diversidad y participación en el diseño de espacios de aprendizaje en la UNAL..... 168

La dimensión ética en la ingeniería: deformaciones y esfuerzos..... 170

Fundamentos de ética en el año de estudios generales de la Sede De la Paz de la Universidad Nacional de Colombia..... 172

Símposio 7. Liderazgo y egreso..... 176

Introducción al símposio. Liderazgo y egreso en la UNAL: entre la formación de capacidades y la conexión con el entorno 177

Ponencias..... 180

Herramientas pedagógicas en la formación de educadoras(es) líderes(as) en ciencias sociales para el trabajo con comunidades, aula y coordinación de equipos: una propuesta UNAL hacia la paz y la justicia ambiental..... 180

Red estudiantil de acompañamiento integral (REDai): liderazgo e intraemprendimiento universitario..... 184

Programa integral de habilidades sociales (PINHAS): una mirada al desarrollo humano integral en la formación profesional..... 186

Liderazgo para el emprendimiento en las regiones - una experiencia de la Unidad de emprendimiento e innovación (UEI) de la FCE - Sede Bogotá - UNAL..... 188

Una evaluación de las estrategias de acompañamiento al estudiante en su paso a la vida profesional..... 190

Acompañamiento para el egreso de la UNAL: aprendizaje y retos..... 191

Símposio 8. Procesos de acompañamiento, tutorías y monitorias académicas..... 192

Introducción al símposio sesión I. Acompañamiento, orientación vocacional y rol docente..... 193

Introducción al símposio sesión II. Aprendiendo en el acompañamiento: un proyecto que construye prácticas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje 196

Ponencias de la sesión I..... 198

Sembrando semillas..... 200

Ruta de acompañamiento para estudiantes con discapacidad..... 201

Aprender a aprender. La experiencia de la Sede de La Paz..... 202

Herramienta virtual para la evaluación y la orientación socio ocupacional 204

Más allá de la Academia. Lazos en tiempos de pandemia..... 205

Reflexiones sobre el acompañamiento académico en la virtualidad desde la Escuela de Pares Tutores, Sede Bogotá..... 206

Ponencias de la sesión II..... 208

Poniendo en diálogo la teoría y la práctica en el proyecto de acompañamiento..... 209

Retos y logros en el acompañamiento en matemáticas a estudiantes en el marco del laboratorio de aprendizaje de la Sede de La Paz 211

Recibir tutorías para dar tutorías: implicaciones de la formación pedagógica de tutores/as en el programa LEA en la UNAL..... 213

Las experiencias y los retos de GEA en la Sede Amazonia: una apuesta de acompañamiento académico hacia la construcción de espacios de aprendizaje colaborativo en tiempos de pandemia..... 215

Acompañamiento pedagógico a las Cátedras de Sede en la UNAL..... 216

Importancia de la comunidad de aprendizaje en el currículo de formación de la Escuela de Pares Académicos, Sede Manizales 217

Plan Par- reagruPar..... 219

Simpósio 9. Educación para la equidad, experiencias desde los programas de admisión especial PAES y PEAMA.....	221
Introducción al simposio. Educación para la equidad, experiencias desde los programas de admisión especial PAES y PEAMA.....	222
Ponencias.....	225
Vigencias: pedagogía comunitaria desde las artes con estudiantes PEAMA, Sede de Presencia Nacional Tumaco.....	225
Los vínculos entre la equidad de género y la injusticia epistémica: un asunto ético pendiente en la Universidad Nacional de Colombia.....	226
Evaluación del aprendizaje basado en problemas en la educación universitaria rural: percepción de los estudiantes sobre la inclusión.....	228
La transversalidad desde la vida universitaria y la implementación de saberes ancestrales en la academia.....	229
Innovación pedagógica en el PEAMA Sumapaz de la Sede Bogotá.....	230
BitácoraUN, tejiendo redes de apoyo.....	231
PEAMA: estrategia de acompañamiento en favor de la permanencia.....	233
Simpósio 10. Campus como aula total, el papel del campus en la formación.....	235
Introducción al simposio. El aprendizaje que trasciende el aula.....	236
Ponencias.....	239
Talleres de Diseño Comunitario.....	239
Nuevas realidades en el Museo Paleontológico de Villa de Leyva (Colombia).....	240
Proyecto ‘Aulas Vivas de Aprendizaje’, entornos educativos seguros y sustentables en la Sede Orinoquía.....	241
Yógate la Vida Universitaria.....	244
Aula total.....	245
Aulas Vivas: los espacios vitales de los campus de la Universidad Nacional integrando y valorando la vida.....	248
Simpósio 11. Educación y virtualidad en la UNAL.....	250
Introducción al simposio. Retos y oportunidades en las experiencias de formación virtual.....	251
Ponencias.....	254
Estrategias didácticas en entornos mediados por tecnologías para el desempeño auténtico de estudiantes de la Facultad de Enfermería UNAL.....	254
Construye tu Camino: construcción colectiva de alternativas para responder a la pandemia desde un grupo estudiantil.....	256
La educación remota, un llamado a la solidaridad.....	257
De las paredes del aula hacia el mundo. Experiencia pedagógica con estudiantes de primaria del grado 3ro y 1ro del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá).....	258
Estrategias metacognitivas en ambientes virtuales: la participación como herramienta de apropiación y construcción de conocimiento.....	260
De la mano de Ada y Alan para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje para programación orientada a objetos.....	262
Reflexiones de los retos y oportunidades en torno de una experiencia formativa práctica de la Fonoaudiología en el sector educativo de la Universidad Nacional de Colombia.....	263
Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica – I3P.....	264

Simpósio 12. ¿Quiénes son los y las profesores y estudiantes de la UNAL?	265
Introducción al simposio. Algunas consideraciones sobre el cuerpo profesoral y el estudiantado en la UNAL	266
Ponencias	270
La importancia de los procesos de orientación socio-ocupacional en educación superior	270
Caracterización de la población docente de cara al relevo generacional	271
Interpretaciones sobre la libertad de cátedra de docentes universitarios en la ciudad de Medellín (Colombia) en 2020	273
La comunidad docente: una red de seguridad para los estudiantes equilibristas	275
Simpósio 13. Investigación como formación, articulación de los grupos de investigación y semilleros en el currículo	276
Introducción al simposio. Investigación como formación: retos y desafíos	277
Ponencias	280
Grupos y semilleros de investigación en la Universidad Nacional de Colombia: apuestas por una educación contable dinámica e impregnada de pensamiento crítico	280
Cuando los profesores no sabemos las respuestas nuestro trabajo es más sencillo. Educación para el aprendizaje autónomo	282
Una experiencia colaborativa de investigación contable: Grupo Interges – Semillero Contod@s	283
Autobiografías audiovisuales y procesos de vida: la investigación como formación y la consciencia de la mutua privación de la libertad	285
La investigación como diálogo permanente: el caso del Seminario de Estudios Espaciales	287
El territorio articulador de la investigación. Sapiens Delivery, una propuesta de innovación pedagógica e investigativa	288
Simpósio 14. Extensión solidaria (ES) como formación, articulación de los proyectos de ES en el currículo	289
Introducción al simposio. La extensión solidaria como mecanismo que impulsa la formación de profesionales que contribuyen a la construcción de Nación	290
Ponencias	293
Las sabidurías ancestrales como tecnologías vivas en diálogos con el diseño. Caminos para vivir la inspiración y el cuidado	293
Extensión solidaria como experiencia exitosa en la formación de estudiantes en la atención a gestantes y neonatos	296
Emisora comunitaria construida por campesinos y estudiantes	297
Integración de la formación y la extensión: experiencia desde la consultoría en administración de empresas y en diseño industrial	298
Algunas estrategias pedagógicas como instrumentos para socializar y apropiar la agroecología en comunidades del Valle del Cauca	299
La extensión solidaria como estrategia formativa y de proyección social	301
Simpósio 15. Diseño curricular: el reto de los resultados de aprendizaje	302
Introducción al simposio. Diseño curricular: el reto de los resultados de aprendizaje	303
Ponencias	306
Armonización y diseño curricular: programa de Arquitectura de la Universidad Nacional (Sede Manizales)	306

Diseño didáctico orientado a un aprendizaje efectivo y una evaluación objetiva de los resultados de aprendizaje en una asignatura teórica.....	308
¿Aprender en ‘la Universidad de la Vida’? Retos de un diseño curricular pertinente para los adultos jóvenes de hoy.....	310
Apropiación del proceso de aprendizaje a partir de la construcción de la consciencia en torno a la proyección laboral actual.....	312
Volver a la escuela: el currículo nunca parte de cero.....	313
Simposio 16. La interdisciplinariedad en la UNAL. Experiencias en la UNAL.....	315
Introducción al simposio. Construyendo los puentes de la interdisciplinariedad	316
Ponencias.....	319
La resolución de problemáticas nacionales desde la academia y la interdisciplinariedad.....	319
Una aproximación a un modelo multidimensional para la enseñanza de intervención del hábitat. Experiencia piloto en un grupo interdisciplinar de pregrado.....	321
Educación y práctica interprofesional en salud materno perinatal.....	323
El Taller de proyectos interdisciplinarios (TPI): una experiencia interdisciplinaria basada en PBL y trabajo con la sociedad, fomenta la cultura emprendedora y el desarrollo de habilidades innovadoras y emprendedoras.....	324
Prototipo de aula - laboratorio... territorial.....	326
Relacionamiento con el medio social y empresarial a través del trabajo.....	327
Simposio 17. Evaluar en la UNAL, reflexiones en torno a los procesos de evaluación.....	329
Introducción al simposio. Procesos de evaluación en la UNAL: una aproximación desde prácticas, experiencias y necesidades de transformación pedagógica	330
Ponencias.....	333
El dossier como instrumento de evaluación en la educación universitaria.....	333
La autoevaluación durante la pandemia. Reflexiones sobre la aplicación de una encuesta.....	335
Reflexión-crítica del docente sobre su quehacer: habilidades metacognitivas.....	337
Retroalimentación de la enseñanza entre pares (REP): una propuesta de evaluación integral y de formación docente.....	339
La evaluación como estrategia de enseñanza o la invitación que esta afirmación suscita.....	340
Los desempeños pedagógicos de los docentes becarios en el Departamento de Física de la Universidad Nacional de Colombia.....	341
Explorando estrategias de enseñanza-aprendizaje en el curso de Cimentaciones.....	342
Simposio 18. Reflexiones en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación con fines de mejoramiento en la UNAL.....	343
Introducción al simposio. Autoevaluación y acreditación en la UNAL: perspectivas y experiencias hacia el mejoramiento institucional	344
Ponencias.....	347
Autoevaluación y acreditación en la UN. Un mosaico de experiencias.....	347
Lecciones aprendidas: procesos de autoevaluación y evaluación continua en programas del Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial.....	349
¿Qué evalúa la autoevaluación en la Universidad Nacional de Colombia?.....	350
Simposio 19. Formación para los docentes de la UNAL en educación y pedagogía.....	352

Introducción al simposio. Reflexividad y pensamiento crítico para la transformación pedagógica. Aportes para la formación docente en la UNAL	353
Ponencias.....	356
Las limitaciones de la formación pedagógica de los docentes de Física vista a través de prácticas y discursos.....	356
Formación docente en comunidad de aprendizaje para el fortalecimiento de estrategias pedagógicas.....	358
Estrategias socioafectivas para promover el aprendizaje.....	359
La Unidad de Transformación Pedagógica de la Sede Bogotá: una experiencia naciente para la transformación pedagógica de apoyo a la docencia.....	361
Reflexiones pedagógicas y metodológicas sobre el acompañamiento docente en la Unidad de Transformación Pedagógica.....	363
Seminario Internacional de Innovación en Didáctica Universitaria: creación y desarrollo desde el 2015 en la Universidad Nacional de Colombia.....	365
Simposio 20. Interculturalidad y diversidad en educación.....	366
Introducción al simposio sesión I. Interculturalidad en la educación: una apuesta llena de matices	367
Introducción al simposio sesión II. Formación para la equidad: Reflexiones sobre los retos en materia de reconocimiento a la diversidad cultural, sexual y de género en la UNAL	371
Ponencias de la sesión I.....	374
Creando diversión y aprendiendo español.....	375
Educación formal en la región de Moro’turwa de la comunidad indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta.....	377
“Nuestras raíces”. Proyecto de enseñanza cultural en colegios rurales del municipio de Palmira.....	378
Las prácticas pedagógicas desde la narrativa. Uso de elementos de la tradición popular para interpretar y comprender saberes en la medicina veterinaria.....	380
Propuesta de fortalecimiento de la formación en áreas de ciencias de la salud en la Universidad Nacional de Colombia.....	381
Ponencias de la sesión II.....	383
¿Existen sesgos de género en la enseñanza de la economía? Análisis desde el currículo.....	384
Reflexiones en torno a la diversidad sexual en el Departamento de Estadística de la Universidad Nacional de Colombia.....	385
Reflexiones iniciáticas para entender a la formación pregradual en la Universidad Nacional de Colombia como un campo engenerizado.....	386
Compartir Intercultural UNAL – Sede Manizales.....	388
Intersección de la educación desde el cumplimiento de la Ley de Origen Arhuaca con la pluriversidad del sistema educativo colombiano.....	389
Simposio 21. Escenarios futuros. Prospectiva en educación y pedagogía.....	391
Introducción al simposio. Escenarios futuros de la educación en la UNAL: del sistema abierto, al sistema dinámico y adaptable	392
Ponencias.....	395
Educación: una visión prospectiva.....	395
Los ecos de Frankenstein: pedagogías de la escucha para unas nuevas humanidades ambientales.....	397
Llevando la metodología de enseñanza teórico-práctica de la UNAL a un curso de ciencias tradicional de la Universidad de Sichuan (China).....	399
Análisis de la aceptación de las plataformas educativas virtuales en la educación superior.....	400

La empresa: un nuevo actor en la formación de posgrado.....	401
Ingeniería para la vida: un manifiesto.....	402
El ADN socioambiental y la cualificación profesional.....	404
Simposio 22. La formación en segunda lengua en la UNAL.....	406
Introducción al simposio. La formación en segunda lengua en la UNAL	407
Ponencias.....	410
Programa de Segunda Lengua – PSL.....	410
Programa de formación en lengua extranjera de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín (modalidad presencial). Una trayectoria llena de aprendizajes.....	411
La enseñanza del inglés desde dos perspectivas: estudiantes de las comunidades indígenas – estudiantes de las instituciones públicas de la región.....	413
Innovación pedagógica en la enseñanza de inglés en la Universidad Nacional.....	415
Reflexión educativa frente al estudio de idiomas en la Universidad Nacional de Colombia.....	417
Simposio 23. Procesos de admisión en la UNAL.....	419
Introducción al simposio. La admisión en la UNAL	420
Ponencias.....	423
Una revisión crítica del modelo de admisión por estratos académicos en la Universidad Nacional de Colombia.....	423
Comunicar para transformar la mirada hacia la UNAL	424
El proceso de admisión en la UNAL. ¿En qué lado de la historia queremos estar?.....	425
Por una Universidad pública inclusiva. Boceto para explorar procesos de ingreso vinculante a la Universidad Nacional de Colombia.....	426
Simposio 24. ABP, Aprendizaje situado, Aprendizaje colaborativo.....	427
Introducción al simposio sesión I. El aprendizaje centrado en el estudiante: entre los esfuerzos individuales y las transformaciones institucionales	428
Introducción al simposio sesión II. ABP, Aprendizaje situado, Aprendizaje colaborativo	431
Ponencias de la sesión I.....	434
Aprendizaje basado en problemas en Ingeniería Mecatrónica: principios, experiencias y oportunidades.....	435
Motivación y práctica en el proceso de aprendizaje según la percepción de estudiantes de Ingeniería Química (UNAL	437
Aprendizaje Basado en el Servicio a las Personas (ABSP). Una experiencia interdisciplinaria desde la Facultad de Ingeniería – Sede Bogotá.....	438
Aprendizaje significativo y colaborativo de circuitos eléctricos a través de la metodología Peer Instruction.....	439
Perspectiva de la sustentabilidad en procesos de diseño.....	441
Didáctica para el aprendizaje significativo en la formación integral.....	443
Ponencias de la sesión II.....	445
Aplicación de la clase invertida (Flipped Classroom) en el modelo ABP.....	446
Pedagogías activas en educación superior: una experiencia en el programa de Psicología.....	447

La investigación situada como estrategia de inclusión social.....	449
PEAMA Sumapaz: desarrollo de habilidades académicas en el desarrollo de proyectos auténticos de aprendizaje en el PEAMA Sumapaz.....	450
Modelos de auto-organización del aprendizaje (AA), educación autodirigida (EA) y educaciones sin escuela (ESE) ..	452
Simposio 25. Qué tenemos que aprender del trabajo pedagógico de las artes.....	454
Introducción al simposio. Apuntes sobre las experiencias de formación en las Artes	455
Ponencias.....	458
Cuando los opuestos son idénticos en naturaleza: rompiendo paradigmas al interior del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia.....	458
Estudio sin presencia: taller a distancia.....	459
Una reflexión sobre las nociones de experiencia y de formación a partir de un ejercicio pedagógico de lectura y de escritura con estudiantes universitarios.....	460
Doble exposición: el potencial terapéutico de la fotografía.....	461
Dar forma a una ausencia: una antiponencia que no cabe en este evento.....	462
Simposio 26. Formación de docentes en programas curriculares de la UNAL (programas de licenciatura y posgrados en educación y pedagogía).....	463
Introducción al simposio. Formación en pedagogía como elemento transversal en la formación disciplinar	464
Ponencias.....	467
Correlación entre los constructos teóricos de formación docente y el subcomponente pedagógico en el programa de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia.....	467
Educación en gestión organizacional: una experiencia doctoral.....	469
¿Qué aporta la formación en la Maestría en Educación (Línea comunicación y educación) a los conocimientos de profesores de colegio o con título de pregrado en licenciatura?.....	471
Investigación en aula: contextos, practicas y escrituras.....	473
Prácticas docentes universitarias en y para la formación de profesores: desafíos y posibilidades en la UNAL.....	474

Introducción

Diana María Farías Camero
Directora Nacional de Programa Curriculares de Pregrado
Universidad Nacional de Colombia
Correo electrónico: dmfariasc@unal.edu.co

Uno de los objetivos del proyecto de inversión 'Evaluación de la Reforma Académica de 2007: repensar los principios y los fines de la Universidad Nacional de Colombia' es buscar promover una discusión general sobre la formación, el currículo y la pedagogía en la Universidad. Para lograr esto se vienen propiciando espacios de discusión sobre las prácticas pedagógicas y las formas de integración entre las funciones misionales. Uno de estos escenarios fue el primer 'Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la Universidad Nacional- La Universidad Aprende, educación en contexto', realizado entre el 12 y el 16 de abril de 2021.

Con este evento, la Vicerrectoría Académica buscaba reunir a diferentes miembros de la comunidad universitaria para discutir la educación y la pedagogía en la Universidad Nacional de Colombia a la luz de unos temas que han sido identificados como claves, problemáticos y tensionantes tras la implementación del Acuerdo 033 de 2007. Dichos temas fueron el eje de discusión de los 26 simposios en los que participaron 4380 miembros de nuestra comunidad: profesores, estudiantes, egresados, funcionarios y contratistas, y que constituyen cada uno de los capítulos de este libro de memorias.

Este libro presenta inicialmente cinco documentos que recogen las ideas de los conferencistas magistrales en los que se coincide sobre la importancia de pensar, como elemento fundamental para la formación en

las instituciones educativas con el fin de lograr egresados conscientes de su pasado, del mundo en el que viven, del rol de sus experiencias y conocimientos para entender las realidades locales y globales.

Posteriormente, cada capítulo presenta los textos de los y las ponentes que participaron en cada simposio. El capítulo es introducido por un texto escrito por el equipo de profesionales y estudiantes auxiliares del proyecto, quienes tenían a cargo la preparación y coordinación de la mesa. Este texto busca recoger las ideas principales de la discusión y articularlas con los insumos que, desde otros espacios de discusión del proyecto, nos permitirán, al final de esta vigencia, trazar las estrategias a seguir en relación con los procesos académicos y la pedagogía en la Universidad Nacional. Lo anterior, como resultado de un trabajo de más de dos años en el que han venido participando diferentes miembros de nuestra comunidad.

La acogida de este evento nos deja grandes aprendizajes y líneas de trabajo que deben posicionar los temas pedagógicos como centrales en la Universidad. Uno de los temas más reiterados en las distintas discusiones está centrado en visibilizar que las múltiples iniciativas presentadas corresponden más a esfuerzos individuales de docentes que a políticas institucionales de largo aliento que busquen poner a la docencia en el lugar que le corresponde, comparado, por ejemplo, con la relevancia que se le ha dado a la investigación. Ese desdén que los diferentes participantes manifestaron por estos temas en la Universidad puede ser rastreado en el tiempo y se refleja en aspectos de la vida universitaria. Por ejemplo, en los procesos de selección de docentes,

las estrategias de formación pedagógica, los requisitos para los cambios de categoría, los estímulos, los reconocimientos, la visibilidad, los recursos, entre muchos otros.

Los participantes, quienes se reconocen como una minoría dentro de la Universidad, han trabajado desde diferentes espacios, desde diferentes enfoques, buscando, desde distintas perspectivas, respuestas a preocupaciones comunes. Estas preocupaciones están movidas por el deseo de transformar las relaciones entre estudiantes, profesores y conocimientos, hacia modelos donde el aprendizaje en la UNAL sea situado, pertinente, colaborativo, flexible, sensible y diverso. En cuanto a la diversidad, esta es reconocida como uno de los más grandes valores de nuestra Universidad. No obstante, los participantes reiteran la necesidad de su reconocimiento y del trabajo que se debe realizar para considerarla fundamental en todos los procesos asociados a la formación no solo de los estudiantes, sino también de los maestros.

Con respecto a este último punto, se reconoce que las profesoras y los profesores necesitamos espacios y tiempos para poder trabajar colaborativamente, en comunidad, creando redes que nos permitan reflexionar sobre nuestras trayectorias profesionales docentes y dónde construyamos juntos conocimiento pedagógico y didáctico.

En diferentes discusiones se mencionó que la formación docente en la UNAL ha estado orientada desde una errónea perspectiva deficitaria en la que un experto “nos enseña” el deber ser de lo que hacemos. También se destacó la dimensión experiencial y subjetiva, así como el valor del aprendizaje en nuestra práctica docente en la medida en que se discuta, se dialogue y se critique en un escenario ideal donde, nuevamente, las ideas de colaboración y acompañamiento surgen como elementos esenciales para el cambio pedagógico.

Como era de esperarse en cualquier reflexión pedagógica, se hicieron varios llamados a descentrar el proceso educativo de los maestros y de los contenidos y a pensar más en los estudiantes. En reconocer sus capacidades y promover espacios para desarrollar sus potencialidades, en entender que no son solo sujetos que aprenden, sino personas, como nosotros, que también sienten. El llamado a rehumanizar la Academia fue central en varios simposios y, en cuanto a la necesidad de dar prioridad a esa dimensión sensible, se hizo un llamado a movilizar en cada una de las actividades académicas, la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. En este sentido, tenemos mucho que aprender de los procesos de formación de las artes y de los maestros y maestras que logran vincular los contextos de sus estudiantes y reconocen la diversidad de sus experiencias y conocimientos previos como punto de partida de cualquier proceso en las aulas.

En cuanto a los modelos que requieren un rol más activo de parte de los estudiantes, se mencionó que estos requieren también su compromiso. El proceso no es solo de los maestros, sino también de ellos, quienes muchas veces son,

como nosotros, reacios al cambio. El cambio en la cultura académica tradicional requiere fijarse más en la importancia de los procesos y no solo en los resultados finales, por ello el tema de la evaluación fue identificado como una de nuestras mayores falencias.

Finalmente, quiero mencionar el papel de las experiencias vividas durante la pandemia como motor para repensar lo que hacemos cada día. Cuáles son los sentidos que, como Universidad, en medio de tanta diversidad, se le han venido atribuyendo a la evaluación, al currículo, al aula, al rol de profesores y estudiantes, a los contextos, a las comunidades, a la participación, a la calidad, a la incertidumbre, a la actualización y pertinencia de los planes de estudio, a los contenidos, a la educación remota y a la virtualidad. Ante esos interrogantes y experiencias, la esperanza del regreso siempre va acompañada de una pregunta fundamental, ¿volveremos a hacer más de lo mismo cuando regresemos a los campus?

Esperamos que encuentren cada una de las páginas de este libro de memorias inspiradora y que genere en cada uno de ustedes las preguntas que puedan sacarnos de la inercia y mover el cambio pedagógico que la Universidad requiere. Los videos de cada uno de los simposios se encuentran disponibles en YouTube

Para finalizar, quiero agradecer a cada uno de los ponentes y participantes en este congreso por todas sus enseñanzas, y a los profesionales y estudiantes auxiliares, así como al equipo de Unimedios, por tanto trabajo para que podamos seguir construyendo una Universidad que Aprende.

Conferencias Magistrales

Educación socioemocional. "Pedagogías del loto"

Alexander Rubio Álvarez
Director del Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico – IDEP
Correo electrónico: aalexsan@gmail.com

Comparto con ustedes un ejercicio pedagógico que hemos desarrollado durante más de veinte años. Mi nombre es Alexander Rubio Álvarez, soy docente, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Licenciatura en Educación Física; con algunos procesos de especialización, maestría y doctorado.

Básicamente soy un maestro, un maestro de escuela. Maestro también en espacios académicos de formación de pregrado y posgrado; mi esencia es ser maestro. Mis estudiantes siempre me han dicho profe, y a lo largo de la vida he entendido que es una palabra que connota una relación muy directa y cercana con cada uno y con cada una de ellas y ellos.

La "Pedagogías del Loto" es, justamente, el resultado de la acción pedagógica que hemos desarrollado durante más de veinte años en el colegio Rodrigo Lara Bonilla, en la Localidad 19 de Ciudad Bolívar.

Todo trabajo ocurre en diferentes territorios geográficos, corporales y relacionales. Para mí, es muy importante enmarcarlos y enmarcarlos, inicialmente, en territorio geográfico. Se ubica en Bogotá, Ciudad Bolívar, Localidad 19, Zona sur. Está conformado por una gran población que ha migrado por diferentes causas, especialmente por la violencia en nuestro país durante los cincuenta años de guerra constante

que existieron; llegaron allí desplazados del campo y otras ciudades.

Un territorio relacional con una dinámica social, emocional y afectiva muy específica, un colegio con una realidad que, de pronto, no la había pensado, ni la había conocido como la conocí y la viví. Con ciertas problemáticas de violencia, robo, pandillas, barras bravas, microtráfico, menudeo... problemáticas de toda índole; un microcosmo y un microcontexto que se expande a nivel de toda la ciudad. Este territorio está lleno de mucha simbología y de una gente valiosísima que yo quiero y amo con todo el ser, porque los he conocido de verdad, desde la raíz y en el proceso que hemos desarrollado allí.

Es muy importante contarles que llego un poco triste al colegio Rodrigo Lara Bonilla, pero lo más importante de esta historia fue lo que me movió y que me suscitó la serendipia, una experiencia muy sinérgica, para generar la propuesta pedagógica. Básicamente, en la vida uno está enfrentado a diferentes acciones, yo lo llamo el estado, un estado como de sinapsis. Emergió esa ruta que me generó una explosión de ideas nuevas. Para mí, ese momento fue una transición dolorosa: llego al colegio y matan a uno de mis estudiantes de grado once. Recuerdo el nombre, recuerdo la edad, recuerdo el curso en el que estaba, recuerdo el dolor, recuerdo todo. Le dieron siete disparos. Un tipo de acción muy fuerte. Es el detonante para generar una transformación y una práctica pedagógica distinta.

Yo, básicamente, hubiese podido seguir siendo un buen 'profe', cumpliendo los requisitos que el Ministerio de Educación establece en

los lineamientos curriculares de mi área, pero mi idea era ir más allá. Ese momento doloroso a mí me marca, es un punto de ruptura, una bifurcación. Me interrogo: ¿Será que con ese conocimiento que les estamos dando logramos afectar su vida?, ¿qué es lo que está pasando aquí?, ¿por qué se están matando?, ¿qué es lo que está sucediendo?

Para mí, pensar en que lo que hiciera, a partir de mi labor pedagógica, fue la impronta para transformar la vida de los niños, niñas y jóvenes que serían mis estudiantes, y la de cualquier persona que llegara a mí en el ámbito educativo. Fue una decisión de vida.

El contexto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio motivó que este se centrara en los derechos humanos y ese sigue siendo el eje. Decidí hacer algo que en la escuela tradicional bien podría parecer un poco fuera de cabales: hacer investigación en la escuela. Usualmente la investigación se la dejamos a las universidades. Sin embargo, está demostrado que en investigación los maestros le creen más a un maestro que ha vivido su experiencia que a un experto que viene desde afuera y no la ha vivido y pretende decirles qué hacer.

Fue muy clave averiguar qué estaba sucediendo y para hacerlo era necesario responder desde la investigación. Los objetos de investigación son grupos personalizados de más de cuarenta estudiantes con procesos muy distintos, cada uno de ellos es un mundo muy especial.

Lo primero que hicimos fue diagnosticar qué estaba pasando. Era necesario saber por qué se estaban matando, por qué la violencia entre ellos, por qué esas acciones de violencia

simbólica en la escuela, cómo afectarían dichas violencias la vida de cada uno de nuestros niños, niñas y jóvenes. La primera investigación fue con cuarenta estudiantes. Les hice seguimiento entre el 2009 y el 2012. Fue mi primer acercamiento para conocer qué sucedería si se trabajaba de una manera distinta.

La respuesta se enmarca en dos procesos: uno, en educación física y, el otro, en el ámbito del cuerpo. Trabajé en un dos grandes líneas: la corporalidad y la corporeidad, cada una tiene un sustento epistemológico distintito. Lo explicaré a través de un ejemplo soportado en el fútbol. Hace unos años vi un jugador formado técnicamente, tácticamente, con buen entrenamiento quien, en un mundial, le mordió una oreja a otro jugador. Yo me pregunté, ¿qué pasó aquí? Ese sería un ejemplo sobre la corporalidad, el objetivo era ganar por encima sin importar nada más, dejarse afectar tanto por lo que se hace que bien se puede hacerle daño al contrincante. Por otra parte, en la misma actividad motriz, en la misma actividad somática y en la misma actividad deportiva, me encontré otro ejemplo, es sobre el Radamel Falcao. Él está formado en técnica, en táctica, pero posee un diferente nivel de su manejo socioemocional. Él estaba formado en la corporeidad.

Observemos que, el uno desde la corporalidad y el otro a partir de la corporeidad practican el mismo deporte. Algo similar sucede en la escuela, me encontré con esos dos tipos de acciones. ¿Cómo se estaría formando para que su actuar fuera tan diferente? Decidí establecer que el eje de la acción educativa sería la corporeidad. Por supuesto tuve dudas

a la hora de responder a la pregunta ‘¿trabajar qué?’ Me parece maravilloso hacer la reflexión porque fue y ha sido parte de mi vivencia en la universidad y en las diferentes facultades. Fíjense como estudiantes o como egresados de las diferentes universidades, ustedes y yo siempre estamos viviendo con la emoción de nuestro ser; tenemos centros emocionales.

Para mí es bellísimo, en mi trasegar por la medicina aprendí los siete centros fisiológicos, siete glándulas que regulan, que hacen la homeóstasis. Fue fundamental hacer ese puente de la medicina occidental con la oriental. Fue posible porque me gané una beca para estudiar en India. Allí comprendí que cada glándula corresponde a un centro energético y que cada uno de ellos está relacionado con estados emocionales. En consecuencia, nuestro diario vivir está lleno de emociones. Algo que nos produce alegría, algo que hace que emerja la tristeza, ese otro algo que nos produce ansiedad o estrés. En estos días podemos verlo con más facilidad, la pandemia vino y nos generó estrés. Supongamos, por ejemplo, que alguien de la familia resultó positivo para la Covid-19, y aun cuando no somos nosotros los portadores del virus eso genera un tipo de afección en nuestro cuerpo.

Fue muy importante empezar a trabajar con mis estudiantes desde esta óptica. Con esos cuarenta estudiantes empezamos a diseñar algo a lo que denominamos la ‘Bitácora kinética emotiva’, algo que conceptualmente podía asimilarse a un diario de campo. Una ventaja adicional era que en la escuela los maestros tenemos los grupos y con ellos podemos aplicar técnicas como la de los grupos focales. Yo tenía doce cursos a los que les daba clase, cada uno

en promedio con cuarenta y cinco estudiantes. Pedí todos los permisos institucionales, cree un protocolo de trabajo, solicité permiso de los papás y las madres, informé sobre lo que iba a hacer a los docentes compañeros de trabajo, al rector, a toda la comunidad.

Inicié trabajando técnicas distintas. Los saqué del aula para aprender a respirar. Ahora bien, uno pudiera decir “respirar lo hacemos todos los días”. La actividad consistía en respirar de una manera consciente, hacerlo de una manera distinta a la que nos marcó la misión alemana de la década de los 50 del siglo pasado, donde nos decían: “respire profundo” y uno lo hacía. Aquí el punto de interés era respirar utilizando cada uno de los puntos focales, la zona apical, la mediastínica, la basal; aplicar técnicas de respiración para hacer el respirar algo más consciente. El principio de trabajo es que si tú regulas la respiración, regulas tu vida.

Por supuesto, aprender a respirar no era tan fácil. En la experiencia cotidiana me encontraba, por ejemplo, a un estudiante ansioso golpeando al otro. Observaba sus respiraciones cortas y que obraban casi por instinto. Ante una afrenta, la ofensa con una mala palabra se respondía con agresiones terribles, incluso muchas veces las agresiones eran de niñas hacia otras niñas. Fueron formas de violencia que yo nunca había visto, ni siquiera entre niños. También había violencia entre los sexos y eran muy fuertes. Aun cuando fue difícil, nos centramos en la idea de enseñarles a respirar, a cerrar los ojos, aplicar técnicas de meditación, le dimos importancia al trabajo en colectivo y a la expresión corporal, y todo ello dio buenos resultados.

Una segunda investigación fue implantada en 2019. A diferencia de la primera, que fue muy cualitativa, la segunda tuvo un diseño cuasi-experimental. Realizamos pre-test y un pos-test, tuvimos un grupo experimental y un grupo control. Aplicamos, a un grupo en especial, las técnicas que ya habíamos depurado y la mejora fue total. Los resultados obtenidos los socializamos en el marco del Teacher-Led Research, en Dubái, ese mismo 2019.

Establecimos que sería un trabajo colectivo, fundamentado en la Epistemología del Sur. Fue así como trabajando nuestra ‘Pedagogía de Loto’ logramos reducir esas acciones de violencia en la escuela y fue una experiencia maravillosa el haberlo podido lograr. El impacto fue sorprendente. Encontramos que se mejoraron las dinámicas socioemocionales, la convivencia. Lo observamos en la transformación en las relaciones entre los hinchas de dos equipos de fútbol, inicialmente se generaban unas pugnas terribles e incluso se apuñalaban. Lograr que, en la escuela, un chico que es hincha de Santa Fe pueda trabajar en equipo con otro chico que sea hincha del Millonarios fue una ganancia enorme. Por otra parte, el empoderamiento, sentirse que es parte de una comunidad y ser reconocido por esta como un igual fue otro de los grandes aportes. Algunas veces a mis estudiantes les colocaban un rótulo por ser de la zona sur, de colegio público. Incluso los llegaron a llamar de una manera bastante hiriente: ‘ñeros’. Cambiamos del trabajo individual y excluyente al trabajo colectivo; esto les ayudó muchísimo. Les cambiamos la perspectiva de la relación soportada en violencia por una centrada en el empoderamiento de las propias emociones.

Lo observamos en la manera como los medios de comunicación masiva informaban sobre nuestros estudiantes. Al comienzo del proceso, la referencia a mi colegio era nefasta; era frecuente hacer parte de la crónica roja más fuerte, solíamos aparecer en el periódico El Espacio y en Alerta Bogotá. Logramos cambiar todo eso.

Lo logramos disminuyendo la violencia, que prácticamente se fue a cero, y bajó el consumo de sustancias psicoactivas y las acciones de trabajo en colectivo se incrementaron. Nunca pensamos en algo que fue valiosísimo. Yo, la verdad, no quería mejorar o no quería intervenir en lo académico, digamos que para mí lo académico estaba en segunda línea. Para mí la primera línea era lograr que no se mataran entre ellos, disminuir la violencia con otros habitantes de la zona. Si algo adicional sucedía, entonces sería contemplado como ganancia. Para nuestra sorpresa, logramos que el primer grupo mejorara en lo académico. En las Pruebas Saber, el colegio subió a nivel superior en ese año. Fue importantísimo que ese grupo de estudiantes, con los que trabajé, mejoraran el nivel del colegio. Aun cuando esta variable yo no la había tenido muy presente, terminó siendo clave. Fue muy significativo reconocer que la respiración, el yoga, impactaba positivamente en los procesos académicos. Fue sorprendente cómo logramos que el colegio fuera reconocido positivamente. Hicimos una serie de excusas o pretextos, alcanzamos un récord nacional de yoga; con ello se alcanzaba que aprendieran a trabajar en colectivo. Como

respuesta recibimos reconocimiento de la Secretaría de Educación, de la Alcaldía, del Concejo de Bogotá, del Ministerio de Educación, de la Organización de Estados Americanos, entre otros.

Nuestro trabajo impactó, fue reconocido con un premio que ha sido llamado el Nobel de Educación, el Global Teacher Prize. Fuimos valorados como uno de los mejores del mundo en el 2017 y en el 2019 fuimos reconocidos con el Global Education Award, en el 2020 recibimos el premio al Juego Limpio, otorgado por el Comité Olímpico Internacional. A ello se sumó otra serie de galardones. Son reconocimientos valiosísimos porque, más allá del galardón, significan posicionar el trabajo que estamos haciendo los maestros y maestras, y el trabajo de nuestros estudiantes.

Nuestro trabajo lo hemos llevado a otras zonas, a 25 colegios públicos, a zonas de posconflicto en vinculación con el CINEP, Educapaz y la Secretaría de Educación. Hemos elaborado unos productos bien interesantes fruto de este proceso: una cartilla de yoga y percusión corporal, material audiovisual, libros, videos, entrevistas, conferencias nacionales e internacionales. Esos logros también lo han sido para nuestros estudiantes.

La proyección es grande. Queremos seguir moviéndonos por el mundo dando a conocer nuestra propuesta, ya hemos logrado llegar a 13 países. Tuve la oportunidad de ser invitado a un seminario de colegios, incluso algunos de los participantes eran de colegios militares, en ellos prima una perspectiva que se reflejaba al ver nuestras imágenes. Sus comentarios eran de este orden “¡Uy! ¡qué orden!, ¡qué

orden!, ¡en qué orden están!, ¡qué líneas, que hileras!” Pero la óptica de nuestros estudiantes no está centrada en lograr una perfecta formación en líneas e hileras. Ante la pregunta, ¿qué están haciendo? Su respuesta al respecto es hermosa: “Estoy cuidando a alguien y me están cuidando”. Es así como han incorporado el discurso desde el cuerpo, la corporeidad y la corporalidad vivida en la escuela. Cuidar del otro y al otro no es algo impuesto. ¿Cómo llegamos ahí? Clase a clase, la sugerencia siempre fue, “cuida alguien al frente, cuida alguien al lado, cuida alguien al otro lado, pero que alguien te cuide a ti”. Esas nociones de heterocuidado y autocuidado están profundamente relacionadas con la ‘kinesfera’. Kinesfera significa espacio vital, mi espacio vital; yo cuido mi espacio vital, a alguien de mi espacio vital porque el espacio vital es lo que nos vulneran, lo que dejamos que nos vulneren o lo que nosotros mismo vulneramos, es nuestro espacio de vida.

Cuando a nuestros estudiantes les hablamos de la kinesfera y de su espacio vital estamos cambiando la noción de territorio: el territorio es mi lugar de vida, el territorio es también la comunidad, somos un tejido, y desde esta perspectiva lo que yo estoy haciendo, y también lo que estoy dejando de hacer, tiene una implicación en el otro y en el medio en el que nos movemos. Trascendimos el uso del silbato, yo no uso silbato, usamos señales proxémicas: Les enseñamos que la señal de llevar los dedos lentamente hasta la palma de la mano podría interpretarse como requerimos su atención por favor, es también la representación de que concentro mis cinco sentidos, cada uno de los dedos, en un punto, el centro de la palma de

la otra mano. El objetivo de la señal es lograr concentrar mis cinco sentidos en un punto. En respuesta, cuando se hacía esta señal, ellos decían: “Uy, el profe nos está pidiendo silencio”.

Alcanzar la comprensión y la asimilación fue un proceso, no fue generación espontánea. Fue una acción del día a día. Pudiera relatarlo así: el primer día yo me paré frente a ellos y los chicos estaban en otras cosas y se tomaba un buen tiempo centrar su atención. La experiencia también era en algunas ocasiones teórica, les hablé de lo que significaban Skinner y Pávlov, del conductismo y que también existían otras estrategias para educar. Lograron comprender que esas estrategias de Skinner y Pávlov entrenaban y domesticaban. Ante sus comentarios, les dije: “sí, señores, tenemos que trascender eso y utilizar otros medios”. Ellos interpellaron “¿Cuáles, profe?” Les dije, busquemos estos símbolos, estos son mis cinco sentidos y yo me centro. Su respuesta fue positiva “Uy, profe, eso está mucho mejor”. Lo logramos, introdujimos otras habilidades del pensamiento, no las habilidades de imite y obedezca. Las nuevas habilidades estaban relacionadas con analizar y generar un trabajo de acción colectiva.

Inicialmente aprendimos una postura, se llama Namasté. Consiste en presionar el esternón, al hacerlo, obviamente ayudas a que el diafragma empiece a hacer un mejor trabajo, te ayuda a respirar, enfocar y concentrarte. Llegar a esto también fue complejo. Con esto vino otro gran logro, trabajar cerrando los ojos. Fue un trabajo largo y dispendioso, porque para ellos cerrar los ojos podía implicar que durante ese momento alguien esté robando sus pertenencias. Al modificar la credibilidad

en el otro se generó un espacio de confianza, de respeto. Además, cerrar los ojos implica un acto de seguridad y autonomía, que trasciende otras esferas. Al cerrar los ojos, están confiando en los demás, confiando en sí mismo y permitiéndose escuchar, o sea, desconectados de celulares, desconectados de aparatos, simplemente conectándose consigo mismo, eso es muy valioso y ahora más en medio de tanta tecnología.

Trabajamos algo que se llama ‘Asanas’ o posturas. Las utilizamos como excusa para trabajar la flexibilidad, la postura, pero ante todo la posición ante la vida. Una postura del cuerpo es una postura ante la vida, cómo me siento, cómo comparto, cómo está mi torso, me cierro, qué se carga en mí. Somos seres emocionales, somos seres emotivos, y si somos seres emotivos todo el tiempo estamos cargados de emociones. Las emociones no son buenas, las emociones no son malas, las emociones simplemente son emociones. Lo que yo hago con esa emoción y cómo la dejo permear en mi cuerpo, es lo que me aporta o me quita energía.

Los estudiantes estaban permeados de emociones y lo que hacían con ellas no era tan positivo, si sentían rabia eso terminaba en una pelea. Cuando hicimos el mapa somático, vi el dibujo hacía un estudiante de su cuerpo en la

bitácora kinésica, tenía una zona del hombro más cargada. Le pregunté si había más carga, más dolor en esa zona, si estaba más cerrado en el pecho. Hay una relación directa con el habitus, con la relación con los otros. Tiene que ver con las neuronas espejo, uno tiende a imitar lo que está viendo en su familia como también en la historia de vida.

Tuve uno chico que llevaba la huella de 17 puñaladas en su cuerpo. Él, lamentablemente, era jíbaro y había estado trasegando en esas rutas, estuvo en el Bronx una temporada; era uno de los 'sayayines'. Esas huellas para él eran muy dolorosas, incluso le afectaban para hacer su tarea. Él me dijo: "Profe, ¿usted me la puede hacer?" Yo hablé con él y claro, cuando me muestra su historia de vida, uno queda sin palabras. Estos son espacios que normalmente el maestro no abre pero que es necesario que la escuela abra, para conectarse y ayudar a cambiar. El estudiante debe tener la confianza de poderle contar a alguien quien le pueda apoyar, eso cambia la vida. Puede que llevemos 20 años haciendo clase, repitiendo la misma clase, pegados a tableros explicando alguna ecuación o alguna fórmula, pero no necesariamente estamos en interacción con nuestros estudiantes. Es diferente cuando puedes conocerlos, acercárseles, sentirlos, saber su historia, poder ayudarlos, brindar otro camino. Ese es el rol de la escuela, de la educación en el siglo XXI.

Hicimos unos ejercicios con 1040 estudiantes allí, haciendo durante un tiempo determinado, trabajo de respiración, de conexión, de control, transgredir el rótulo que les habían puesto, darse cuenta que eran capaces de hacer otras cosas distintas. Logramos que la UNICEF nos

diera un elemento de simbólico: respira paz. Los desarmamos, les enseñamos que hay que trabajar en colectivo, que todos somos un mismo equipo, un colegio, la ciudad, el mundo con la excusa del abrazo, de abrazar al otro, de sentir al otro. Una percusión corporal integra el sonido producido con las manos al tocar el cuerpo (contacto percusivo) y los sonidos que emite el cuerpo, incluso guturales, nasales. Con los profesores Nelson Garzón y Fabio Acuña conformamos un equipo de trabajo al que se sumaron compañeros del Área en el colegio. Logramos trabajar buscando que esa percusión ya no solo saliera del propio cuerpo (mismidad), sino que también saliera del cuerpo del otro. Así se cambió la perspectiva de golpear al otro a percutir reconociendo al otro, ejercicio con el que se trabaja la alteridad, la otredad, la liminaridad y, en consecuencia, la empatía, el vínculo, la solidaridad. Con más de mil estudiantes hicimos un ejercicio que fue un récord Guinness, con todo lo que ello significó para nuestros estudiantes.

Hicimos un segundo ejercicio integrando el colegio, con estudiantes de universidades públicas en las que yo también soy maestro, fue la clase de yoga más larga del mundo, 36 horas seguidas. En la evaluación los estudiantes decían. "Es que si yo soy capaz de hacer eso, soy capaz de hacer cualquier cosa positiva en mi vida." "Si yo soy capaz de hacer eso, yo no voy a dañar el trabajo de mi colectivo, de mi grupo." Dejaron de pensar en sí mismos y pasaron a pensar en los demás, en lo que podía trascender.

Cuando recibimos el segundo récord Guinness, hicimos un ejercicio que significó salir de las fronteras de la escuela y llegar a otros escenarios, fuimos 25 colegios públicos de la

ciudad. Más de 15 mil estudiantes hicimos talleres y la ciudad nos dio el presupuesto de para movilizar a 4 mil, llevarlos a la Plaza de Bolívar. Fueron estudiantes de Ciudad Bolívar abrazados con estudiantes de Suba, de Puente Aranda, del Sumapaz y de Usme. Nos acompañaron de la Embajada de India y la Ministra de Educación. Los estudiantes relataron al respecto: "Estoy trascendiendo, estoy logrando cosas diferentes". Participaron de entrevistas con de la BBC de Londres, TV Mundo, Univisión o los canales locales RCN, Caracol, City TV y otros medios como El Tiempo y El Espectador, reconocieron el trabajo de la comunidad como algo valioso.

Mi rector, Jorge Benedicto Lagos Cárdenas, ha sido un gran aportante al equipo de trabajo. Una respuesta coloquial que nos daba era: "Pues hermano, plata no hay, pero hágale, hágale que aquí así sea con las cartas o el apoyo que haya que hacer, lo hacemos". Eso es muy valioso, a otros maestros les dicen "Es que no hay plata, no se puede", les cortan las alas. La idea es hacer las cosas y, la verdad, el universo confabula para que podamos lograrlo. Recibimos un primer reconocimiento del Concejo de Bogotá, del Presidente de la Republica, fuimos finalistas del Global Teacher Prize, viajamos a Abu Dhabi, Dubái, a socializar la propuesta al Ministerio de Educación de allí. Obtuvimos también una medalla de la Alcaldía de Bogotá y el Global Education Award. Logros que son de la educación pública, de los niños, niñas y jóvenes de Ciudad Bolívar, de cada uno de los maestras y maestros, y no sólo hemos tenido avances importantes en Bogotá, sino a lo largo del país.

El ejercicio que hemos hecho en los últimos meses ha sido resignificar otros espacios.

Hemos trabajado conjuntamente con el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) y con la Fundación Gilberto Alzate Avedano (FUGA). Fuimos al Cartucho, al el Bronx, para una experiencia de resignificación. En esta actividad y algunas otras ha participado la alcaldesa Claudia López. Con ella hicimos en ese espacio un ejercicio de meditación, resignificando el lugar. Eso me parece muy bello porque es desde una acción pedagógica que emerge una acción de cambio de vida. Esto es súper simbólico.

No estoy afirmando que la clase de educación física la volví dos horas de meditación, dentro de la clase de educación física nos ubicábamos en la corporeidad. Lo primero que sucede en la clase es sentarnos, cerrar los ojos, sonreír, ponernos una meta para ese día. No solo una meta para la clase, una meta para la vida. Muchos de mis estudiantes casi que se habían prohibido a sí mismos sonreír. Sonreír libera dopamina, cuando sonríes el cerebro cree que todo está fluyendo y te libera dopamina. Muchos de mis estudiantes tenían ciertas situaciones que les quitaban la sonrisa, eran hijos de sicarios, de personas que manejan el microtráfico, miembros de pandillas; estos estudiantes pertenecían a un estrato socioeconómico uno y dos.

Las situaciones que se presentan allí son fuertes, incluso a mí me conmovía mucho que el refrigerio escolar que se les da era la única comida caliente del día para algunos de ellos. Para algunos fue el único lugar donde ellos recibían alimentación, incluso yo veía, y lo sabía, que algunos de ellos trataban de guardar su refrigerio para llegar a la casa y darle a su hermanito o a su hermanita, que igualmente no tenían acceso a muy buena alimentación.

Buscamos que ellos identificaran cuál era el Asana con la que se identificaban, que entendieran para qué sirve, y que pudieran enseñárselo a los demás, que enseñarles a meditar fuera una manera de regular la ansiedad. Fue sorprendente que los padres y madres nos dijeran “Sí profe, yo le enseñé que si se dejaba pegar que les pegara más duro. No se puede dejar cascar.” Fue algo difícil pero sorprendente que lograran asumir que no es necesario responder con violencia sino tomar distancia, porque lo que se haga te puede llevar a tres escenarios: a la cárcel, a la morgue o al hospital. Fue frecuente tener que decir: “Es mejor evitar. Respira, piensa, actúa con amor”. Lo llamamos ‘RPA’, eso ayudó a mis estudiantes a fluir distinto. Incluso algunas y algunos estudiaron programas de licenciatura. Tengo licenciadas en educación física, médicos, ingenieros, arquitectos, me los he encontrado viajando.

Logré llevarme a Yerevan, en Armenia, Europa Occidental, a uno de los niños a que hablara de su historia. Fue bellissimo ver al niño con un papelito mirando cuáles palabras usar, él quiso hablar en inglés, fue su primera vez viajando en un avión y saliendo del país. Encontré en Dubái a uno de mis estudiantes trabajando como artista escénico y muy gratificante escuchar cuando me dice: “¡Profe, ahora me voy a especializar en paradas de manos en Italia!” Ver que a los y las estudiantes

se les abre un panorama distinto, que ni siquiera se lo habrían soñado aquí, es una gran alegría que se suma a que te recuerdan, por una palabra que nos dijiste.

“Profe, yo me acuerdo cuando usted nos decía que podemos hacer esto y podemos hacer tal cosa.” El rol del maestro no se vincula a poner límites, a decirles que no es posible por falta de recursos. Estoy convencido que investigar necesita recursos, pero estas investigaciones las he hecho con recursos propios, me refiero a que lo importante es la actitud, la pasión y a que lo otro va llegando, los recursos van llegando. Si el maestro se limita a que no tiene recursos y que por ello no puede investigar, entonces queda claro que no se puede hacer nada.

Obviamente se necesitan recursos, pero probablemente tienen algo muy valioso y es que tienen la población, tienen la gente. Yo admiro mucho a los maestros y maestras, y el trabajo que desarrollamos, incluso por fuera del tiempo escolar. También sé que a estos maestros les interpelan: “¿Por qué regala el tiempo?” Yo siento que dichos maestros están aportándole a la vida y a la comunidad, y qué importante es que lo hagan. Es necesaria la retribución, pero qué importante cuando tú vas más allá del dinero, más allá de esos ítems y te mueves por la pasión. Esos fueguitos que encienden otros fueguitos y unos fueguitos que brillan más que otros, son los fuegos que tienen los educadores, los maestros, las maestras, no hay que perder ese fuego, eso siempre hay que tenerlo claro. Dentro de la clase, de cualquier clase, el maestro, la maestra puede enseñarles

trabajo colectivo (la proxemia, el abrazar) Sin embargo, también es importante tener claro que ahora la proxemia es virtual.

La nueva proxemia ha cambiado el sentido del abrazo, sobre cómo siento el aislamiento, el encuentro virtual con el otro o la otra, para la nueva proxemia es necesario estar conectados. Es valiosísimo este tipo de trabajo al que hemos llamado Pedagogía de Loto. El loto es una flor que emerge del fango, de las peores condiciones, en el caso que he relatado ese fango fue la violencia, las situaciones de muerte. De ahí emergió esta flor como una apuesta pedagógica con tres pétalos: respirar, pensar y actuar educando como acto de amor. En ese orden, porque antes de esta propuesta, mis estudiantes en su vida obraban al revés, así como suelen hacerlo muchos en nuestra sociedad. Te ofenden y actúas de una vez, incluso violentamente, y después respiras y posteriormente dices “¡Ay! La embarré.”

Hay dos ideas fuerza: la primera, innovar el pensamiento divergente, es necesario romper el molde, salir de la zona de confort, hacer cosas distintas. Por eso en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), el lugar en el que estoy, en el que laboro, me parece un lugar mágico para potenciar a otros maestros y maestras para que sigan haciendo sus proyectos.

Siendo maestro investigador, habiendo vivido la escuela como la he vivido, con todas sus aristas,

con todos sus subes y bajas, yo amo todo lo que hacemos en educación. Qué bueno que uno pueda contagiar a más maestros, maestras y estudiantes, que haya estudiantes de diferentes carreras que se contagien de esta pasión pedagógica. Y la segunda, suena como una verdad de Perogrullo, pero es muy importante: si queremos hacer procesos diferentes, hay que dejar de hacer lo mismo, romper el ‘molde’.

Es necesario cambiar el hábito que puede lograrse tan sólo en 21 días. Si tú quieres hacer algo distinto, pues hay que hacerlo, no sólo te nutres con lo que comes sino con lo que ves, con lo que escuchas, con lo que expresas y con lo que haces. Hablo de cuatro elementos les digo que mis pensamientos sean los mejores, que mis ojos vean y me permitan ver con claridad, que mis palabras ayuden a enriquecer con lo que expreso, que mis sentimientos sean los mejores para los demás y que nunca pierda la pasión por la vida, por enseñar y por transformar. No lo olviden, es necesario respirar, pensar y actuar educando como acto de amor.

Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad

Julián De Zubiría Samper
Director del Instituto Alberto Merani
Correo electrónico: director@institutomerani.edu.co

El problema de la calidad de la educación en Colombia es más grave, general y estructural de lo que suele pensarse. Tiene raíces profundas porque sigue vigente un modelo pedagógico que ha permanecido por décadas y que consiste en creer que el papel de la educación es transmitir informaciones. Equivocadamente se ha creído que el papel de la escuela es informar. Don Agustín Nieto Caballero trazaba las líneas de una propuesta alternativa cuando afirmaba que el papel era “formar, antes que instruir”. Contrario a lo que suele pensarse, el problema también es delicado en la educación universitaria porque allí la fragmentación y especialización es mayor que en la básica, la transdisciplinariedad es casi inexistente, el énfasis a la formación ética es muy reducido y porque, más que evaluar, lo que se hace es calificar y certificar estudiantes.

El investigador norteamericano Ken Bain (2011) concluyó que muchos estudiantes universitarios no cambiaban sus formas de pensar asistiendo a las universidades. Nuestros estudios nos permiten llegar a conclusiones semejantes. Es necesario reflexionar sobre lo que estamos haciendo en la educación superior, para explicar el bajo impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, tres son los principales cambios pedagógicos requeridos en la educación superior en nuestro medio: 1) repensar sus modelos pedagógicos vigentes; 2) reestructurar sus currículos de manera que garanticen la formación de un pensamiento más global,

transdisciplinario, crítico y argumentativo y 3) una profunda transformación de los sistemas de evaluación, de manera que permitan evaluar y no solamente certificar los procesos cognitivos de los estudiantes. La ponencia estará dedicada a analizar y justificar esta tesis.

Universidades que innovan

En 2017 fui invitado en esta misma casa de estudios a comentar la ponencia del rector de la Universidad francesa École 42. Fue una conferencia que me impactó porque estamos hablando de una universidad muy diferente a las que conocemos en la actualidad por varias razones: no tiene profesores que realicen clases magistrales a sus estudiantes, en sentido estricto no trabajan con un currículo que oriente el quehacer de la comunidad y no solicitan a los estudiantes que aspiran ingresar ningún título o grado previo. Los estudiantes resuelven problemas señalados por un equipo de expertos y, al hacerlo, trabajan con los compañeros que deseen en horarios y condiciones libremente convenidos entre ellos. Es una universidad concentrada en ingeniería de sistemas, donde el rol de los estudiantes es completamente diferente porque trabajan resolviendo problemas y no asistiendo a clases que estén a cargo de los docentes. Sin duda, en esa universidad están desarrollando ideas realmente innovadoras desde el punto de vista pedagógico: están transformando el rol del estudiante, del profesor y las dinámicas relacionales entre ellos. Al hacerlo, están transformando el modelo pedagógico. Este ejemplo nos ayuda a comprender los cambios que están teniendo algunas universidades en el mundo para adecuarse a las necesidades de los nuevos tiempos.

Mientras oficiaba como rector de la Universidad Nacional, Antanas Mockus decía que: “Todos están a favor de la reforma, siempre y cuando no sea ésta ni ahora”. Tenía toda la razón. En la práctica es una idea similar al mensaje coloquial que aparece frecuentemente en las tiendas: “Hoy no fío, mañana sí”. Algunas décadas atrás, grandes innovadores de la ciencia y la tecnología abandonaron la universidad para trasladarse directamente a la creación de empresa. Entre muchos ejemplos cabe mencionar a Bill Gates, Steve Jobs o Marc Zuckerberg. Es relevante preguntarse si hoy estará pasando lo mismo. ¿Será que en la actualidad muchos jóvenes emprendedores también abandonan sus estudios para ir a crear empresas? o ¿será que las universidades actuales sí están formando a los grandes innovadores que requiere el mundo contemporáneo? ¿Por qué será que algunas grandes empresas han dejado de exigir títulos universitarios a sus trabajadores, muy especialmente en las áreas de ingeniería de sistemas y en administración?

Para todos está fresca la imagen de Estanislao Zuleta, uno de los filósofos más creativos en la historia de Colombia y que nunca adelantó estudios en la universidad. Se retiró del sistema educativo cuando llegó al grado noveno de básica porque sentía que a la educación le faltaba filosofía y contexto. ¿Será por eso que fue tan original y profundo su pensamiento?

La crítica de Zuleta a la escuela es tan clara como demoledora. La escuela no enseña a pensar. Así lo expresaba: “La escuela transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”. La escuela nos prepara para tareas aburridoras, rutinarias y mecánicas,

pero no para crear, imaginar e interpretar. Desarrollando sus ideas podríamos decir que lo que se enseña en la escuela, en general, no sirve en la vida y lo que uno necesita en la vida, en general, no se lo enseñan en la escuela.

Los colegios se quedan en lo particular, en el dato, en lo irrelevante y dejan de lado lo esencial: las ideas de carácter general. En las escuelas se trabaja en múltiples asignaturas fragmentadas. El álgebra o el cálculo, por ejemplo, se enseñan de manera muy rutinaria, sin ningún contexto social, cultural e histórico. Se opera con letras, sin sentido y sin lógica, porque no se convierte la matemática en una ejercitación de los procesos deductivos y abstractos del pensamiento formal. Es más, no se enseñan matemáticas, sino a resolver mecánicamente los algoritmos. El cálculo no lo usan los estudiantes en el mundo real y tampoco les ayuda a pensar mejor.

Si bien la crítica de Zuleta se refería a la educación básica, es pertinente preguntarse: ¿son vigentes sus reflexiones para analizar la educación superior? En buena medida sí y el estudio del cálculo y las matemáticas son un buen ejemplo para ilustrarlo.

Recurriré a una anécdota personal para ejemplificar la idea anterior. Cuando varias décadas atrás estuve como estudiante en esta universidad de la cual estoy profundamente agradecido, tuve un buen desempeño en las asignaturas de cálculo, pero tengo que confesar que nunca entendí ni una sola idea, ni un solo concepto, proposición o ley de carácter general. Debido a eso no podría explicar qué es una derivada, una integral o una ecuación diferencial de segundo grado. Me temo que a la

casi totalidad de mis compañeros les pasaba lo mismo.

Realmente la conceptualización o la comprensión no son necesarias para aprobar cálculo en la mayoría de las universidades colombianas. Basta con resolver ejercicios rutinarios y descontextualizados para aprobar las asignaturas de matemáticas. La situación es tal vez peor a la que se presenta en la educación básica. Ahora que he vuelto como asesor unos 30 o 40 años después, veo que la situación sigue siendo muy similar a la que viví como estudiante. Se mantienen los mismos currículos, modelos pedagógicos y sistemas de evaluación. El trabajo mecánico y rutinario sigue siendo dominante en la enseñanza de la matemática. También en las evaluaciones. En el fondo no se enseña matemática sino algoritmos, lo cual es bien diferente.

La universidad debe formar individuos que vivirán en un mundo relativamente desconocido. Por eso es tan absurdo que se trabaje de manera rutinaria. Los egresados se enfrentarán a un mundo impredecible y muy diferente al actual a nivel económico, social o cultural. La creatividad, la flexibilidad y la adaptabilidad serían algunas de las competencias esenciales a desarrollar en las universidades. Sin embargo, están muy debilitadas por el énfasis dado a los aspectos más formales y mecánicos. La pandemia es un buen ejemplo para entenderlo. Nadie sabe cuántos nuevos picos de contagio tendremos por causa del Covid, tampoco sabemos si serán más fuertes y producirán más contagios o muertes que los anteriores. Nadie sabe cuándo volveremos a estar confinados en Bogotá, el país o el mundo. Nadie sabe por cuánto tiempo nos protegerán las vacunas,

ni cuántos refuerzos necesitaremos a futuro, tampoco si alcanzaremos la llamada ‘inmunidad de rebaño’. Nadie sabe si las vacunas nos protegerán contra las nuevas cepas. Vivimos un mundo muy incierto y una pandemia es un buen ejemplo para entenderlo. En las circunstancias que nos ha puesto de manifiesto el virus actual, ¿qué sentido tiene enseñar de manera mecánica y rutinaria asignaturas ligadas con las matemáticas o con cualquier otra disciplina?

De manera complementaria debe entenderse que la mayoría de estudiantes que presentan serias dificultades en cálculo durante los primeros semestres (y son la gran mayoría), en realidad, tienen falencias graves en lectura y en pensamiento. Por esta razón, la solución no es que estudien nuevamente álgebra o trigonometría, sino en trabajar asignaturas que fortalezcan el pensamiento matemático para evitar que tengan que ‘terceriar’ cálculo como ellos mismos lo llaman cuando deben cursar la asignatura por tercera vez. Así, por ejemplo, una asignatura de modelos matemáticos que les ayude a convertir realidades en modelos y a leer e interpretar gráficas y series. Se requiere un trabajo en pensamiento matemático que sea diferente al ‘voleo en algoritmos’ que hoy domina por completo en las universidades.

La asignatura de cálculo podría ser uno de los mejores ejemplos de hasta dónde ha llegado la mecanización del trabajo en matemáticas en las universidades. Suele ser una materia con un enfoque descontextualizado, monótono y está muy desligada al desarrollo del pensamiento. Es muy grave que, por lo general, los docentes no se hayan dado cuenta de esto. Y es todavía más grave que lo justifiquen diciendo que así tiene que enseñarse. La justificación es que

así lo han enseñado y así lo seguirán haciendo. En general, la enseñanza de la matemática es muy parecida a la que se ofrecía medio siglo atrás, pero los profesores se autoconvencen de que han realizado cambios significativos en su enseñanza. No es cierto que estemos ante un cambio estructural, por lo menos a nivel pedagógico.

El ejemplo del trabajo en cálculo nos ayuda a comprender que el problema pedagógico de la tradicionalización, rutinización y mecanización no es exclusivo de los colegios. En las universidades lleva incluso más tiempo. Al fin y al cabo, ¿en dónde se forman los docentes tradicionales de la educación básica?

¿Con qué competencias llegan los estudiantes a las universidades?

Cualquier profesor universitario en América Latina sabe que los alumnos que llegan del colegio presentan notables debilidades para comprender las ciencias y las matemáticas. Por lo general, tienen bajos niveles de lectura y escritura, presentan serios problemas para argumentar, generalizar y formular hipótesis, y no han desarrollado la autonomía necesaria para resolver los dilemas éticos a los que se enfrentarán a diario en la vida universitaria. Los docentes lo saben, pero es poco lo que han hecho las universidades para enfrentarlo. La solución sigue pendiente y se sigue aplazando. El costo de esa situación son los altísimos niveles de deserción universitaria, en especial, en los primeros semestres.

Colombia sigue presentando una de las tasas de deserción universitaria más altas de América Latina, superior al 45%. ¡La mitad de los estudiantes que llegan a las universidades,

nunca logran graduarse! Se quedan en el camino. Lo peor es que para 2019, el 72% de los desertores correspondía a los estratos 1 y 2. Esta situación agrava la inequidad y frustra cientos de miles de proyectos de vida de los jóvenes. Unos porque no logran entrar a la universidad, aunque lo deseaban, y otros porque a pesar de entrar no pudieron permanecer y graduarse.

Desde el primer semestre los estudiantes reciben lecturas que, en promedio, suelen superar las 300 páginas por semana, lo que equivale a unos dos libros. Sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para inferir ideas de un pequeño párrafo. Tampoco pueden relacionar las ideas principales con los contextos del discurso, ni interpretar o captar matices e inconsistencias lógicas en un ensayo científico escrito en un lenguaje técnico y con un enramado complejo de ideas subyacentes. Son aún mayores sus debilidades en escritura, autonomía y pensamiento argumentativo e hipotético-deductivo. La parte más compleja es que sin estas competencias transversales consolidadas no es posible acceder a las competencias propias de las disciplinas, a las competencias disciplinarias.

Las pruebas nacionales e internacionales en las que hemos participado permiten pensar que tan solo entre un 1% y un 4% de los estudiantes cumple con las condiciones cognitivas necesarias para comprender las ciencias al acceder a la educación universitaria. En lectura, por ejemplo, los últimos estudios internacionales nos permiten concluir que tan solo el 1% de la población de 15 años alcanza el nivel de la lectura crítica, a pesar de llevar diez años de escolaridad y haber interactuado con

cerca de 90 docentes. Al mismo tiempo, el 50% de los jóvenes de 15 años en Colombia no es capaz de hacer inferencias de textos en extremo sencillos, ya que están ubicados en un nivel de lectura fragmentario, propio de niños de 6 o 7 años. Pese a encontrarse en la adolescencia según su edad cronológica, sus procesos cognitivos e interpretativos están atrasados por los bajos niveles de la calidad educativa que reciben. Es triste, pero es casi como si nunca hubieran pisado un aula de clase. El país tiene que reconocer que la educación oficial básica es de muy baja calidad. Por este motivo, la escuela ha impactado aspectos en general más ligados a la interacción social con compañeros y menos a los procesos intencionales de aprendizaje que infructuosamente se buscan en las aulas de clase.

¿Qué podemos hacer para resolver estos problemas?

La solución estructural es evidente: hay que hacer una profunda transformación pedagógica en la educación básica. El problema es que esto implica dejar atrás los viejos modelos pedagógicos, los sistemas de formación de docentes y los currículos vigentes en los colegios. Nos demoraremos décadas resolviendo estos problemas, en especial si no se toman las medidas necesarias a tiempo. Es así que los ministros de educación, hasta el momento, se han contentado con ‘pañitos de agua tibia’ y con hacer, esencialmente, ‘más de lo mismo’. Han creído (muy equivocadamente) que los cambios provendrán del incremento en el tiempo de la jornada y no de transformaciones pedagógicas profundas y estructurales en los modelos pedagógicos llevados a cabo en el aula. En consecuencia, las prácticas educativas siguen

atadas a la mecanización, a los aprendizajes impertinentes y al paradigma de la transmisión de información. Por eso, los resultados actuales son muy similares a los alcanzados 30 años atrás. ¿Qué pueden hacer las universidades para enfrentar el problema?

Las universidades no tienen opción diferente que fortalecer los estudios generales y las competencias transversales desde el primer año. Necesariamente deben consolidar la lectura contextual y crítica, el pensamiento formal y el argumentativo. Así mismo, tienen que desarrollar la autonomía cognitiva y moral de los estudiantes. Mientras no lo hagan la deserción seguirá siendo muy alta, en especial en los primeros semestres. Los estudiantes leerán montones de fotocopias sin comprender ni interpretar y escribirán diversos ‘ensayos’ sin tener las competencias para hilvanar ideas, tejer proposiciones o reestructurar conceptos. Comprender por qué muchos de estos jóvenes durante su largo tránsito por la universidad tampoco logran consolidar las competencias transversales es clave para saber cómo resolver el problema pedagógico señalado. El problema no es de los docentes ni de los estudiantes, es de un sistema educativo centrado en el aprendizaje y en la transmisión de informaciones. También es responsabilidad de un sistema social que crea y reproduce las inequidades con la complicidad de su sistema educativo.

Las universidades oficiales presentan algunas desventajas especiales en este proceso. Sus estudiantes provienen de hogares privados culturalmente, así como de colegios públicos y entornos con menor riqueza cultural. Para entender esto es muy importante saber que

el problema de la educación en Colombia no sólo es de baja calidad. También adolece de una acentuada inequidad, lo que implica que estudiantes provenientes de familias de menores ingresos¹ y de colegios públicos presentan sensibles desventajas frente a los logros que alcanzan los jóvenes de estratos altos y que estudian en las grandes capitales del país². Las graves debilidades y brechas se acentúan si los aspirantes vienen de sectores rurales, pertenecen a minorías étnicas o son mujeres, ya que las inequidades en Colombia son múltiples, muy altas³ y diversas.

Para completar, las universidades oficiales utilizan unas pruebas de admisión que no logran detectar las debilidades en pensamiento y lectura, ya que siguen evaluando conocimientos particulares y fragmentados. Se hizo realidad la fábula de Esopo conocida como ‘La tortuga y la liebre’. Treinta años atrás sus procesos de admisión superaban con creces la calidad de las pruebas realizadas por el ICFES. Esta entidad, con base en el rigor científico y el trabajo sistemático fue realizando cambios esenciales que le permitieron dar un salto cualitativo en el año 2000, cuando pasó a pruebas de competencia que evalúan los niveles de lectura y pensamiento y cada vez con un mayor nivel de generalización. El resultado es que hoy las pruebas SABER son significativamente mejores para determinar fortalezas y debilidades en

las competencias para pensar y comunicarse de los estudiantes. Sabiendo eso, todas las universidades privadas las utilizan. Las universidades oficiales se resisten al cambio y siguen utilizando las mismas pruebas de hace treinta años⁴. Vaya paradoja: ¡las universidades públicas no utilizan las pruebas creadas por el Estado como examen de admisión, mientras que las universidades privadas si lo hacen!

El papel de los estudios generales en las universidades

Hace treinta años dimos un intenso debate para resolver problemas muy similares en la educación básica. En ese momento aparecieron dos grandes propuestas para el desarrollo del pensamiento y de las competencias comunicativas. La primera sostenía que en las asignaturas regulares los docentes necesariamente favorecerían el pensamiento, recurriendo al análisis y la síntesis. Se trataba de una invitación a su voluntad para transformar la escuela. El principal argumento era que el pensamiento no se podía desarrollar en el vacío y que por eso no debería haber un área orientada a promover los procesos de pensamiento de manera sistemática, secuencial y organizada y que tampoco era necesaria un área orientada a consolidar los procesos comunicativos, porque éstos se adquirirían leyendo y escribiendo en las diversas asignaturas. Esta tesis fue adoptada de manera

¹Según los cálculos del ex director del ICFES, Daniel Bogoya, para el 2011 y teniendo en cuenta las pruebas SABER PRO, el promedio de estrato del CESA, EAFIT y los Andes era superior a 4,64, al tiempo que en la del Magdalena, Distrital y Nacional era de 2, 2,4 y 2,9, respectivamente. Al respecto ver: https://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/ubicacion_de_las_ies_según_estrato_socioeconomico_de_sus_estudiantes.pdf

²Para las admisiones especiales realizadas en zonas de frontera o con poblaciones históricamente privadas culturalmente, la inequidad es todavía mayor. Tal es el caso de los PEAMA para el caso de la Universidad Nacional. Los aspirantes provienen de colegios públicos, familias de estratos bajos y, con frecuencia, de municipios no capitales.

³Esta tesis es desarrollada en el ensayo del autor titulado ‘La educación en Colombia aumenta las brechas sociales’ (De Zubiría, 2014).

⁴El atraso en las pruebas de admisión de las universidades oficiales en parte se explica por la resistencia que han propiciado los docentes en contra del concepto de competencia. Presuponiendo que las competencias son preparación para el trabajo y una orientación dada por el Banco Mundial, muchos docentes han dejado de utilizar los resultados de las pruebas SABER y SABER PRO. La paradoja es que utilizan unas pruebas centradas en informaciones particulares y muy desligadas de los procesos de pensamiento y lectura crítica.

unánime en el Ministerio de Educación (desde ahora MEN) bajo el presupuesto de que niños y jóvenes aprenderían a pensar y a comunicarse trabajando en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas. Se decía que ellos sabían pensar y que los jóvenes eran muy creativos. Lo que se necesitaba era orientar su agudo pensamiento y su destacada creatividad, para que no fueran mal utilizadas. Los docentes que decían esto confiaban poco en las pruebas y concluían que no había que tener en cuenta los diagnósticos sino invitar a los docentes a cambiar voluntariamente sus didácticas y prácticas de aula⁵.

Como todos sabemos, perdimos tres décadas y no resolvimos el problema que teníamos en frente. Entre otras razones, porque no se reconoció ni diagnosticó adecuadamente el problema que se quería solucionar. Se equivocaron el MEN y sus asesores en el diagnóstico del problema y, por tanto, también en su solución.

Lo peor es que hoy en día algunos influyentes docentes universitarios hacen una propuesta muy parecida a la que sostuvo el MEN en 1985. Según su análisis tampoco es necesario, hoy en día, un trabajo sistemático y riguroso en lectura y en pensamiento. Bastaría, suponen ellos, con que los estudiantes se enfrenten a problemas e investigaciones contextualizadas para que consoliden sus competencias cognitivas y comunicativas. Estos profesores también desconfían de los resultados de las pruebas estandarizadas, no aceptan el concepto de competencia y por esta razón no incluyen en sus análisis los resultados obtenidos en

las pruebas, por el contrario, los ‘interpelan’. Consideran que las pruebas de admisión de las universidades públicas tienen la ‘ventaja’ de no recurrir a competencias, término que perciben como asociado a la preparación para el trabajo, como un concepto ‘neoliberal’ que proviene del Banco Mundial ¡Como si los términos fueran propiedad de una determinada visión y no campos de combate entre distintas visiones pedagógicas! Es un discurso muy similar al que se presentaba en Colombia en 1985⁶. De alguna manera pareciera que el tiempo se hubiera detenido y los discursos y discusiones tendieran a permanecer estáticos. Me temo que estamos muy próximos a repetir en las universidades oficiales nacionales la equivocada estrategia que se adoptó para la casi totalidad de colegios del país treinta años atrás. Todos conocemos las consecuencias de esta situación.

En la educación básica tres décadas atrás, muy pocos sostuvimos una tesis contraria a la adoptada por el MEN y propusimos llevar a cabo dos tipos de trabajo de manera escalonada: Crear un área para promover los procesos de pensamiento y otra para desarrollar los niveles de lectura y escritura. Tiempo después propusimos mediar en todas las áreas y grados los mismos procesos que se ejercitaban en el área de pensamiento y en el área de competencias comunicativas por medio de los contenidos propios de cada una de las disciplinas. La idea era que el pensamiento y las competencias comunicativas requieran un trabajo sistemático, jerárquico y organizado y que, por eso, era equivocado dejar al azar su desarrollo.

El tiempo nos dio la razón y los colegios que siguieron el lineamiento del MEN (casi todos) se han mantenido estancados en el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes en los últimos veinte años. En contraste, quienes optamos por crear un área de pensamiento y otra de competencias comunicativas para jalonar los procesos de pensamiento y comunicación, así como decidimos transversalizar dichos procesos con las competencias propias de las disciplinas, hemos mejorado hasta un 40% los resultados en pruebas SABER 11, frente a los resultados que obteníamos en el año 2000. La explicación es muy clara: se requiere un trabajo sistemático, jerárquico y organizado para impulsar en los estudiantes procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos que se usan en el estudio de la ciencia. Algo similar puede decirse de las competencias comunicativas: se requiere un trabajo sistemático, consciente y deliberado para adquirir niveles altos de lectura y escritura contextual y crítica. No basta simplemente con poner a niños y jóvenes a leer y a escribir. Si así fuera, los estudiantes no presentarían los graves problemas que hoy tienen en la consolidación de sus competencias comunicativas en el colegio o en la universidad.

Más recientemente en educación básica, la ciudad de Tunja adoptó el criterio que hemos expuesto aquí y creó desde la Secretaría de Educación un responsable para el trabajo en pensamiento, otro en competencias comunicativas y otro en competencias ciudadanas. La idea es que ellos pudieran acompañar a las instituciones educativas en la implementación de estas áreas transversales. Sus resultados no podrían ser mejores, al

tiempo que Tunja es la ciudad que más progresó en los resultados de las pruebas SABER 11 para el periodo 2010 a 2015. De hecho, para el 2010 los resultados de las principales ciudades capitales en las pruebas SABER eran muy similares, mientras que para el 2015 ubican a la capital de Boyacá con los mejores resultados en pruebas SABER 11 entre todas las capitales del país, puesto que ha logrado conservar hasta la actualidad.

La recomendación que se deriva para las universidades es evidente: el primer año de estudios se debería dedicar por completo a consolidar los procesos de pensamiento, la metacognición, la lectura y la escritura contextual y crítica. Para hacerlo, lo ideal sería contar con nuevas asignaturas concentradas en esos procesos, pero recurriendo a debates de actualidad contextualizados y articulados con las áreas de interés de los jóvenes. Así mismo, sería muy recomendable contar con asignaturas dedicadas a fortalecer los procesos de pensamiento hipotético-deductivos y argumentativos. Serían asignaturas que transformarían por completo los actuales modelos pedagógicos vigentes en las universidades y de allí que es equivocado denominar a este periodo como ‘Año cero’ o de considerarlo como un periodo en el que exclusivamente se van a ‘remediar’ los problemas con los que llegan los estudiantes provenientes de la educación media.

En las nuevas clases, los estudiantes participarían activa y colectivamente en la construcción de los debates, tanto como en los análisis y la interpretación de las lecturas abordadas. Serían asignaturas pensadas para empoderarlos y para fortalecer el trabajo

⁵Una síntesis de este debate se encuentra en el texto del profesor Vasco y en mi texto ‘De la Escuela nueva al constructivismo’ (De Zubiría, 2001).

⁶Al respecto invito a leer el texto del profesor José Gregorio Rodríguez de la Universidad Nacional (2018).

en equipo. En ellas, ningún docente podría recurrir únicamente a clases magistrales y estarían diseñadas para reelaborar ideas, es decir, para fortalecer la metacognición, algo que en general no se hace actualmente ni en los colegios ni en las universidades. Debe tenerse muy presente que si no hay un cambio general en el modelo pedagógico implementado en estas asignaturas, tampoco habrá ningún cambio en las estructuras cognitivas y éticas de los estudiantes. Una pregunta puede ayudar a comprender este asunto: ¿Ha pensado usted por qué es tan generalizado que las clases de las universidades se desarrollen en auditorios? La respuesta tiene mucho que ver con el modelo pedagógico vigente. Si la tarea central fuera el diálogo y el debate, evidentemente en las universidades no serían frecuentes los auditorios sino las mesas de trabajo.

En este primer año también se debería incluir un proyecto de investigación que permitiera articular el trabajo desarrollado en las nuevas asignaturas de manera independiente. Debe entenderse que este proyecto no sustituiría a las anteriores asignaturas ya que su propósito sería diferente: favorecería procesos de síntesis, competencias investigativas y visiones globales y holísticas; favorecería un pensamiento global e integrador.

Los estudios adelantados por Ken Bain (2011) en universidades estadounidenses lo llevan a una conclusión similar a la que hemos sustentado para Colombia. En general, el docente universitario enseña conceptos científicos, lo que no es lo mismo que enseñar a pensar científicamente, competencia que sólo logran los grandes maestros. Para pensar se requiere, además de los conceptos, el

desarrollo de procesos de pensamiento y de metacognición. La pregunta de Bain es muy pertinente: ¿Las asignaturas que toman los estudiantes en las universidades están cambiando las maneras de pensar y representar el mundo? Su conclusión es que eso solo se logra de manera extraordinaria por parte de algunos excepcionales maestros que siempre encontramos en todas las universidades. En sus propios términos:

¿Cambió la asignatura la forma de pensar de los estudiantes? La verdad es que no. Cuando acabó el curso, los dos físicos pasaron de nuevo el cuestionario y descubrieron que la asignatura había producido cambios comparativamente pequeños en la manera de pensar de los estudiantes. Incluso muchos estudiantes de “A” continuaban pensando como Aristóteles y no como Newton. (Bain, 2011, p. 33)

Nuestras conclusiones en Colombia son similares: Los docentes universitarios con frecuencia enseñan ciencia, incluso varios docentes lo hacen muy bien; pero eso es una cosa muy distinta que enseñar a pensar científicamente. Sirva de ejemplo: Una cosa es aprender los conceptos o teorías físicas, pero otra diferente es pensar físicamente. Para esto último se requiere poner en uso dichos conceptos en situaciones cotidianas, operar con ellos y evaluar hasta qué punto fueron bien usados. Es por eso que una asignatura especial dedicada a la argumentación (debates) y otra

dedicada a consolidar la lectura contextual y crítica, si se acompañan de un cambio en el modelo pedagógico, permitirían un trabajo sistemático sobre los procesos de lectura y de pensamiento en los que tienen dificultades los ‘primíparos’.

Bain introduce un elemento importante que ayuda a encontrar la solución a sus dilemas. ¿Por qué algunos docentes universitarios, se pregunta, que conocen muy bien sus materias no son buenos enseñando? Su respuesta es clara: les falta metacognición (Bain, 2011). Debido a ello no logran simplificar, ejemplificar y clarificar los conceptos complejos. Por el contrario, los buenos maestros tienen muy desarrollados sus procesos metacognitivos. En sus propios términos:

Los buenos docentes enseñan sus disciplinas, pero en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional, y artístico de sus estudiantes. Además, en lugar de pensar sólo en términos de enseñar historia, biología, química y demás asignaturas, hablaban de enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones. (Bain, 2011, p. 57)

Docentes dedicados a calificar y no a evaluar

Como ha señalado el científico Rodolfo Llinás, el problema educativo es más grave, estructural y universal de lo que pensamos. El paradigma de la transmisión de información

está muchísimo más arraigado de lo que se cree en la mente de los docentes de educación básica y también en parte de los profesores de la educación superior. Una evidencia de ello es la debilidad y baja calidad de los procesos de evaluación de estudiantes en las universidades. En realidad, todavía están dedicados a calificar y certificar, casi nada a evaluar. Un examen sin libro o sin cuaderno abierto, sencillamente es un examen que no exige pensar, sino haber acumulado conocimiento particular, informativo y fragmentado. Un examen cuyas respuestas están en Google, simplemente no fue elaborado para pensar, ya que Google es el gran depositario de la información acumulada por la humanidad hasta este momento de la historia. La excesiva precisión pretendida en las calificaciones universitarias sólo oculta la poca claridad sobre lo que debemos enseñar y lo que debemos evaluar: Los árboles no nos dejan ver el bosque. En sentido estricto hay una ilusión positivista cuando se afirma que este estudiante obtuvo 2,8, mientras que este otro alcanzó 3,0 sobre 5,0.

Con frecuencia, los docentes dedicamos excesivo tiempo a calificar trabajos y exámenes de nuestros estudiantes. El problema es que, por estar tan obsesionados con la calificación, hemos terminado por descuidar lo esencial: la evaluación. Nos hemos dedicado a certificar los procesos de aprendizaje, cuando esa es la función menos importante de la evaluación a nivel educativo. Debido a eso, la relación que establecemos con los estudiantes gira en torno a si ‘aprobaron’ o ‘reprobaron’ los exámenes, las asignaturas y los cursos. Este es un claro indicador del predominio que sigue teniendo el sistema educativo tradicional en Colombia y América Latina.

La evaluación sirve fundamentalmente para dos grandes cosas: 1) para establecer cómo están los jóvenes al iniciar un proceso educativo, en lo que se conoce como evaluación diagnóstica y 2) para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentra el estudiante y un curso en un momento dado, para saber cómo impulsarlo, en lo que se conoce como evaluación formativa. El fin de la escuela debería ser favorecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Por tanto, la finalidad esencial de la evaluación debiera ser ayudar a determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante para jalonar su proceso educativo a partir de allí.

No usar pruebas diagnósticas sería análogo a que los arquitectos e ingenieros no realizaran estudios de suelos antes de levantar sus casas y puentes. Cualquier arquitecto que incumpliera este principio, sería despedido por irresponsable. Sin embargo, en la escuela tradicional, que sigue siendo bastante hegemónica en los colegios y universidades de América Latina, es poco frecuente que los maestros realicen evaluaciones diagnósticas al iniciar cada año y es todavía más raro que las lleven a cabo los docentes en las universidades. Allí la evaluación diagnóstica es casi inexistente, ya que, contrario a lo que se cree, en muchos aspectos sigue siendo el nivel del sistema educativo más tradicional de todos.

Las evaluaciones diagnósticas deberían realizarse no solo para conocer el nivel alcanzado por los estudiantes en los conceptos, procesos y competencias que se supone ya deberían dominar, sino que, adicionalmente, deberían ayudarnos a determinar si los nuevos contenidos están muy por encima o muy por debajo de lo que podrían llegar a dominar

los estudiantes, si contaran con la mediación adecuada. Pero si no se hacen las evaluaciones diagnósticas sobre las competencias previas, mucho menos sobre los nuevos contenidos que serán abordados, en lo que se conoce en educación como la determinación de la zona de desarrollo potencial.

Aun así, el papel fundamental de la evaluación debería ser formativo. Deberíamos determinar el nivel alcanzado por el estudiante en su desarrollo y estimar qué le falta para seguir avanzando. Deberíamos ayudar a precisar las dificultades del proceso hasta el momento desarrollado. La evaluación debería brindar la información necesaria para saber qué ajustes se deberían hacer al proceso por parte de los docentes, los padres y los estudiantes. En este sentido, todos deberíamos aprehender de ella.

Con seguridad, desde décadas atrás muchas innovaciones pedagógicas han explorado con evaluaciones centradas en el desarrollo, tal como se está haciendo actualmente en todos los colegios de Francia y Cataluña. Algo análogo está haciendo con rigor y responsabilidad el ICFES al evaluar competencias transversales para diversos grados y que no corresponden a asignaturas particulares, sino a procesos de carácter más general y estructural. Por eso mismo, son pruebas más confiables para saber cómo van los procesos cognitivos y valorativos estructurales de los estudiantes colombianos en los diferentes momentos del

proceso educativo. Pese a estos avances, por lo general las evaluaciones en los colegios y en las universidades siguen centradas en las asignaturas, así como en conocimientos particulares y rutinarios, como vestigio de una escuela tradicional que se resiste a morir y de un paradigma que tiempo atrás deberíamos haber superado: el paradigma de la transmisión de la información.

Un docente preocupado por determinar el nivel de desarrollo alcanzado por sus estudiantes con seguridad intentaría evaluar las estructuras profundas a nivel cognitivo, valorativo y comunicativo que subyacen a sus respuestas. Necesariamente elaboraría evaluaciones teniendo en cuenta el uso pedagógico que daría a sus resultados, involucrando diversas dimensiones y con adecuada retroalimentación para orientar el proceso de sus estudiantes.

En la universidad el problema es aún más grave, ya que suele ser común que el docente entregue los resultados de exámenes y trabajos días antes de culminar el curso. Esas pruebas y esos trabajos carecen de cualquier valor. Si el papel de la evaluación es estimar el nivel alcanzado, para determinar qué ajustes realizar, cuando los docentes entregan los resultados al culminar el curso, dichas pruebas perdieron cualquier pertinencia pedagógica.

Esto es así ya que si evaluáramos a un grupo de estudiantes y no brindáramos ninguna retroalimentación de sus aciertos y debilidades y si, hipotéticamente, meses después volviéramos a aplicar la misma prueba, los resultados seguramente serían iguales. Lo anterior significa que los estudiantes y el docente no habrían aprehendido de la

evaluación previamente realizada. En este caso, se perdió el tiempo, como suele pasar hoy en tantos procesos educativos desaprovechados para el desarrollo, debido a la inexplicable obsesión del sistema educativo con el aprendizaje específico.

Como puede verse, las evaluaciones rutinarias y tradicionales que siguen dominando la educación colombiana son una prueba más del peso que sigue teniendo la educación tradicional en el país. Tristemente, los profesores, en pleno siglo XXI, seguimos dedicando excesivo tiempo a la calificación y muy poco a la evaluación.

Necesitamos un sistema de evaluación con criterios claros y pertinentes para determinar el nivel alcanzado en el desarrollo de cada uno de los estudiantes. Un sistema centrado no en la certificación, sino en la evaluación del desarrollo. Un sistema no gradual y acumulativo, sino estructurado por niveles del desarrollo. Este sistema debería ser mucho más integral que el actual (incorporando diversas dimensiones), debería asignar mayor énfasis a lo general y a lo contextual y utilizar múltiples fuentes e instrumentos diversos. Lo más importante es que sea un sistema que pueda indicarle tanto al docente como al estudiante cómo va el proceso de desarrollo y qué ajustes hay que hacer para continuarlo. Como puede verse, sería un sistema diametralmente opuesto al que actualmente está generalizado entre los docentes, pues está concentrado en certificar si los conocimientos transmitidos fueron retenidos o no en la memoria de corto plazo.



Hacia una transformación curricular en las universidades

Ojalá a las universidades no les suceda lo que ya le pasó a los colegios. En la educación básica perdimos los últimos 30 años para resolver el bajo nivel que alcanzan los jóvenes en las competencias transversales. Tal como señalamos previamente, el MEN creyó que, al trabajar los contenidos disciplinarios, simultáneamente se iba a desarrollar el pensamiento. La historia mostró que eso no es cierto ¿Nos pasará ahora lo mismo con la reforma que se está discutiendo en las universidades colombianas? Temo que muy probablemente esto podría suceder en las universidades oficiales. Las propuestas que están presentando algunos destacados docentes no enfrentan el problema del bajo

nivel de consolidación de las competencias transversales con el que llegan los egresados de la educación media. Quieren ponerlos a investigar, desconociendo que son uno de los grupos poblacionales con mayor dificultad para leer, escribir y pensar. Por el contrario, las principales universidades privadas han adoptado una estrategia bien diferente y se han concentrado en fortalecer las competencias transversales de sus estudiantes recién vinculados, en una estrategia mucho más cercana a la que aquí se propone dado que han creado centros para mediar la lectura, la oralidad y la escritura en los primeros semestre de todas las carreras universitarias.

El desajuste entre las universidades y el mundo es cada vez más amplio y complejo. Es así como mientras el mundo se tornó cada vez más

globalizado e interconectado, las universidades mantienen estructuras curriculares generadas a partir de la fragmentación. El mundo se intercomunicó casi por completo, pero el sistema de educación superior es cada vez más especializado. Como dice Morin (2001): la hiperespecialización impide ver lo global (lo fragmenta en parcelas) y lo esencial (ya que lo disuelve). La tensión es cada vez mayor, tal como señala Lichnerowicz:

Nuestra Universidad actual forma en todo el mundo una porción demasiado grande de especialistas en disciplinas predeterminadas y, por esto, artificialmente limitadas, en tanto que una gran parte de las actividades sociales, como el mismo desarrollo de la ciencia, necesita hombres capaces de mantener un punto de vista más amplio como de centrarse profundamente en los problemas y progresos nuevos que transgredan las fronteras históricas de las disciplinas. (Morin, 2001).

En las universidades se habla cada vez más de transdisciplinariedad y de interdisciplinariedad, pero el currículo sigue siendo pensado esencialmente desde la fragmentación. Medicina es un buen ejemplo de ello. Cada vez los niveles de especialización son mayores, pero el mundo sigue necesitando miles y miles de médicos generales que

son cada vez más escasos en la sociedad. La paradoja es compleja: "Los médicos que salen de las escuelas son muy buenos, pero le sirven poco al país", decía hace un tiempo Gustavo Quintero Hernández, presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame)⁷. La explicación es clara: las universidades siguen formando especialistas altamente calificados en medicina, pero los niños se enferman de múltiples enfermedades que podrían y deberían prevenir los médicos generales. Hay un divorcio entre lo que se necesita en salud y lo que se enseña. Nadie podría tener ninguna duda sobre la calidad de la formación que reciben los futuros médicos en Colombia. La calidad es muy alta, en especial la que reciben en la Universidad Nacional. Pero la pregunta pertinente es otra: ¿estamos formando los médicos que necesita el país? Muy seguramente, nuestros futuros médicos tienen niveles de especialización excesivos. La mayoría de los niños mueren en Colombia y en el mundo por problemas que cualquier médico general podría resolver, pero la pregunta más difícil, la más compleja, es si ese es un problema exclusivamente del sector de la salud. Yo creo que no.

El desarrollo del pensamiento necesita de visiones más globales, más transdisciplinarias y si bien en las universidades se habla y se usa ese término todo el tiempo, realmente adoptaron una ruta por completo contraria. Tomaron el camino de la hiperespecialización y, al hacerlo, la universidad le impide al estudiante llegar a ideas de carácter general. Lo conceptual y general no se alcanzan porque la universidad presenta el conocimiento de manera

⁷El Tiempo, marzo 20 de 2019.

fragmentada. En consecuencia, el profesor de una materia no tiene que ver con el profesor de la otra materia o área. La ciencia la dividen en parcelas. El peligro de eso es que desaparece lo esencial porque se disuelve.

Las competencias entendidas desde la perspectiva del desarrollo humano (ver De Zubiría, 2012) son una buena oportunidad para transformar la educación ya que se refieren a aprendizajes generales, integrales, flexibles y contextuales. Por este motivo nos podríamos permitir mejorar los niveles de pertinencia de lo que actualmente se enseña en las universidades. La pregunta derivada sería: ¿Cuáles son las competencias transversales y disciplinarias a trabajar en cada facultad? El actual sistema educativo tiende a privilegiar los aprendizajes fragmentados, particulares, arbitrarios y descontextualizados, y establece una enseñanza poco pertinente para los niños y jóvenes, para las regiones y para el desarrollo nacional.

Desafortunadamente, los docentes universitarios tienen un nivel de reflexión en extremo concentrado en los contenidos propios de su disciplina. En cambio, es menor la reflexión pedagógica sobre perfiles, currículos, evaluación o impacto de su trabajo sobre las estructuras cognitivas y éticas de sus estudiantes. De esta manera, dejan de lado la función esencial de la educación: la formación y el desarrollo integral de los estudiantes. Un docente universitario debería impactar de manera más profunda y general las estructuras éticas y cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, esto se cumple mucho menos de lo que suponen los profesores. Es común que el docente se dedique a transmitir informaciones

propias de las disciplinas que maneja, pero pocas veces desarrolla el pensamiento científico y todavía en menos ocasiones impacta los criterios morales, éticos y emocionales de los estudiantes.

Debe tenerse muy presente que las nuevas asignaturas propuestas tampoco resolverán el problema por sí solas, ya que las competencias sólo se consolidan si se alcanza un nivel alto de dominio. La única manera es que en los siguientes semestres se sigan trabajando las mismas competencias, pero con contenidos disciplinarios, es decir que solo si fortalecemos la transversalización lograremos el desarrollo de las competencias transversales, principio del que se habla mucho en la básica pero que ha permeado poco las universidades. La gran ventaja es que las asignaturas propuestas mostrarán a todos los docentes el camino a seguir y le darían el golpe de gracia al modelo pedagógico centrado en la transmisión de informaciones.

Hasta este momento hemos hablado de condiciones de tipo cognitivo de las cuales carecen los estudiantes que llegan a la universidad. Sin embargo, el problema es todavía más complejo ya que los jóvenes llegan con un nivel de autonomía supremamente bajo. Sería necesario que tuvieran las condiciones para asumir de manera responsable las tareas que les demanda la vida a nivel de autonomía cognitiva, socioafectiva y práctica pero este propósito aún no se cumple.

El trabajo en debates, lectura, escritura y argumentación quedaría inconcluso si, de manera paralela, no se asume un trabajo orientado a fortalecer la construcción del

proyecto de vida personal y la autonomía cognitiva y práctica. Las universidades siguen en deuda con la sociedad en la formación de mejores ciudadanos. Es una deuda que se está volviendo impagable por la obsesión de la educación superior en torno a lo académico y el completo descuido por lo emocional, lo moral y lo ético. A procesos de tal naturaleza he dedicado reflexiones previas, a las cuales remito (ver De Zubiría, 2018a y 2018b).

Colombia ha tenido un marcado sesgo académico a lo largo de la historia de la educación. Los contenidos enseñados son abrumadoramente cognitivos, al tiempo que para evaluar, ingresar y decidir la promoción de grado de un estudiante sólo se han tenido en cuenta criterios académicos; algo muy similar pasa con los docentes.

En las universidades el sesgo es todavía mayor. Los criterios de admisión, evaluación y promoción de estudiantes y profesores son exclusivamente académicos. Es marginal el apoyo de psicología a los estudiantes que lo requieren, en tanto, a nivel curricular, los dilemas éticos prácticamente no existen y las crisis emocionales de los jóvenes tienden a ser desatendidas por las instituciones de educación superior. No las conocen los docentes, por tanto, no las median y no pueden ser superadas con su concurso. Según estudios realizados en las universidades de EEUU, el 42% de sus estudiantes ha pensado de manera seria en el suicidio. Aun así, en clases los maestros suelen hablar exclusivamente de ecuaciones

diferenciales, historia, estadística, biología o microeconomía.

Estamos ante un sistema educativo universitario que tiende a desconocer por completo las diversas dimensiones del ser humano. Es común que los grandes estafadores obtengan títulos universitarios.

Varios incluso alcanzan maestrías en administración de empresas, sin que las propias universidades se hayan dado cuenta. El caso más paradójico e ilustrativo es el trabajo de grado meritorio presentado por Guido Nule, titulado 'Responsabilidad social de los negocios: ética y educación'. Sin duda, esto nos debería cuestionar hasta qué punto hemos involucrado las diversas dimensiones humanas en la formación de los jóvenes que están bajo nuestra responsabilidad.

Cuando años atrás realizamos un diagnóstico de los factores asociados a la deserción en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional, la conclusión fue impactante: los estudiantes que tenían novia o novio, quienes se quedaban a los conciertos en el Auditorio León de Greiff o aquellos que interactuaban de mejor manera con sus compañeros, abandonaban en menor medida la universidad. La explicación era clara: el grupo social al que pertenecían actuaba como mecanismo protector, los arropaba ante las posibles crisis emocionales propias de la adolescencia. Los grupos sociales hacían lo que le correspondería a la universidad ya que ésta había asumido, hasta ese momento, una actitud

indiferente e indolente hacia el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes.

Este es el contexto que me ha llevado a proponer, en las universidades que he acompañado pedagógicamente en esta época, la creación de la asignatura de ‘Proyecto de Vida’ para ser trabajada en el primer semestre, idea que algunas universidades han atendido desde hace algunos años. Se trata de un espacio que ayuda al joven a conocerse y comprenderse a sí mismo y a los otros. Una asignatura que aborda tanto la autobiografía como el proyecto de vida futuro del estudiante, en la que se analizan los motivos que explican por qué ingresó a esta universidad y carrera, por qué está enamorado o enamorada de quien lo está y por qué actúa de cierta forma. Una asignatura para fortalecer la inteligencia intra e interpersonal de los estudiantes, tal como las denominó Howard Gardner (1994); una asignatura para desarrollar la comprensión de sí mismo, de los otros y del contexto; un espacio relativamente pequeño para favorecer el optimismo, la esperanza y diversas actitudes positivas ante la vida, de manera que podamos reconocer nuestra deuda eterna con los otros y la gran importancia de los amigos, los compañeros y la familia, para poder conquistar la felicidad.

El sentido de la asignatura es rastrear los orígenes del estudiante, de manera que le ayudemos a proyectar su futuro en las dimensiones familiar, personal, social y laboral. Una materia para hacerle preguntas a la vida sobre las decisiones pasadas y futuras, para evaluarlas y reflexionar sobre las decisiones vitales que se tendrán que asumir. A nivel cognitivo busca entender de dónde vienen y para dónde van los jóvenes. A nivel sensible afectivo, el propósito es juzgar y valorar las

decisiones previas y a nivel prático reflexionar hacia donde se quisiera direccionar la vida y por qué. Así suene paradójico, estamos en mora de pasar de una universidad que nos brinde respuestas a preguntas que no sabemos quién formuló, para comenzar a generar y resolver las propias preguntas del estudiante. La asignatura de Proyecto de Vida es una bella oportunidad para empezar a hacerlo.

Sin duda, sería una asignatura por completo diferente a las que conocemos, que requiere un docente con características especiales para comprender y orientar de manera asertiva las diversas y complejas situaciones que enfrentan los adolescentes en su vida. Un docente sensible, reservado y profundamente respetuoso de la diversidad y de la individualidad. De allí que las clases, las tareas, los ejercicios y el tamaño del curso serían diferentes a los que hoy predominan en el trabajo universitario. Habría que revisar biografías de científicos reconocidos nacional e internacionalmente, comentar hitos de la vida de cada uno de los jóvenes y estar dispuesto a compartir algunos de los elementos de la biografía del profesor.

Las grandes universidades del mundo ya han dado este paso. Harvard, Stanford y Yale han creado recientemente cátedras para ayudar a los jóvenes a pensar en sí mismos y en los factores claves en sus vidas. En Stanford, el nombre es muy similar al que le hemos dado en Colombia desde hace cerca de dos décadas cuando creamos esta asignatura en el Instituto Alberto Merani. Allí se llama ‘Diseñando tu Vida’. Recientemente, una asignatura similar resultó ser el curso más popular en la historia en la prestigiosa Universidad de Yale. El curso se denominó Psicología y Buena Vida. Debe tenerse en cuenta que si uno de cada cuatro estudiantes

actuales de la universidad se inscribió en la cátedra, es porque las necesidades emocionales de los jóvenes todavía no han sido atendidas ¡Seguimos en deuda con su formación integral!

Ojalá ningún alumno tuviera la desgracia de recibir clase de un profesor que crea que el derecho o la economía no tienen nada que ver con la ética. Lo triste es que desafortunadamente siguen existiendo y que, a juzgar por las prácticas, siguen siendo un grupo muy grande. Algunos fungen de abogados o economistas y transfieren a su profesión la despreocupación ética que aprendieron. El problema es que profesores así de insensibles terminan siendo una desgracia para la sociedad y todos acabamos pagando los costos de su irresponsabilidad. Son profesores que contribuyen a destruir el tejido social.

Las competencias sólo se consolidan si se alcanzan altos niveles de dominio. Por eso, la única manera de consolidar las competencias éticas y socioafectivas es que en los siguientes semestres se continúen trabajando y que en cada una de las asignaturas se aborden dilemas y evaluaciones que involucren contenidos de este tipo. Necesitamos que en carreras de Ciencias Naturales se incorporen dilemas ligados con la eutanasia, el aborto o la clonación; que haya debates y ejercicios que incluyan las preguntas esenciales de la vida; que en carreras de Ciencias Sociales se interpreten y juzguen los altísimos niveles de inequidad, desarrollo desigual, intolerancia y exclusión que seguimos manteniendo como sociedad; que se trabaje para favorecer la esperanza, la confianza y el optimismo, actitudes que han sido escasas en un medio social acostumbrado a que la violencia y la corrupción parezcan connaturales a su condición.

Una asignatura de Proyecto de Vida es una excelente evidencia de que el fin último de toda

educación debería ser la formación de mejores ciudadanos. Aunque debemos reconocer que estamos lejos de lograrlo porque se necesita la voluntad de los Consejos Superiores de las universidades para implementarla y discusiones en su seno sobre la naturaleza y los contenidos que serían abordados en las clases. La reflexión y análisis entre los docentes universitarios es la segunda de las medidas que se debería tomar.

En síntesis

Tal como hemos tratado de sustentarlo en esta ponencia, tres son los principales cambios pedagógicos requeridos en la educación superior en nuestro medio: 1) repensar sus modelos pedagógicos vigentes; 2) reestructurar sus currículos de manera que garanticen la formación de un pensamiento más global, transdisciplinario, crítico y argumentativo y 3) una profunda transformación de los sistemas de evaluación, de manera que permitan evaluar y no solamente certificar los procesos cognitivos de los estudiantes. El proceso todavía está incipiente en la mayoría de las universidades colombianas. Sin embargo, la gran ventaja es que sabemos cuál podría ser el destino al cual deberíamos llegar.

Referencias

Bain, K. (2011). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia.

De Zubiría, J. (2012). Cómo diseñar un currículo por competencias. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

De Zubiría, J. (2014). La educación en Colombia aumenta las brechas sociales Razón Pública. <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/7749-la-educaci%C3%B3n-en-colombia-aumenta-las-brechas-sociales.html>

De Zubiría, J. (2018a). Proyecto de vida: asignatura pendiente en la universidad. Revista Semana <https://www.semana.com/educacion/articulo/proyecto-de-vida-asignatura-pendiente-en-las-universidades-colombianas-columna-de-julian-de-zubiria/577248>

De Zubiría, J. (2018b). La reforma pedagógica pendiente en la universidad. Revista Semana <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-reforma-pedagogica-que-propone-julian-de-zubiria-para-salvar-las-universidades/587724>

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Madrid: Gedisa.

Bibliografía

Ausubel, D. (1983) Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Bruner, J (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Ediciones Morata.

Carretero, M. et al (1989). La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid: Editorial Visor.

Davidov, V. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología (pp. 173–193). Moscú : Progreso..

De Zubiría, J. (2002). De la Escuela Nueva al constructivismo. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

De Zubiría, J. (2006a). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

De Zubiría, J. (2008). Economía y pedagogía. ¿Cómo enseñar la economía hoy? En Y. Soler (Ed.), Diálogos de la economía con otras ciencias . Universidad Nacional de Colombia.

Luría, A (1984). Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor.

Merani, A. (1979). El lenguaje, cualidad del viviente. Buenos Aires: Grijalbo.

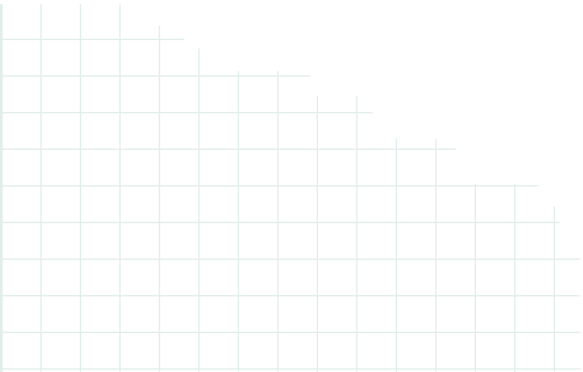
Piaget, J. y Inhelder, B. (1955). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Shardakov, M. (1977). El desarrollo del pensamiento en el escolar. México: Grijalbo.

Van Dijk, T. (1997). La ciencia del texto. Madrid: Paidós.

Wallon, H. (1987). Psicología y educación del niño. Madrid: Visor.

Zuleta, E. (2005). Sobre la lectura. En El elogio de la dificultad y otros ensayos. Bogotá: Universidad de los Andes.



Ética transversal: un modelo de formación ética para la universidad¹

Juny Montoya Vargas
Directora. Centro de Ética Aplicada
Universidad de los Andes (Bogotá)
Correo electrónico: jmontoya@uniandes.edu.co

Didier Santiago Franco
Coordinador de Investigación. Centro de Ética Aplicada
Universidad de los Andes (Bogotá)
Correo electrónico: da.santiagof@uniandes.edu.co

Introducción

Este capítulo presenta la experiencia del proyecto de ética transversal, desarrollado por el Centro de Ética Aplicada (en adelante, CEA) de la Universidad de los Andes. En la primera parte se enunciarán los supuestos conceptuales en los que se enmarca la propuesta de formación ética que hemos denominado ética transversal; en la segunda parte se describirá la estrategia de transversalidad de la ética en la Universidad de los Andes; en tercer lugar, y a manera de evaluación informal de la experiencia, presentamos los resultados de un breve cuestionario diligenciado por un grupo de profesores que participan en este proyecto, sobre sus percepciones acerca de los propósitos de la estrategia, su efectividad y las necesidades de apoyo que han identificado para fortalecer la formación ética dentro de la Universidad.

Significados y alcances de la ética transversal

El CEA ha desarrollado un modelo de formación ética de carácter ‘transversal’, y transversal puede tener muchos significados distintos. De hecho, las universidades que han adoptado el proyecto de enseñar “ética a través del currículo” en la práctica desarrollan proyectos educativos muy distintos bajo esta misma denominación (Davis, 2004). Por esto

explicaremos el alcance de nuestro concepto de ética transversal, el cual, como veremos más adelante, va más allá de la idea de ética a través del currículo.

Nuestro modelo asume un concepto amplio de lo transversal que cubre varios sentidos: ética a través de la vida, ética a lo largo de la vida, ética a través del currículo y ética a través de la Universidad.

Primer sentido: ética a través de la vida

Uno de los grandes desafíos que implica enseñar ética es determinar el ámbito al que se debe dirigir la enseñanza: ¿al personal?, ¿al profesional?, ¿al académico?, ¿al ciudadano? La respuesta que ha venido construyendo el CEA es que la ética debe permear los diferentes ámbitos de acción en los que se desenvuelve la persona, es decir que, aunque el ser humano tenga diferentes escenarios en los que ejerce sus acciones, no es un ser fragmentado, entonces tampoco puede serlo el currículo que enseña la ética.

La intención que subyace a esta perspectiva (consistente con el proyecto de formación integral que la Universidad adopta) es que la reflexión ética debe atravesar todos los ámbitos de la vida humana. En ese sentido, dirigir la enseñanza de la ética solo al ámbito profesional puede dejar de lado otros aspectos importantes para el desarrollo de la persona, como la formación del carácter, la responsabilidad ética en la vida académica y el papel del individuo en su ejercicio como ciudadano. Es así como hay una intención clara por integrar la reflexión ética a través de la vida y a través del currículo.

¹Esta es una versión actualizada del capítulo publicado en el libro: Reflexión curricular en la Universidad de los Andes, 2015-2019, Ediciones Uniandes, agosto de 2020, pp. 175-216. Se incluye aquí con autorización de la editorial.

Aunque el principal propósito de la educación universitaria sea la formación profesional, asumir la tarea formativa en todo su significado supone entender que la ética no puede ser considerada únicamente como un conjunto de reflexiones sobre el saber y el quehacer profesional, sino que debe atravesar los diferentes ámbitos en los que el individuo se desenvuelve. No creemos, por lo tanto, que el ámbito que corresponde a la educación universitaria sea solo el de la formación profesional, sino que el enfoque de enseñanza de la ética que ha asumido la Universidad de los Andes como parte de la formación integral implica a la persona en sus diferentes ámbitos de acción.

Ahora bien, ¿qué significa que la reflexión ética debe atravesar los diferentes ámbitos de la vida? Lo primero que queremos afirmar, siguiendo a Alasdair Macintyre (1987), es que, según la tradición del pensamiento moderno, la vida humana se ha separado en multiplicidad de fragmentos: “el trabajo se separa del ocio, la vida privada de la pública, lo corporativo de lo personal” (Macintyre, 1987, p. 252). En ese sentido, queremos desarrollar el concepto de ‘unidad narrativa de la vida’ como aquel que nos sirve de base para hablar de la ética a través de

la vida.

La unidad narrativa implica que hay una unidad del ‘yo’ que “reside en la narración que enlaza nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de la narración” (Macintyre, 1987, p. 254). En ese sentido, existe un elemento que se convierte en el eje que articula los diferentes escenarios en los que se desenvuelven los seres humanos: la narración. De ahí que, para hablar del ‘yo’ no mencionemos el concepto de identidad personal, sino más bien nos adscribamos a la noción de identidad narrativa². Este concepto nos interesa porque entraña una comprensión del ser humano en la que, por un lado, la narración se convierte en el eje que articula las diferentes dimensiones de la persona, y, por otro, en el que la ética es el elemento que guía las acciones, y, por tanto, devela la naturaleza del carácter.

La identidad narrativa para Ricoeur (1996) tiene como punto de partida la comprensión de sí mismo³. Un sí reflexivo, dinámico, que se reconoce como un quién, un ser humano con una serie de poderes que lo convierten en un ser capaz, agente y sufriente. Capacidades o poderes, como los denomina Ricoeur (2006), que se asientan en la expresión “creo que puedo” (p. 123): poder decir, poder hacer, poder contar y contarse, poder ser imputado, poder prometer y, finalmente, poder reconocerse como un ser vulnerable y finito. En síntesis, el sí mismo es reflexivo porque tiene la capacidad de reconocer que tiene esos poderes:

1. Capaz de decir (hablar) “yo digo que”.
2. Poder hacer, que es la capacidad de introducir cambios en el mundo físico y social.
3. Poder contar y contarse, que revela la naturaleza de la identidad narrativa, porque le permite reconocer al sí mismo como aquel que puede contar una historia: “el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias” (Macintyre, 1987, p. 266). Es la unión entre la historia y la ficción, historia porque el personaje se reconoce como la figura central de la historia, y ficción porque él es quien cuenta esa historia: “el enunciator y el agente tienen una historia, son su propia historia” (Ricoeur, 2006, p. 134), o, como lo señala Macintyre (1987): “la historia narrativa resulta ser el género básico y esencial para caracterizar las acciones humanas” (p. 257).
4. Poder ser imputado, que nos acerca a la ética, en la que reconocemos el agente como aquel al que se le pueden atribuir o asignar determinadas acciones, buenas o malas, justas o injustas, en otros términos, atribuir a alguien como el responsable de sus acciones: “a los humanos pueden pedírseles cuentas de sus acciones; a los otros seres no” (Macintyre, 1987, p. 258).
5. Finalmente se encuentra la promesa como una de las principales bases de la ética: “aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, me mantendré” (Ricoeur, 1996, p. 119). La promesa es también la recapitulación de las diferentes capacidades del agente: “la promesa se presenta como una dimensión nueva de la idea de capacidad y como la recapitulación de los poderes

anteriores: tendremos ocasión de observar que poder prometer presupone poder decir, poder actuar sobre el mundo, poder contar y poder imputarse a sí mismo el origen de sus actos” (Ricoeur, 2006, p. 165).

La identidad en la versión de Ricoeur implica, por un lado, el reconocimiento de una serie de capacidades que son atribuidas por él mismo (sí mismo), un agente capaz de actuar, pero al mismo tiempo sufriente, porque también puede padecer la acción de otros, “cada uno de nosotros es el personaje principal de su propio drama y tiene un papel subordinado en los dramas de los demás, y cada drama limita a los demás” (Macintyre, 1987, p. 262). En esta versión de la identidad narrativa, la vida se va desarrollando en un proyecto unitario en diferentes segmentos: la vida profesional, la vida en familia, la vida académica, la vida en sociedad, entre otros escenarios que constituyen la forma en que el ser humano habita el mundo.

El concepto de unidad narrativa vendría a ser, entonces, el escenario en que el agente va a llevar a cabo su realización. Por un lado están los ideales o planes de vida y por el otro las obligaciones que el ser humano adquiere consigo mismo, con los demás y con las instituciones que conforman la sociedad de la que hace parte. En ese sentido, seguimos el objetivo de la ética para Ricoeur, que consiste en “el deseo de vida buena, con y para los otros, en instituciones justas” (1996, p. 176).

Son tres momentos los que marcan el paso de la acción a la ética: primero, el reconocimiento de sí mismo pasa por aceptarse como el agente de la acción, al mismo tiempo que evidencia la imbricación de su historia personal con la historia de otros (padres, amigos, compañeros

²La identidad narrativa es un concepto desarrollado por autores como Charles Taylor (2006) en Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna; Judith Butler en Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad (2009); Alasdair Macintyre (1987) en Tras la virtud; Paul Ricoeur en Identidad narrativa (1986) y Sí mismo como otro (1996). Estos últimos dos autores nos sirven de base para la construcción de la idea de la ética a través de la vida.

³‘Sí mismo’, para hablar de la identidad de la persona, y con el fin de tomar distancia de la noción del cogito cartesiano, de la que Ricoeur busca alejarse porque encarna una versión de yo centrada únicamente en la razón.

trabajo, etc.); segundo, a partir del encuentro con los otros los reconoce como agentes capaces, los ve a la cara y les dice: ¡tú también eres capaz!, ¡tú eres como yo!, ¡yo también puedo padecer tus acciones!; y tercero, las instituciones se convierten para el sujeto en garantes de la vida en comunidad, pues representan la esfera encargada de impartir justicia en la sociedad.

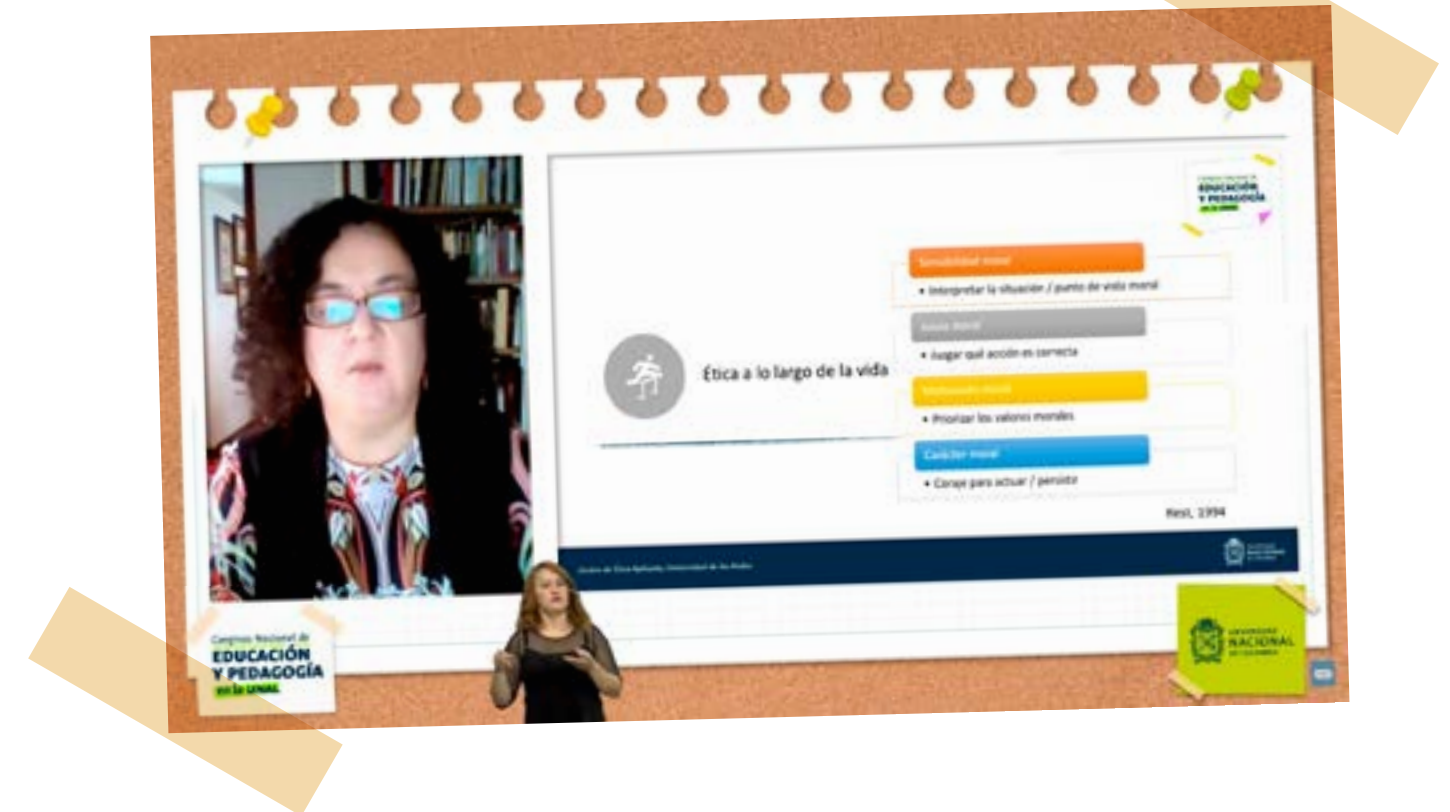
En síntesis, la noción de ética a través de la vida se sustenta en la idea de que las personas son capaces de reconocer en su narración la naturaleza de su carácter. Es decir, la conjunción de las diferentes acciones en la vida personal, académica, profesional o ciudadana de un individuo pueden develar el tipo de persona que ha sido, es y podría convertirse a lo largo de su vida.

Como se mencionó al inicio de este apartado, la ética debe atravesar las diferentes dimensiones de la vida. La persona, en relación con la ética, no debería ser un ser que fragmente sus acciones, o que privilegie sus deseos por encima de sus obligaciones, sino que, en situaciones concretas, debería ser capaz de actuar por convicción, de hacerse responsable de sus acciones, de reconocer su fragilidad, al mismo tiempo que reconoce esas capacidades y fragilidades en las otras personas y seres con los que comparte el lugar que habita.

La ética a través de la vida implica una apuesta por la formación integral, es una forma de reconocimiento de las diferentes capacidades que tenemos todas las personas. Es una comprensión del ser humano en todas sus dimensiones, en la que no se privilegien solo algunos aspectos de la vida, como suele ocurrir

en la educación universitaria, en la que lo más importante es adquirir habilidades para la vida profesional, sino que se incluyan todos los aspectos en los que se desenvuelve la condición humana.

Este primer sentido de la ética transversal, como ética a través de la vida, es una apuesta por la formación integral, en la que se reconocen a todas y cada una de las personas que llegan a la Universidad de los Andes con una historia particular, que ha dado sentido a sus vidas, que ha forjado su carácter, y que al llegar a la institución se convierte en una historia compartida, que seguirá forjando su identidad y que, por tanto, depende de nosotros como institución el tipo de carácter que queremos construir en cada uno de ellas. Pues, como señalaremos en el siguiente apartado, la formación ética no se desarrolla solo en una etapa de la vida, sino que se forja a lo largo de la misma.



Segundo sentido: ética a lo largo de la vida

El punto de partida de un proyecto de enseñanza de la ética para la Universidad es la posibilidad del aprendizaje ético en el contexto universitario. Este no es un asunto obvio porque los modelos de desarrollo moral planteados desde la psicología suelen referirse a un proceso propio de la infancia y la adolescencia (Kohlberg, 1981; Piaget, 1971). Varios estudios muestran, sin embargo, que hay desarrollo moral durante los años de la universidad (J. W. Brandenberger, 2005; Jay W. Brandenberger y Bowman, 2015) e incluso a lo largo de la vida profesional (Rest, 1994).

La posibilidad del desarrollo de competencias éticas durante los estudios universitarios es una manifestación de que somos seres perfectibles,

estamos en constante cambio y podemos mejorar nuestras capacidades de deliberación y comportamiento ético a lo largo de toda la vida. Por esto, el segundo sentido que el CEA asume de lo transversal es que el aprendizaje moral atraviesa todas las etapas de la vida y, en ese proceso, la Universidad tiene mucho que aportar tanto por su duración (cuatro a seis años), como por el momento de la vida en el que ocurre (el comienzo de la edad adulta).

Estos años son ideales para articular un proyecto de vida individual con el comienzo del ejercicio activo de la ciudadanía. Por eso pensamos que un proyecto de formación ética para la Universidad debe combinar varios enfoques: un enfoque psicológico, centrado en el desarrollo moral y estrechamente vinculado, aunque no limitado, a un enfoque filosófico,

centrado en el desarrollo de la capacidad de deliberación ética, y un enfoque político, centrado en el desarrollo de la ciudadanía.

En cuanto al enfoque psicológico, son varios los componentes que están involucrados en la acción moral y que, por lo tanto, deben trabajarse como parte de un proyecto educativo centrado en el desarrollo moral. Ellos son, en su orden: “(1) la sensibilidad moral (interpretar la situación); (2) juicio moral (juzgar qué acción es moralmente correcta o incorrecta); (3) motivación moral (priorizar los valores morales en relación con otros valores); (4) carácter moral (tener coraje, persistir, superar distracciones, implementar habilidades)” (Rest, 1994, p. 23).

El componente de la sensibilidad moral nos ayuda a comprender cómo nuestras acciones pueden afectar a otros. Este primer paso nos permite reconocer las implicaciones éticas de una determinada situación y, por tanto, la necesidad de tomar una decisión, es decir, que nos ayuda a tomar consciencia del problema y las posibles consecuencias que se pueden derivar de uno o varios cursos de acción. Rest (2002) plantea que la sensibilidad ética es la combinación de dos habilidades: imaginación moral y reconocimiento de cuestiones éticas. La primera es un requisito de la segunda. Por una parte, la imaginación moral es la habilidad de ver el lado moral de la historia y la habilidad de prever consecuencias morales de las acciones (Montoya y Cocomá, 2019).

Una vez que las personas son conscientes de las implicaciones éticas que se pueden derivar de una acción aparece el segundo componente (juicio moral), en el que “la persona evalúa

qué línea de acción es más justificable moralmente” (Rest, 1994, p. 24). De acuerdo con Pardales, parafraseando a Nagel (2002, p. 425), el juicio moral nos puede ayudar en situaciones moralmente complicadas y, por tanto, es necesario comprender cómo tomamos decisiones en momentos difíciles y qué elementos nos podrían ayudar a clarificar el curso de acción que más se ajuste a lo justo o a lo correcto, de acuerdo con cada situación.

La motivación moral, el tercer componente, ayuda a evaluar qué valor(es) puede(n) ser más importante(s) cuando se enfrentan varios valores morales. ¿Cuál debo priorizar?, por ejemplo, si una persona tiene que tomar la decisión de denunciar o no a un amigo que está implicado en un acto de corrupción. En este caso la persona debe ser capaz de priorizar lo que es correcto a pesar de que existan inclinaciones a no hacerlo. Finalmente, el carácter moral implica la capacidad de mantenerse fuerte, de desarrollar habilidades que permitan implementar las opciones morales. En este este esquema, los cuatro componentes son determinantes para la acción moral.

Curzer (2014), retomando el esquema de Rest (1994; 2002), crea un nuevo modelo, en el que mantiene la sensibilidad moral y divide el juicio moral en un componente de teorización y otro de razonamiento, integrando los componentes de motivación y carácter. El primer componente, la sensibilidad, tiene dos subcomponentes: “la habilidad para reconocer situaciones moralmente problemáticas cuando se encuentran y la capacidad de reconocer los rasgos moralmente relevantes de dichas situaciones” (Curzer, 2014, p. 107).

El segundo, el juicio como teorización, que puede considerarse como una especie de caja de herramientas que tienen las personas sobre sus valores, es decir, las creencias o principios bajo los que orientan sus cursos de acción. Las personas difícilmente cambian sus teorías a lo largo de la vida, pero pueden usar diferentes teorías (deontología, utilitarismo o virtud), combinándolas de acuerdo con la esfera en que estén desenvolviéndose, lo que puede provocar un uso inconsistente de las teorías. El último componente sería el razonamiento moral, compuesto por la capacidad de razonamiento general, de “la capacidad de evitar la racionalización por sesgo y de la capacidad de evitar la racionalización debida a la tentación” (Curzer, 2014, p. 114).

El carácter moral sería producto de la conjunción y el florecimiento de estos elementos del desarrollo moral en las personas (Montoya y Cocomá, 2019). De acuerdo con Curzer (2014), esto es posible gracias a que cada uno de los componentes integran la cognición y el afecto, lo que hace posible que la persona pueda elegir la acción moral frente a las inclinaciones caprichosas, “y la determinación para llevar a cabo tales elecciones, se puede explicar sin apelar a componentes separados de la motivación y el carácter” (Curzer, 2014, p. 117).

La vinculación entre el razonamiento y el afecto nos permite afirmar, por un lado, que la formación ética en la Universidad debe tener en cuenta ambos componentes, y, por otro, que cuando hablamos de la “ética a lo largo de la vida” estamos asumiendo que durante los años de universidad se da un desarrollo moral de los estudiantes que se puede evidenciar a

través de múltiples manifestaciones a las que llamaremos de manera genérica ‘competencias éticas’ (Montoya y Cocomá, 2019). Esto implica que la Universidad debe crear los escenarios adecuados para que los estudiantes desarrollen competencias éticas y ciudadanas en los diferentes ámbitos de su vida: el personal, el académico, el profesional y el ciudadano, según explicamos al hablar del concepto de ética a través de la vida.

La ética a lo largo de la vida encarna, no solo un componente relacionado con el desarrollo moral, que está más relacionado con la vida privada y con el desarrollo del carácter (Curzer, 2014), sino que, cómo hemos mencionado en el primer apartado, implica una inclusión de los diferentes ámbitos en que se desenvuelve la persona. En ese sentido, las acciones son las que vienen a develar el carácter, y, siguiendo a Arendt (1998), la acción es la esfera pública: la vida política. Así que, además del desarrollo moral, defendemos la necesidad de una comprensión de lo político, de una responsabilidad con los otros seres e instituciones que conforman la sociedad.

La persona debe reconocer que sus acciones tienen consecuencias en el mundo físico y social (Ricoeur, 1996; 2008). Para Arendt (1998), la esfera de la acción es la que revela la verdadera naturaleza de ser humano, no solo estamos en el mundo, sino que nos hacemos parte de él a través de nuestras acciones:

Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita. (Arendt, 1998, p. 221)

Actuar es aparecer en público en medio de la pluralidad humana y esto, en términos políticos, es entrar en el juego del mundo, es participar en las acciones humanas. El problema es que el modo en que actuemos puede llevar o no a que afectemos a los demás seres con los que habitamos o incluso a nosotros mismos. Por tanto, lo que buscamos es sugerir una posible vía que se conecte con lo que hemos denominado ‘competencias éticas y ciudadanas’, en las que también debe ser contemplado el ejercicio de la ciudadanía.

En esa vía seguimos a Arendt (2003) en su interpretación del juicio estético de Kant (2007) como una vía para el ejercicio político. Hay una condición que según Arendt (2003) es relevante para que el juicio estético cumpla con la condición política, y es una capacidad de convertirse en algo universal, no por la vía del conocimiento a priori, sino por las vías de la comunicación y la imaginación.

Para hablar de la idea de comunicación, Arendt (2003) retoma las máximas kantianas expuestas en su Crítica del juicio del *sensus communis* (sentido común): “(a) pensar por uno mismo; (b) situarse con el pensamiento en el lugar del otro; y (c) el pensamiento consecuente: estar

de acuerdo con uno mismo (Kant, 2007, p. 235). Estas máximas son las condiciones claves para la actuación política, el sentido común es el sentido comunitario. La comunicación se transforma en reflexión y cuando se juzga se hace en medio de una comunidad. Esta apertura permite al ser humano ampliar el campo de su reflexión y conseguir ser imparcial frente a sus propios juicios, porque se toma a sí mismo como espectador al ser capaz de ponerse en el lugar del otro, y esta es la gran labor de la imaginación, que es la facultad de hacer presente lo que está ausente.

Se juzga porque se hace parte de una comunidad humana, que está presente en cada uno de nosotros. Las actuaciones de los hombres siempre estarán mediadas por las actuaciones de los otros: “actúa siempre según la máxima gracias a la cual este pacto originario pueda realizarse en una ley general” (Arendt, 2003, p. 138). Cuando juzgamos siempre lo hacemos movidos por los sentimientos de una comunidad. Es necesario tener la visión de ser un ciudadano del mundo, un espectador. En últimas, para Arendt, la facultad de juzgar es un pacto originario porque tiene en cuenta los intereses de la humanidad. Solo hay acción cuando el discurso legitima la palabra de cada uno de los actores o, como enuncia Singer (2009) en su nueva versión del utilitarismo, tiene en cuenta los intereses de todos los implicados.

En conclusión, la acción, desde el punto de vista de Hannah Arendt, resulta clave para el desarrollo de los sujetos políticos, individuos insertos en una comunidad humana, en la que, más que sobrevivir, necesitan ante todo realizarse como humanos, dimensión que solo

puede ser explorada a través del cultivo y reconocimiento de las capacidades individuales. De ahí que se deban crear espacios en la vida pública para que las personas puedan desarrollar plenamente su acción, su capacidad de creación y, ante todo, para que puedan afianzar su individualidad en medio de la comunidad. Escenarios que deberían estar presentes en las aulas universitarias, como uno de los lugares de manifestación de la vida pública.

En este sentido, el desarrollo moral cubre apenas un primer aspecto de la ética a lo largo de la vida, puesto que el segundo contempla el desarrollo de capacidades y actitudes para ejercer la ciudadanía. Ese camino es el que aquí contemplamos como desarrollo de competencias éticas y ciudadanas en la Universidad.

En síntesis, hasta aquí hemos planteado que no existe una única etapa para el desarrollo moral de las personas, y que, por tanto, la Universidad es un espacio ideal para la consolidación del desarrollo moral y el ejercicio de la ciudadanía, aspecto que se puede lograr a través de la adquisición de ciertas competencias que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones de sus acciones en los diferentes ámbitos de su vida y, que no se reducen a la Universidad, sino que están presentes a través y a lo largo de la vida.

Tercer sentido: ética a través del currículo

Ahora bien, ¿qué significado tiene el término ‘a través del currículo’? De acuerdo con la Sociedad de Ética a Través del Currículo (SEAC, por sus siglas en inglés), el término refiere a “la enseñanza de la ética en todas las disciplinas

académicas” (Englehardt y Pritchard, 2018, p. 1). Esto implica que la enseñanza de la ética no debería estar únicamente adscrita a los departamentos de filosofía ni ser impartida solamente por profesores con una fuerte formación filosófica, sino que podría enseñarse dentro de los cursos disciplinares de las diferentes carreras profesionales, como ingeniería, finanzas, economía, entre otras (Englehardt y Pritchard, 2018; Paul Karoff, 2019).

Antes de profundizar en las implicaciones que tiene la enseñanza de la ética en las disciplinas, es necesario explicar las diferentes formas o tipos de ética a través del currículo de las que nos habla Davis (2004; 2018), pues esto sienta las bases de la forma en que la Universidad de los Andes ha incluido la ética en su currículo.

Davis (2004; 2018) identifica cinco maneras de comprender la ética a través del currículo: 1) moralidad a través del currículo; 2) teoría moral a través del currículo; 3) ética social a través del currículo; 4) ética interdisciplinaria; y 5) ética profesional a través del currículo:

1. Moralidad a través del currículo se refiere a la transmisión de un código moral, esto es un conjunto de valores que la institución considera importante infundir en sus estudiantes con el fin de que estos orienten su conducta presente y futura. Puede tomar la forma de adhesión a un cierto credo o declaración de principios o a un código de honor. Este enfoque ha sido criticado por su tinte adoctrinante (Davis, 2018, p. 41).

2. Teoría moral a través del currículo significa la enseñanza de la ética como disciplina filosófica ofrecida por la facultad de filosofía para todas las carreras. Este es tal vez el sentido más

común que se le suele dar al concepto de ética a través del currículo, partiendo de que el estudio de las teorías morales aporta al análisis de los dilemas éticos propios de cada profesión y de que es posible la aplicación de dichas teorías éticas para su solución. La crítica más frecuente a este enfoque consiste en que, en la práctica, no es claro cuál es ni cómo se da la aplicación de las clases de filosofía moral a la solución de los dilemas éticos que surgen en el contexto de las distintas disciplinas (Davis, 2018, p. 42).

3. Ética social a través del currículo se refiere a abordar los problemas éticos que enfrenta la sociedad y para los cuales no tenemos una respuesta comúnmente aceptada, es decir, auténticos problemas sociales que podrían considerarse transcurriculares, como el aborto, la eutanasia, el género, los derechos humanos, la inmigración, el desarrollo sostenible, la guerra, el salario mínimo universal, los derechos de los animales, etc. Este enfoque hace énfasis en los métodos de análisis de los problemas propios de la filosofía moral como forma de desarrollar en los estudiantes la capacidad de análisis de los dilemas éticos propios de cada profesión, aunque en la práctica suelen ser el contenido propio de cursos de filosofía aplicada, ética aplicada, dilemas éticos, etc., ofrecidos por profesores que los consideran filosofía ‘aguada’ (Baby Ethics) (Davis, 2018, p. 44).

4. Ética interdisciplinaria también es vista como un método más que como un contenido específico y se refiere a abordar el estudio de problemas éticos con el aporte de las distintas disciplinas, ya sea que se trate de poner juntos a profesores o a estudiantes de

varias profesiones con el fin de enriquecer la comprensión del problema desde lo que cada disciplina tiene para aportar más que para intentar solucionarlo (Davis, 2018, p. 46).

5. La ética profesional a través del currículo se refiere a que cada programa profesional aborde el estudio, no de la teoría moral, sino de los estándares que orientan el ejercicio de cada profesión (deontología) y eventualmente los dilemas propios del ejercicio de esta, para lo cual podría aportar algo el estudio de la teoría moral, aunque esta no suele ser parte de este tipo de cursos (Davis, 2018, p. 48).

Davis (2018) no pretende presentar uno de estos modelos como el más adecuado para la educación universitaria, más bien recomienda combinar los enfoques. Y, en efecto, varios de estos sentidos se combinan en la propuesta de ética a través del currículo que el Centro de Ética Aplicada ha venido implementando en la Universidad de los Andes, como presentaremos en la segunda parte de este texto.

Cuarto sentido: ética a través de la Universidad

En la labor misional del CEA existe un cuarto sentido en el que asumimos la reflexión ética como transversal, el cual abarca los distintos ámbitos de actuación de la Universidad, esto quiere decir, la docencia, la investigación, la cultura institucional y la extensión. Aunque este capítulo se centra en la estrategia educativa, pues el proyecto de ética que describimos es básicamente un proyecto de docencia, desarrollado a nivel del currículo y la pedagogía de la ética, nos parece importante presentar, aunque sea muy someramente, el alcance que este último concepto tiene en relación con las otras actividades que realiza el CEA.

Para empezar, el CEA también trabaja en profundizar la reflexión ética en la investigación. Para esto ha estado también presente en el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad y, por iniciativa de la Vicerrectoría de Investigación y Creación, ha diseñado un curso de ética de la investigación dirigido a los estudiantes de doctorado de la Universidad, el cual se viene ofreciendo desde hace dos años. También en asocio con la Vicerrectoría de Investigaciones hemos patrocinado proyectos de investigación que presten especial atención a los asuntos éticos, ya sea como tema de investigación o a través de los marcos teóricos y metodológicos que asuman de manera explícita la reflexión sobre los valores que los inspiran⁴.

Igualmente, en este momento estamos adelantando un proyecto de investigación en asocio con otras dos universidades para caracterizar y evaluar las prácticas de pedagogía de la ética, con miras a proponer un modelo de evaluación de la formación ética para el ámbito universitario más amplio⁵.

En segundo lugar, si recordamos con Dewey (1916) que no educamos nunca directamente sino por medio del ambiente, el tema de la cultura institucional se vuelve más que relevante para afianzar el mensaje educativo transmitido por medio del currículo. Es por eso que el CEA ha participado activamente en todo el proceso de discusión, levantamiento y declaración institucional de los valores de la Universidad de los Andes. A partir de una serie

de talleres en los que participaron los distintos grupos que conforman la Universidad, los valores que recibieron mayor reconocimiento como representativos de Uniandes fueron: la excelencia, la integridad, la libertad y la solidaridad. En los últimos dos semestres, con el apoyo del Consejo Estudiantil Uniandino, la Decanatura de Estudiantes, la Dirección de Comunidad y Cultura Institucional y la Decanatura de la Facultad de Economía, hemos desarrollado iniciativas conjuntas para conocer el significado de estos valores para los miembros de la comunidad y para afianzar su comprensión y aplicación en todos los ámbitos de acción de la Universidad. Hasta ahora el trabajo se ha centrado en la integridad como valor articulador de los otros valores en el contexto académico.

Finalmente, el conocimiento acumulado en materia de educación ética se proyecta al resto de la sociedad por medio de otras iniciativas como la creación de la Red para la Formación Ética y Ciudadana⁶, integrada por profesores e instituciones de todo el país que desarrollan proyectos educativos para la formación ética en la educación básica, media y profesional, y con los cuales organizamos anualmente el Congreso de Enseñanza de la Ética. Este congreso ya va en su sexta edición y ahora tiene un alcance internacional, gracias también a la convergencia de nuestra participación como miembro fundador de la Red Iberoamericana de Éticas Aplicadas⁷.

⁴Los primeros proyectos que recibieron financiación atendiendo a estos criterios fueron: “Aspectos éticos de la implantación de las prótesis valvulares aórticas implantables por cateterismo (TAVI): protocolo de ayuda en la toma de decisiones”, Juan Carlos Briceño; “Contribución a la formación ética de estudiantes en ingeniería: construcción desde el aula y articulación con las prioridades institucionales”, María Catalina Ramírez Cajiao y Julia Helena Díaz Ramírez; “Representando la discapacidad: una ética para mirar otros cuerpos”, María Cándida Ferreira de Almeida; “Ética profesional del abogado en Colombia”, Sergio Iván Anzola; “Las emociones de la trampa: prevención de la deshonestidad académica mediante la identificación de emociones y la construcción de normas sociales”, Juan Camilo Cárdenas; y “Culpables y mala gente: la atribución de culpa en medios escritos y sus implicaciones teóricas y prácticas”, William Jiménez Leal.

⁵Para el segundo semestre de 2021 se espera tener los informes finales de este proyecto.

⁶Puede consultar más información sobre la Red en: <https://redetica.org/>

⁷Puede consultar más información sobre la Red LAEA en: <https://bit.ly/2RAETIW>

El CEA también desarrolla iniciativas de educación no formal como los cursos de educación continuada orientados al desarrollo de capacidades de deliberación ética en distintos ámbitos: empresarial, deportivo, investigación científica, etc.; la organización de conferencias y eventos de formación dirigidos a funcionarios públicos; y la participación en iniciativas ciudadanas orientadas a la lucha contra la corrupción y la promoción de la integridad.

Todas estas iniciativas, como lo mencionamos al inicio, corresponden a que el CEA tiene como misión promover la reflexión ética en todos los ámbitos de acción de la Universidad: docencia, investigación, cultura institucional y extensión, en un intento por hacer realidad la invitación que nos hace Augusto Hortal: “el lenguaje de la ética puede ser el lenguaje común para hablar de lo que se hace y se debe hacer en la universidad” (Hortal, 2002, p. 19).

La ‘ética a través del currículo’ en la Universidad de los Andes

En este segundo apartado describimos el modelo de enseñanza de la ética que ha asumido la Universidad de los Andes a partir de la guía y orientaciones del Centro de Ética Aplicada. También presentamos los resultados de un breve cuestionario diligenciado por profesores que colaboran con el CEA acerca de los propósitos de la formación ética en la Universidad y sus percepciones sobre su efectividad y las necesidades de apoyo que identifican para fortalecer el proyecto.

El trabajo que hemos hecho en el CEA en estos cinco años nos ha permitido poner en común la experiencia de un equipo interdisciplinario

en el que confluyen el diseño curricular por competencias, las pedagogías activas, la formación de docentes en comunidades de práctica, las éticas aplicadas, etc. Aunque no podemos abordarlos todos, a continuación presentaremos algunos de los conceptos que constituyen la base de nuestro modelo de ética transversal y que tienen un significado particular dentro de la experiencia.

Los cursos Épsilon

La transversalidad de la ética en el currículo de la Universidad de los Andes se desarrolla principalmente a través de lo que hemos denominado ‘cursos Épsilon’. Lo novedoso de la propuesta es que no consiste en ofrecer cursos de ética. Aunque los cursos generales de ética, y los específicos sobre distintas éticas aplicadas, así como los cursos de ética profesional, tienen un lugar importante en la formación universitaria, creemos que deben complementarse con una estrategia de transversalidad que haga de la ética un tema que se trata en todas las disciplinas y que desarrolle capacidades de deliberación y acción ética con la misma forma con que se desarrollan las capacidades técnicas en todas las profesiones.

La propuesta consiste en que los profesores de todas las disciplinas y profesiones incorporen en el diseño de sus cursos disciplinares un objetivo de formación ética y una secuencia de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que den cuenta de su logro. Esta estrategia combina bajo un mismo concepto los sentidos 2, 3 y 5 que Davis (2018) asigna a la ética a través del currículo: la enseñanza de la ética como disciplina filosófica se incorpora,

aunque con menos rigor de lo que se haría en el contexto de un curso de ética, en la forma de “herramientas para la deliberación ética”, que de manera sistemática se utilizan en todos los cursos Épsilon; los problemas éticos de la sociedad se abordan en cursos Épsilon propios de la formación general (Ciclo Básico Uniandino y cursos generales de las profesiones) y los dilemas del ámbito profesional en los cursos Épsilon propios de cada disciplina.

El diseño curricular por competencias

A partir de nuestra experticia en el currículo y la pedagogía universitaria, hemos propuesto desde el CEA una forma de transversalizar la ética que supone un concepto dinámico de currículo, un concepto complejo de competencia y un diseño articulado por competencias, cuyos rasgos generales explicamos a continuación.

En primer lugar, el concepto de currículo con el que trabajamos en el CEA y en Uniandes es dinámico, en el sentido que no solo se refiere a pensar el currículo como equivalente a una malla curricular, sino que planear el currículo es equivalente a diseñar las experiencias educativas de los estudiantes en el contexto de su paso por la Universidad (Montoya, 2015). De esta manera, cuando planteamos la formación ética a través del currículo lo que hacemos es una invitación, y a la vez un acompañamiento pedagógico, a los profesores de los distintos programas para que diseñen los objetivos de formación ética que su curso Épsilon se propone lograr usando como base las competencias y desempeños éticos que el CEA ha conceptualizado, así como las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación a través de las cuales se alcanzarán dichos objetivos.

El concepto de competencia que apropiamos en el CEA asume su complejidad al reconocerla como una combinación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que se hace manifiesta a través de acciones flexibles de acuerdo con el contexto. Según Adler (2009), las acciones que denotan la competencia comprenden al menos cuatro dominios:

a) un saber o, lo que es igual, una serie de conocimientos comprensivos que justifican y dan sentido a las acciones; b) un saber hacer, que significa un saber aplicado que responde a ciertos referentes de calidad compartidos socialmente; c) un saber estar, que se refiere al campo actitudinal; es decir, la evaluación que hace el sujeto sobre la situación (Sarramona, en Escámez y Morales, 2007); y d) un saber actuar, que permite movilizar, combinar y transferir un conjunto de recursos, en una situación compleja y en un contexto determinado, con vistas a una finalidad (Le Boterf, en Escámez y Morales, 2007). (Citado en Adler, 2009, p. 5)

Estos cuatro dominios de la acción están vinculados con los componentes del desarrollo moral y el ejercicio de la ciudadanía que presentamos en el apartado anterior: la sensibilidad moral tiene que ver con la capacidad de reconocer las situaciones y rasgos moralmente problemáticos de una determinada

situación, así como sus implicaciones con la vida pública (saber); el saber hacer y el saber estar se relacionan con el juicio moral en sus elementos de teorización y razonamiento, en cuanto permiten el desarrollo de habilidades y actitudes que lleven a reflexionar sobre las implicaciones que se derivan de un determinado curso de acción, tanto en términos de las consecuencias morales, como las implicaciones que tiene en el ejercicio de la ciudadanía; y, finalmente, el saber actuar, que devela el carácter de las personas en sus diferentes ámbitos de acción: personal, ciudadano, académico y profesional.

Diseñar un currículo por competencias, por lo tanto, es distinto a diseñarlo por contenidos, y aunque dicho así suena obvio, en la práctica hacer el cambio que implica pasar de usar los contenidos como elemento organizador del currículo a orientar el diseño a partir de las competencias resulta un cambio de concepción pedagógica bastante radical. Para empezar, el desarrollo de competencias tiene un carácter progresivo. Mientras que los contenidos se pueden cubrir de manera secuencial y se pueden ver, y a menudo se ven, totalmente desconectados unos de otros, aunque unos se consideren prerrequisitos de los siguientes, el diseño de competencias requiere pensar cómo, a lo largo de los cuatro o cinco años que dura la carrera, los estudiantes van desarrollando la capacidad de identificar los aspectos éticos en las distintas situaciones a las que se enfrentan, a discernir y considerar las implicaciones de las distintas alternativas de acción y, finalmente, a actuar de conformidad con lo que juzgan como la mejor decisión desde un punto de vista ético.

Por otra parte, y como ya lo hemos mencionado en las primeras secciones de este texto, la educación universitaria no es solo educación profesional. En nuestro contexto, la Universidad se ocupa tanto de la educación general como de la educación profesional y todo esto enmarcado en un concepto de formación integral del estudiante. Esto implica que no solo debemos ocuparnos de la progresividad del desarrollo de las competencias éticas, sino también del alcance de esas competencias en relación con los distintos ámbitos de desarrollo de los estudiantes: personal, académico, profesional y ciudadano.

En relación con la ética profesional, por ejemplo, no se trata simplemente de introducir dentro de los contenidos de un curso que se llama ‘Diseño de plantas químicas’ una sesión sobre el código de ética de la ingeniería o un taller sobre fraude académico o sobre malas prácticas en la ingeniería, sino que supone planear cómo, a lo largo del curso, el estudiante puede desarrollar su capacidad de identificar las implicaciones éticas en situaciones cuyo contenido es predominantemente técnico. ¿Qué preguntas se pueden formular a los estudiantes en los distintos momentos del diseño de sus proyectos para que se acostumbren a incorporar la perspectiva ética en su trabajo como ingenieros? ¿Qué tipo de reflexión deben aprender a hacer para que sean conscientes de que una buena decisión desde el punto de vista de la ingeniería no puede ser una mala decisión desde un punto de vista ético? Si lo que se busca es lograr una comprensión acerca de que las consideraciones sobre el impacto social, económico y ambiental de sus diseños hacen parte de ser buenos ingenieros y no

son consideraciones adicionales, ajenas a la ingeniería, una sesión aislada o incluso varias no serían suficientes para lograr este propósito. De ahí la necesidad de que se convierta en una reflexión de carácter transversal y de ahí la necesidad de ofrecer el adecuado acompañamiento a los profesores para que logren hacerlo bien.

Los desempeños de aprendizaje ético

Entre los años 2012 y 2013, el grupo de trabajo interdisciplinario designado por la Rectoría que planeó la puesta en marcha del Centro de Ética Aplicada definió los siguientes objetivos educativos para la formación ética de los estudiantes:

- 1. Reconocer el contenido ético de una situación.
- 2. Argumentar y emitir juicios éticos.
- 3. Comprender distintas tradiciones y enfoques éticos y sus implicaciones para la acción.
- 4. Orientar su acción desde una perspectiva social y de respeto por el otro.
- 5. Reflexionar desde un punto de vista ético sobre las razones de su acción; y emitir un juicio sobre el contexto social en el que esta ocurre.
- 6. Reconocer las actitudes y valores que movilizan la conducta individual y de grupo.

Gracias a las diversas interacciones con profesores de las distintas profesiones y disciplinas interesados en la formación ética de los estudiantes y a la información que hemos recogido vía encuesta, esos objetivos están recogidos dentro de un modelo enriquecido que comprende competencias correspondientes a cada uno de los cuatro ámbitos de acción antes

enunciados, además de unas competencias transversales, es decir, comunes a todos los ámbitos. La conceptualización de este modelo se ha alimentado de las fuentes señaladas en la primera parte y, especialmente, de la experiencia de trabajo con profesores y estudiantes de la Universidad.

Como ya mencionamos antes, partimos de un concepto complejo de competencia en el que esta es entendida como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que, al integrarse, se manifiestan a través de prácticas flexibles y adecuadas al contexto. De esta manera, en el máximo nivel de complejidad ubicamos cuatro grandes competencias, que hemos denominado: conocimiento y cuidado de sí, responsabilidad académica, compromiso ciudadano y responsabilidad profesional. Cada una de estas competencias corresponde a un ámbito: el personal, el académico, el ciudadano y el profesional, respectivamente.

Por su parte, cada ámbito de competencia se desagrega en desempeños más puntuales, mediante los cuales se manifiestan las distintas comprensiones, habilidades y actitudes que, combinadas, constituyen la competencia en cada ámbito de acción. La desagregación en desempeños menos complejos facilita que los profesores puedan incorporar en sus cursos el logro de objetivos de aprendizaje concretos que contribuyen al desarrollo de las competencias, pero que obviamente no agotan ninguna de las competencias en el contexto de un único curso.

En la siguiente tabla se enuncian los distintos aspectos de las competencias y sus correspondientes desempeños, que pueden ser formulados como objetivos educativos, organizados según los ámbitos de acción:

ÁMBITO / COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO
General	Análisis de dilemas éticos	1. Identificar dilemas éticos, analizar y argumentar alternativas de solución
Deliberación ética	Conceptos y teorías éticas	2. Comprender distintas teorías o normas que orientan el comportamiento humano
	Evaluar consecuencias	3. Evaluar las consecuencias sociales de sus acciones
	Razones y motivaciones de la acción	4. Comprender las razones por las que actúa en diferentes situaciones
	Actitud no dogmática	5. Disposición a reconsiderar o cambiar de ideas, creencias o actitudes
Académico	Rol del estudiante	6. Comprender sus responsabilidades como estudiante
Responsabilidad del estudiante	Actitud colaborativa	7. Trabajar efectivamente como miembro de equipos colaborativos
	Contribución al ambiente	8. Contribuir a un ambiente de aprendizaje respetuoso
	Toma conjunta de decisiones	9. Tomar decisiones o llegar a acuerdos con otros
	Dialogo asertivo	10. Dialogar con otros escuchando sus posiciones, formulando las propias sin agresión
Académico / Profesional	Principios de ética de la investigación	11. Conocer los principios y normas de la bioética y la ética de la investigación
Deliberación sobre las consideraciones éticas de la investigación	Problemas éticos	12. Identificar los problemas éticos de la investigación
	Análisis de soluciones	13. Analizar y plantear soluciones a los problemas éticos de la investigación
	Justificación de las soluciones	14. Justificar las alternativas de solución a los problemas éticos de la investigación
Profesional	Carácter profesional	15. Comprender las conductas de un profesional ético en su disciplina
Ética Profesional	Pensamiento crítico	16. Reconocimiento de los alcances y límites de su conocimiento
	Compromiso con la profesión	17. Reflexionar sobre el tipo de profesional que quiere ser o tomar decisiones al respecto
	Actitud de servicio	18. Actitud de servicio con respecto al aporte de su profesión a la sociedad
	Responsabilidad colectiva	19. Identificar el servicio o el aporte de su profesión al bienestar de la sociedad
Ciudadano	Mecanismos y recursos de participación	20. Comprender o usar mecanismos de participación para combatir la injusticia social
Responsabilidad ciudadana	Reconocer vulneración derechos	21. Identificar concepciones, actitudes o situaciones donde se vulneran derechos
	Agente de cambio social	22. Reconocerse como agente de transformación social
	Hábitos de consumo sostenible	23. Adopción de hábitos de consumo sostenible
	Análisis y solución de conflictos	24. Identificar involucrados en un conflicto, reconocer intereses enfrentados y proponer alternativas de solución
	Reconocer factores socioculturales	25. Fomentar el respeto a la diversidad
	Respeto activo por la diversidad	26. Reconocer actitudes excluyentes o discriminatorias
	Respeto y cuidado por los otros	27. Orientar su acción desde una perspectiva social y de respeto por el otro
	Responsabilidad personal	28. Fomentar acciones para el cuidado de los otros o para la mejora del entorno

ÁMBITO / COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO
Personal	Conocimiento de sí	29. Reflexionar sobre el tipo de persona que es o que aspira a ser
Conocimiento y cuidado de sí y de los otros	Respeto y cuidado de sí mismo	30. Respeto por sí mismo, por los demás o por el ambiente
	Conocimiento de los otros	31. Comprender responsabilidades consigo mismo y con los otros
	Reconocer prejuicios y estereotipos	32. Reflexionar sobre los prejuicios o estereotipos que tiene sobre las personas
	Aprender de la experiencia	33. Aprender de los éxitos o los fracasos
	Empatía	34. Sensibilizarse hacia los problemas que enfrentan otros

Tabla 1. Desempeños de aprendizaje ético. Fuente: elaboración CEA, 2021

La gran variedad de aprendizajes éticos que recogemos en esta tabla da cuenta de que no hemos limitado el proyecto de formación ética a los aspectos de deliberación ética, como lo señalábamos en la primera parte de este texto, sino que durante estos años nos hemos esforzado por estimular y fortalecer las distintas visiones que sobre el contenido y alcance de la formación ética existen en un contexto tan variado como es la Universidad, enriqueciéndolas con la experiencia del CEA en relación con la pedagogía de la ética pero sin pretender estandarizarlas.

La pedagogía de la ética

Aparte de los retos que representa el diseño curricular y pedagógico, la ética a través del currículo enfrenta otro de sus grandes desafíos en la pregunta acerca de quién debe hacerse cargo de esta. Entendida como una disciplina filosófica, es normal que tradicionalmente haya sido asumida por los profesores de filosofía. Sin embargo, el modelo que hemos planteado a lo largo de este texto supone que los problemas éticos no son problemas propios de los filósofos, que las personas enfrentan dilemas éticos en todos los ámbitos de su vida y que, en el ejercicio de su oficio, los profesionales tienen que tomar decisiones que tienen implicaciones

éticas cotidianamente. Si esto es así, es necesario que la formación ética esté a cargo de los mismos profesores que asumen el resto de la educación general y profesional de los estudiantes.

Uno de los principales aprendizajes del CEA durante estos cinco años ha sido comprender que los profesores de la Universidad requieren dos tipos de apoyo conceptual para asumir esta tarea de manera responsable, uno desde la ética y otro desde la pedagogía.

El acompañamiento desde la ética parte del reconocimiento de que la ética es, en efecto, una disciplina filosófica y como tal tiene unos contenidos y métodos propios que no tienen por qué ser conocidos por profesores formados en otras disciplinas. Para no correr el riesgo de que la enseñanza de la ética se limite al estudio de un código deontológico o de cualquier código moral, incluido el del respectivo profesor, el CEA ofrece a los profesores, por medio del curso ‘Herramientas para la enseñanza de la ética’⁸, una formación básica en las principales tradiciones éticas, junto con elementos de psicología moral, social y del comportamiento, que constituyen unas bases sobre las cuales proponer unos objetivos

⁸A partir del segundo semestre del año 2020 el curso tiene como nombre: Cómo incluir la ética en la formación universitaria, puesto que ya no es curso que se imparte solo a profesores de la Universidad de los Andes, sino que está abierto como curso de extensión para otros profesores de otras instituciones.

de aprendizaje realistas para los cursos que asumen la tarea de la formación ética transversal.

El acompañamiento desde la pedagogía, y particularmente desde la pedagogía de la ética (Montoya, 2015), parte de otra necesidad, y es que la ética no se limite a un discurso o a la exposición de materiales, charlas u otros contenidos a unos estudiantes que de manera pasiva deben absorberlos e imaginar sus posibles aplicaciones. La formación ética, para que sea formación, debe llevarse a cabo a través de estrategias de aprendizaje activo – que hemos descrito en otros trabajos (Montoya, 2015, Montoya y Cocomá, 2019.)– tales como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje en colaboración y otras múltiples maneras en que los estudiantes se vean involucrados no solo intelectual sino emocional y existencialmente. Los profesores universitarios tampoco suelen tener una formación pedagógica que les permita contar con un amplio repertorio de posibilidades para asumir la formación ética de sus estudiantes.

El CEA, a través del curso ‘Herramientas para la enseñanza de la ética’ y de las sesiones mensuales con profesores Épsilon, pretende acompañarlos en ambos frentes. Un acompañamiento más cercano sería deseable, e incluso necesario para profundizar el alcance e impacto de la propuesta, pero requeriría contar con recursos adicionales.

La formación ética en el marco de la reforma curricular en Uniandes

En el año 2016, la Universidad de los Andes emprendió una ambiciosa reforma curricular

orientada a enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y, de paso, a flexibilizar los currículos y algunas reglas de funcionamiento de los programas académicos, que les dificultaban a los estudiantes aprovechar todas las oportunidades formativas que la Universidad les ofrecía.

El primer gran logro de esta iniciativa, para el fortalecimiento de la iniciativa de formación ética, ha sido la reforma del reglamento de estudiantes de pregrado en el sentido de incorporar como requisito de graduación el haber visto al menos un curso Épsilon como parte de los cursos que conforman el Ciclo Básico Uniandino⁹, esto es, el programa de formación general que reciben todos los estudiantes de pregrado de la Universidad. Aunque esta estrategia no cubre las dimensiones éticas de las distintas profesiones, sí garantiza que todos los uniandinos desarrollen competencias de deliberación ética y reflexionen sobre distintos problemas éticos de la sociedad.

Adicionalmente, a partir de los lineamientos generales que ha dado la Vicerrectoría Académica para la revisión de los programas académicos de pregrado, varios departamentos y facultades han venido revisando sus planes de estudio, empezando por el perfil del egresado, y rediseñando sus mallas curriculares de manera que puedan asegurar el desarrollo de las competencias profesionales y transversales que ese nuevo perfil requiere.

Para el tema que nos compete en este capítulo resulta particularmente interesante el hecho de que varios de los programas reformados

incluyen la ética, ya sea como un rasgo del perfil del egresado o como una competencia transversal del currículo. Es así como los programas reformados de Gobierno, Física, Arquitectura, Diseño e Historia, así como el nuevo programa de Ingeniería de Alimentos, incorporan en el perfil del egresado la ética como atributo del profesional o como competencia y, por lo tanto, la formación ética aparece como un aspecto necesariamente transversal en el currículo.

En todos estos casos, el trabajo que sigue es el de diseñar conjuntamente con el Centro de Ética Aplicada la manera de tejer el desarrollo de la competencia ética dentro de la malla curricular respectiva, sin que eso signifique la inclusión de un nuevo curso de ética. Aunque, en algunos casos esto sería ampliamente recomendable, insistiendo, eso sí, en que un solo curso de ética o de ética profesional es insuficiente para cumplir los propósitos formativos que estamos abordando con el proyecto de ética a través del currículo.

Evaluación informal de la experiencia

En febrero de este año circulamos entre los profesores Épsilon un breve cuestionario que exploraba los propósitos y requerimientos que debe tener la formación ética en la Universidad. A continuación, presentamos una síntesis de las respuestas que obtuvimos, que confirman la variedad de propósitos formativos expresados en la tabla expuesta anteriormente.

Los propósitos de la formación ética en Uniandes

Respecto a la pregunta ‘¿Qué significa formar éticamente a los uniandinos?’, varios profesores hicieron énfasis en que significa desarrollar

en los estudiantes la capacidad de reflexionar y tomar posición frente a los dilemas éticos personales, profesionales y sociales:

•Enseñarles a posicionarse y reflexionar críticamente frente a dilemas éticos y que una reflexión ética activa esté en la base de su formación (profesor 1).

•Facilitarles la capacidad reflexiva para enfrentar dilemas, decisiones y abordar problemas personales y sociales éticamente complejos (profesor 4).

•Apoyarlos en la reflexión y determinación de dilemas éticos y brindarles herramientas teóricas y prácticas para que puedan resolverlos en su vida personal y profesional (profesor 10).

Otros profesores consideraron que el propósito de una formación ética debe ser el desarrollo de la consciencia sobre las propias responsabilidades en todos los ámbitos de acción:

•-Concientizarlos de las consecuencias morales que tienen sus actos dentro de la universidad y en su futura su vida profesional (profesor 5).

•Formarlos con criterio para evaluar su acción y asumir las consecuencias (profesor 3).

•Ayudarlos a tomar consciencia de su responsabilidad en las decisiones asociadas al cuidado del proyecto de vida individual y del proyecto colectivo, en sus distintas dimensiones, familia, conjunto, universidad, trabajo, ciudad, país, mundo (integrantes de la raza humana, seres de la creación, ciudadanos del mundo) (profesor 6).

•Tomar consciencia de la responsabilidad que tenemos en el cuidado no solo de nuestras

⁹A partir del primer semestre de 2021 el requisito cambió para incluir cursos disciplinares con componente ético o cursos de formación deportiva, siempre que el estudiante curse al menos 2 créditos académicos.

vidas y familias sino de nuestras comunidades. De la coherencia de nuestros actos, para dar ejemplo y contribuir a la solución de los principales problemas de las regiones, el país y el mundo (profesor 6).

- Formar estudiantes responsables de sus acciones y de la manera como se relacionan con los demás, y que las mismas estén alineadas con los valores uniandinos (profesor 7).

Para algunos profesores, el centro de la formación ética deber ser el desarrollo de un compromiso con el autoperfeccionamiento, por supuesto, no de manera aislada sino en relación con los demás:

- Darles herramientas para que asuman un proceso en que sean cada vez mejores, en un sentido moral, y animarlos a desarrollar una actitud de querer hacerlo (profesor 2).
- Lograr que se pregunten qué son ellos y qué es el otro; lograr que se pregunten qué significa "tener una buena vida" y de qué depende que esto ocurra; lograr que reconozcan su responsabilidad en el buen funcionamiento de la sociedad, así como la importancia de la sociedad en su bienestar personal; lograr que, a partir de la reflexión y el desarrollo de hábitos, se comporten de acuerdo con un sistema de valores que contribuya al bienestar de la sociedad y de sus miembros (profesor 14).

Varios profesores hicieron énfasis en desarrollar en los estudiantes el sentido del cuidado y mejoramiento del entorno:

- Formarlos para que su pensamiento y acción moral tengan lugar de manera razonada, autónoma y de manera tal que contribuyan al bienestar de su sociedad, de las organizaciones

con las cuales trabajan y de su ser propio (profesor 8).

•Apoyar al estudiante a entender cómo la ética está presente tanto en su formación profesional como en su día a día académico, canalizar sus metas estudiantiles orientándolos a ser buenos ciudadanos que hagan su aporte a la sociedad (profesor 9).

- Que siempre predomine el bienestar y la utilidad de la comunidad sobre los intereses personales (profesor 11).

- Enseñarles a pensar críticamente sobre su entorno, sobre los retos que su contexto social plantea en términos de las desigualdades, las injusticias y las violencias que allí se despliegan, y que exigen de cada uno de nosotros una respuesta atenta y sensible. Significa que, prestando atención a lo complejo que los circunda, puedan aprender a cuidar mejor de sí mismos y de los otros, pero también a luchar desde el lugar que ocupan, según sus inquietudes y posibilidades, por transformar ese mundo que habitan y hacerlo un mejor lugar para otros y para sí mismos (profesor 13).

Finalmente, aunque de manera minoritaria, algunos profesores identificaron el propósito de la formación ética con el logro de un comportamiento ajustado a normas y valores:

- Tomar plena consciencia de actuar de manera transparente y de acuerdo con las normas establecidas, en cualquier situación que enfrente en su vida profesional o personal (profesor 15).

- Saber diferenciar lo ético de lo no ético, saber qué implica actuar por fuera de lo ético y contar con el conocimiento suficiente para que sus decisiones estén dentro de un marco ético (profesor 12).

- Formar desde los valores (profesor 16).

La efectividad de la estrategia

En relación con la efectividad de la estrategia de los cursos Épsilon, algunos profesores afirmaron que se trata de una estrategia efectiva:

- El propósito es tener presente y fomentar la formación ética en toda la actividad académica de la Universidad y vida de los estudiantes, pero, especialmente, destacar algunos cursos que garanticen este énfasis. Ha sido extraordinariamente efectiva en la medida en que logró insertarse en la estructura básica de la formación uniandina: los cursos del Ciclo Básico Uniandino (profesor 4).

- La estrategia me parece muy buena porque nos permite a nosotros ser creativos en el momento de diseñar las actividades con este componente ético (profesor 7).

- Compartir experiencias y lograr tener objetivos y temas transversales. Me parece muy efectiva (profesor 10).

•Tomar consciencia de que todo acto puede favorecer o desfavorecer a los otros. Aprender a aceptar, reflexionar y discutir serenamente sobre las ideas de aquellos que no tienen las mismas nuestras. Es una estrategia muy efectiva (profesor 11).

- Creo que se trata de una formación integral que surge en cada una de las materias que ven los alumnos y no como una materia especializada —que es muy importante pero que no ubica a los estudiantes en la realidad de las actividades que van a desempeñar en su vida profesional—, los aproxima a la realidad y a la práctica y contribuye al entendimiento de la materia específica de ética y/o ética de la profesión. La estrategia es muy acertada por su enfoque integral, que da mayor perspectiva a los estudiantes (profesor 12).

Algunos profesores consideran, y nosotros con ellos, que para poder garantizar la efectividad de la ética a través del currículo hacen falta muchos más cursos Épsilon y mayor acompañamiento a su implementación:

- Creo que la estrategia hasta ahora está empezando y puede ser muy efectiva en la medida que, poco a poco, todos nos unamos, desde nuestros propios cursos, irradiando con nuestro ejemplo los proyectos y las decisiones tanto en la Universidad como fuera de ella, en las comunidades y el país, aplicando al máximo lo que proponemos y así lograr el cambio que buscamos (profesor 6).

- Entiendo que el propósito consiste en propiciar la formación ética de los estudiantes a través de su incorporación en la pedagogía y el currículo de cursos que no son necesariamente sobre ética. Creo que en principio es una estrategia efectiva si hay suficientes cursos que lo estén haciendo y si los profesores de estos cursos tienen herramientas suficientes para lograrlo. Creo que en este momento pueden estar fallando un poco las dos cosas (profesor 2).

Algunos profesores no están seguros de si se trata de una estrategia efectiva o no:

•El propósito es crear un espacio dentro de los cursos para discutir problemas éticos en diversos contextos. Creo que es una forma de tratar el tema, pero no sabría decir qué tan efectiva es (profesor 5).

•El propósito es hacer evidente el comportamiento ético en todo momento durante la formación profesional y es efectiva si logra que los estudiantes actúen con ética en la vida cotidiana (profesor 15).

Finalmente, algunos son más críticos con la falta de compromiso en su implementación que con la estrategia:

•Estos cursos deben contribuir a la reflexión y a la formación ética de los estudiantes, ayudándolos a desarrollar un nivel de razonamiento y acción moral equivalente al que desarrollan en las áreas especializadas de las carreras que ellos estudian. Esto es particularmente importante en una época en que la corrupción ha llegado a unos niveles insostenibles para el progreso del país y sus comunidades. La estrategia no está siendo tan efectiva como pudiera serlo porque muchos profesores delegan la formación de la responsabilidad ética en otros, o aparentan que dicha formación ética se está dando cuando sus labores no se ejecutan con rigurosidad. Sin embargo, hay una pequeña proporción de profesores que sí trabajan adecuadamente en la formación ética de los estudiantes, con la contribución del Centro de Ética Aplicada (profesor 8).

El apoyo y acompañamiento a los profesores

Frente a la pregunta ‘¿Qué tipo de apoyo necesitan para hacerse cargo de la formación ética de sus estudiantes?’, varios profesores manifestaron aprecio por el apoyo recibido de

parte del CEA, pero solicitaron que haya más capacitación, acompañamiento en las clases e incluso investigación por parte del CEA sobre la efectividad de la estrategia:

•Creo que el apoyo que la Universidad nos ha suministrado en formación ética nos permite ser más objetivos y tener claridad sobre la responsabilidad de formar, para que así cada uno tenga la posibilidad de tomar decisiones éticas sin que tener que centrarse en la posición de su formador, es decir, creo que hemos recibido elementos que nos permiten orientar un criterio ético en los alumnos y no una posición ética basada en la del formador (profesor 12).

•Aprendizaje de experiencias, instrumentos pedagógicos (dinámicas de trabajo colaborativo, etc.), eventualmente, cursos de profundización en ‘enseñanza’ de la ética (profesor 4).

•Charlas como las que hemos realizado para socializar los esquemas, agregando de pronto un punto de vista del Centro de Ética. Estudios por parte del Centro de Ética respecto de la efectividad de estas propuestas (profesor 5).

•Más capacitación y talleres donde en los que se brinden más herramientas para hacer evidente la importancia de la ética en clases de rutina (profesor 15).

•Más capacitación, acompañamiento en las clases (profesor 7).

•Talleres para entrenar a los profesores en herramientas pedagógicas puntuales que podemos usar en las clases. Espacios de reflexión conjunta y espacios más prácticos de ejercicio docente, también reforzar la "caja de herramientas" para desempeñar bien la tarea (profesor 13).

Para algunos profesores se requiere mayor compromiso institucional con el proyecto, tanto para la institucionalización de la formación ética a través del currículo como con la formación y dedicación de los profesores para hacerla efectiva:

•El apoyo que da el Centro de Ética es bastante bueno. Se requeriría una mayor disposición de las direcciones y facultades para lograr que estos cursos y procesos perduren en el tiempo (profesor 1).

•El principal apoyo que se necesita es un respaldo institucional fuerte a los profesores que con seriedad realizan estas actividades de formación ética, pues estas son menospreciadas por la mayoría de los profesores, no son tomadas en serio, con frecuencia las reducen a llenar formularios, que se realizan sin ningún rigor académico, y habitualmente solo reciben un apoyo aparente porque es "políticamente correcto" o conveniente mostrar que se las respalda o realiza (profesor 8).

•Necesitamos que la Universidad comprenda el papel fundamental que tenemos frente a los estudiantes, ya que somos los más cercanos a ellos, entonces sería muy importante que escucharan nuestras sugerencias a la hora de enfocar nuestros cursos para así potenciarlos (profesor 9).

•A mí me gustaría obtener una formación filosófica robusta antes de emprender este reto y apoyo (descarga de cursos, por ejemplo) de la Universidad para adquirirla. Por otro lado, pienso que la Universidad podría manifestarse más contundentemente sobre la importancia de incluir estas reflexiones (que hacen parte de nuestra misión) de manera más explícita en los currículos. Creo que este sería un gran apoyo (profesor 14).

Para otros habría que responder mejor a las diversas necesidades y concepciones de los profesores:

•Creo que diferentes profesores tienen diferentes necesidades en este sentido. Para algunos puede ser necesaria la ayuda desde lo básico: darse cuenta de que la formación ética sí es posible sin que haya un adoctrinamiento moral. Para otros puede ser necesario ayudarlos a encontrar múltiples maneras en las que lo ético está presente (y puede trabajarse formativamente) en sus clases, tanto en la formas como en el contenido. Para otros puede ser necesario contar con ayuda en la construcción de un currículo que, en una medida significativa y en conjunto, holísticamente, pueda abordar lo ético en sus cursos. En cualquiera de estos casos, esto es algo que uno, como profesor, tendría que hacer constantemente, no se aprende a hacer de una vez y ya, por lo tanto, ese apoyo tiene que ser permanente (profesor 2).

•Espacios de reflexión pedagógica con colegas, para compartir experiencias y reflexionar sobre ellas, pero también para compartir las perspectivas –con seguridad divergentes sobre qué es la ética, su importancia y cómo se enseña. A ese nivel puede haber todavía camino por recorrer (profesor 13).

Conclusiones

El Centro de Ética Aplicada ha puesto en marcha una forma enriquecida de entender la enseñanza de la ética a través del currículo en el contexto de la Universidad de los Andes. También se ha sumado al diálogo académico

nacional e internacional conformado por educadores e instituciones educativas que desarrollan proyectos formativos que comparten esta misma intención.

A partir de una primera definición de los objetivos educativos, el CEA, en interacción con estudiantes y profesores de toda la Universidad, ha construido un catálogo extenso de desempeños de aprendizaje que dan cuenta de la amplia variedad de aspectos que conforman la educación ética, y que no se limitan al desarrollo de la capacidad de deliberación ética, aunque esta ocupa un papel central como propósito de la formación ética, y se aplica en todos los ámbitos de acción de

los seres humanos: el personal, el académico, el ciudadano y el profesional.

El acompañamiento pedagógico a los profesores para el diseño de cursos que asumen la formación ética como uno de sus propósitos centrales dentro de las distintas disciplinas es uno de los grandes aprendizajes de esta experiencia que requiere profundizarse y que enfrenta grandes desafíos, sobre todo en el marco de una reforma curricular que promete formular la competencia ética como parte del perfil de los egresados y como una competencia central de los nuevos programas y de los programas reformados en la Universidad de los Andes.

Referencias

Adler, A. H. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. Sinéctica, (32), 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a3.pdf>

Arendt, H. (1998). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2003). Conferencias sobre la filosofía política de Kant. Barcelona: Paidós.

Brandenberger, J. W. (2005). College, Character, and Social Responsibility: Moral Learning through Experience. En D. K. Lapsley y F. C. Power (eds.), Character Psychology and Character Education. París: University of Notre Dame.

Brandenberger, J. W., y Bowman, N. A. (2015). Prosocial growth during college: Results of a national study. Journal of Moral Education, 44(3), 328-345. doi:10.1080/03057240.2015.1048792

Curzer, H. J. (2014). Tweaking the four-component model. Journal of Moral Education, 43(1), 104-123. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.888991>

Davis, M. (2004). Five Kinds of ethics across the curriculum: An introduction to four experiments with one kind. Teaching Ethics. http://ethics.iit.edu/publication/Davis_Five_Kinds_of_Ethics.pdf

Davis, M. (2018). Moral Theory in Ethics Across the Curriculum? En Ethics Across the Curriculum-PedagogicalPerspectives (pp. 39-53). Gewerbestrasse: Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-78939-2_3

Dewey (1916) Democracy and education. An introduction to the Philosophy of Education. Chicago: Macmillan

Englehardt, E. E., y Pritchard, M. S. (2018). Ethics across the curriculum-Pedagogical perspectives. Gewerbestrasse: Springer.

Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Kant, I. (2007). Crítica del juicio. Madrid: Espasa Calpe.

Karoff, P. (2019, enero 25). Harvard works to embed ethics in computer science curriculum. The Harvard Gazzete . <http://bit.ly/2DZMR5v>

Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco, CA: Harper y Row Pubs.

Macintyre, A. (1987). Tras la virtud. Barcelona: Crítica.

Pardales, M. J. (2002). «How Did You Arrive at that Decision?» Connecting Moral Imagination and Moral Judgement. Journal of Moral Education, 31(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/0305724022000029653>

Montoya, J. (2015). Pedagogía de la ética. Anamnesis. Revista de Bioética, (10), 7-16.

Montoya, J., y Cocomá, G. (2019). La enseñanza de la ética en la Universidad. En Ética Aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica (pp. 41–86). Bogotá: Universidad de los Andes.

Piaget, J. (1971). Seis estudios de psicología (6.ª ed.). Barcelona: Seix Barral.

Rest, J. (1994). Background: Theory and Research. En Moral Development in the Professions: Psychology and Aplied Ethics (pp. 1-26). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

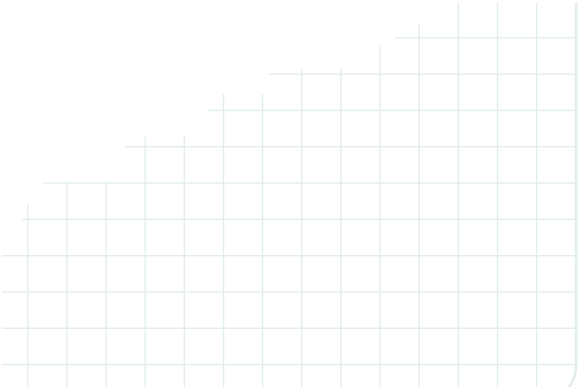
Rhode, D. L. (1992). Ethics by the Pervasive Method, 42. J. Legal Educ (vol. 31). <https://heinonline.org/HOL/License>

Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI editores.

Ricoeur, P. (2006). Caminos del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2008). Lo Justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada. Madrid: Editorial Trotta.

Singer, P. (2009). Etica práctica. Madrid: Akal.



Una propuesta pedagógica para la universidad que aprende

Carlos Augusto Hernández
Vicerrector Académico
Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá
Correo electrónico: caauh@yahoo.com

Para comenzar, quiero decir que una propuesta pedagógica para la Universidad, como lo reiteraré más adelante, tiene que ser una propuesta que reconozca las diferencias y que parta de las diferencias. Tal propuesta no podría inscribirse en una escuela o en una metodología estricta, sino que tiene que ser un espacio de encuentro de distintas perspectivas y de distintas maneras de trabajar en la clase y fuera de la clase y en los procesos de formación.

En primer lugar, quiero referirme al contexto normativo nacional. En la Constitución Política de Colombia, como todos sabemos, porque el tema se ha discutido mucho, se formula la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social. La educación es, entonces, un derecho. Pero estamos en Colombia, un país con una gran diversidad y con unas desigualdades enormes, por ello la misma constitución dice que el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. Esta obligación del Estado es necesaria en nuestro país y nos compete a todos avanzar en la superación de las condiciones de inequidad existentes.

La Ley 30 de 1992 señala, en su artículo 6, como primer objetivo de la educación superior y de sus instituciones, el profundizar en la formación integral de los colombianos capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. Estamos pensando en una

formación integral que incluya la formación profesional e investigativa, pero también en la formación que se requiere para cumplir las funciones de servicio social que requiere el país. La misma ley señala otros aspectos esenciales de la propuesta formativa, como que la educación superior despertará en los educandos un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (Art. 4). Se trata, entonces, de aprender a pensar autónomamente y de ser capaz de comprometerse con las tareas sociales.

En la dirección de ese objetivo, el Decreto 1210 del 1993, la ley propia de la Universidad Nacional de Colombia señala entre sus fines el formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio. Aquí hay una especificidad de la Universidad: los profesionales e investigadores de alta calidad que forma deben tener una base científica, ética y humanística. Esto es así porque hay muchas cosas por cambiar en un país con tantas desigualdades, en un país que requiere aprovechar sus riquezas y el conocimiento producido en el mundo y ello implica una responsabilidad de liderazgo en procesos de cambio. Además, señala en el artículo 2, la necesidad de formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia de compromiso con los deberes civiles y los derechos humano.

Entonces, insisto, se trata de formar para el ejercicio profesional, para la investigación, pero también para la participación ciudadana. Para todo esto se requieren, naturalmente, algunas capacidades: pensamiento crítico, responsabilidad social, capacidad de aprender permanentemente, disposición a trabajar en equipo y para la vida social, orientación a la escucha y a la búsqueda de acuerdos, respeto por la diferencia y capacidad de ponerse en el lugar del otro. Estos son objetivos de la educación de este país y de esta universidad.

Es claro que tenemos en la Universidad Nacional una gran pluralidad de formas de relación entre profesores y estudiantes y distintas formas de relación con el conocimiento. Tenemos estrategias de trabajo y formas de interacción diferenciadas según los tipos de conocimiento, según los propósitos formativos, según los niveles de formación, etcétera. Una propuesta pedagógica viable tendría que recoger esa diversidad que somos. Lo que vamos a proponer, de alguna manera, es un ideal, pero parte del reconocimiento de la pluralidad de formas de ejercicio de la tarea de la enseñanza en nuestra Universidad; tratamos de recoger experiencias valiosas de los docentes y plantear algunos elementos fundamentales.

El Acuerdo 033 de 2007 (conocido como la Reforma de 2007), que es nuestra norma académica, se refiere a unos principios que debemos tener en cuenta. Ellos son la excelencia académica, la formación integral, la contextualización, la internacionalización, la formación investigativa, la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la gestión para el mejoramiento académico. Esta excelencia académica está asociada, fundamentalmente, a la adquisición de una cultura académica. No necesito detenerme

sobre los elementos de esta cultura académica que, muy esquemáticamente, tienen que ver con la apropiación de la lectura y la escritura, la argumentación racional, la capacidad de organizar un trabajo y pensarlo de antemano y tenerlo en la mente antes de llevarlo a la realidad. Fundamentalmente se trata de los elementos del lenguaje, de los procedimientos que son propios de la cultura académica y que nos permiten el desarrollo de las ciencias y de las formas culturales que en la universidad encuentran un lugar. La cultura académica es clave para la excelencia y también es clave, obviamente, la apropiación del conocimiento al más alto nivel y la innovación. Estamos en un espacio de encuentro de personas que se han comprometido con la tarea de la enseñanza y han construido formas nuevas de llevarla a cabo. Es decir, estamos en un espacio de innovación.

Cuando en el Acuerdo 033 se habla de internacionalización se habla de ubicarse en el contexto del mundo, de esos contactos que hoy son inevitables. En otras palabras, de hacer presencia en los espacios en donde el mundo contribuye a la construcción del conocimiento que estaría disponible para todos a través de la educación. Pero también se habla del reconocimiento de los saberes locales, del valor que eso saberes tienen en el contexto del saber mundial.

Cuando se habla de formación investigativa se hace referencia a los métodos y a las estrategias del trabajo sobre las preguntas y los proyectos, pero también se indica que este trabajo, estas formas de relación con el conocimiento, deben darse desde el pregrado.

Cuando se habla de interdisciplinariedad se piensa naturalmente en el encuentro de las distintas perspectivas, pero se plantea también como

una forma de comunicación que enriquece, que amplía el horizonte de cada uno y lo prepara para el trabajo en equipo, para el diálogo con los diferentes y para la construcción colectiva de conocimiento.

Cuando se habla de flexibilidad, se alude, sin duda, a la posibilidad de construir trayectorias académicas distintas, se habla, además, de la transformación académica que debería ser propia de una universidad que aprende. También, de la flexibilidad como una condición para acoger la diversidad que somos en esta universidad.

Cuando se habla de formación integral se hace referencia a la apropiación de lenguajes abstractos, disciplinarios y profesionales, de la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, del desarrollo de la autonomía, del análisis crítico, de la capacidad propositiva, de la creatividad. También se habla de la formación estética y creativa que, afortunadamente, no han estado ausentes de esta reunión, al igual que de la responsabilidad ética, humanística, ambiental y social. Todo esto es necesario porque la formación y el mejoramiento académico se piensan en el contexto social, cultural, ambiental, económico, político, histórico, científico y técnico de esta formación (según el principio de contextualización) y en el contexto de nuestra responsabilidad en la construcción de una nación democrática e incluyente.

Quiero aclarar que los términos de esta presentación son los términos del Acuerdo

033 de 2007. Mi experiencia a lo largo de este Congreso me muestra que quienes han planteado aquí sus experiencias están mucho más cerca de lo que la Universidad colectivamente acordó para la Reforma del 2007 que cualquier otra forma de enseñanza, digamos, tradicional.

Quiero aclarar, también, a qué me refiero cuando hablo de pedagogía. Pertenecí al 'Grupo Federici', en donde trabajamos la idea de la pedagogía como 'disciplina reconstructiva'. Sin duda, la pedagogía como disciplina tiene mucho que aprender de la ciencia, de la psicología y de las neurociencias, pero hay una fuente fundamental de la construcción pedagógica que es la experiencia misma. La pedagogía como 'disciplina reconstructiva' lo que hace es pensar esa experiencia, la práctica efectiva de la enseñanza. Busca construir una disciplina sobre la base del reconocimiento de esa práctica, reflexionar a partir de la experiencia de la docencia efectiva. Es así porque, de alguna manera, el futuro de la educación puede pensarse con alguna mínima confianza a partir de la experiencia pasada y a partir de la experiencia presente. Sabemos, en la pedagogía, que cosas como el diálogo socrático, que tiene 2400 años, hoy tiene mucho que decirnos. En el diálogo socrático, en la mayéutica, había elementos de la pedagogía del presente, esa mayéutica se hace realidad en las experiencias que ustedes han mostrado. Esta larga experiencia ilumina algo que podemos hacer como maestros y nos permite afirmar que es posible hacerlo. En las experiencias pedagógicas del presente está la pedagogía del futuro.

¿De qué se trataría esta forma de aproximación de la pedagogía? De buscar rasgos comunes

en esta multiplicidad de experiencias diversas, cuya riqueza y cuya bondad se nos ha puesto de presente en las exposiciones que se han hecho aquí. En todas estas experiencias, nos parece, hay algunos elementos comunes. En todas se busca atender el interés de los estudiantes, partir de una pregunta que ellos han formulado o que pueden asumir como propia o de un problema en el cual se sientan involucrados y que sirve como fuente de sentido.

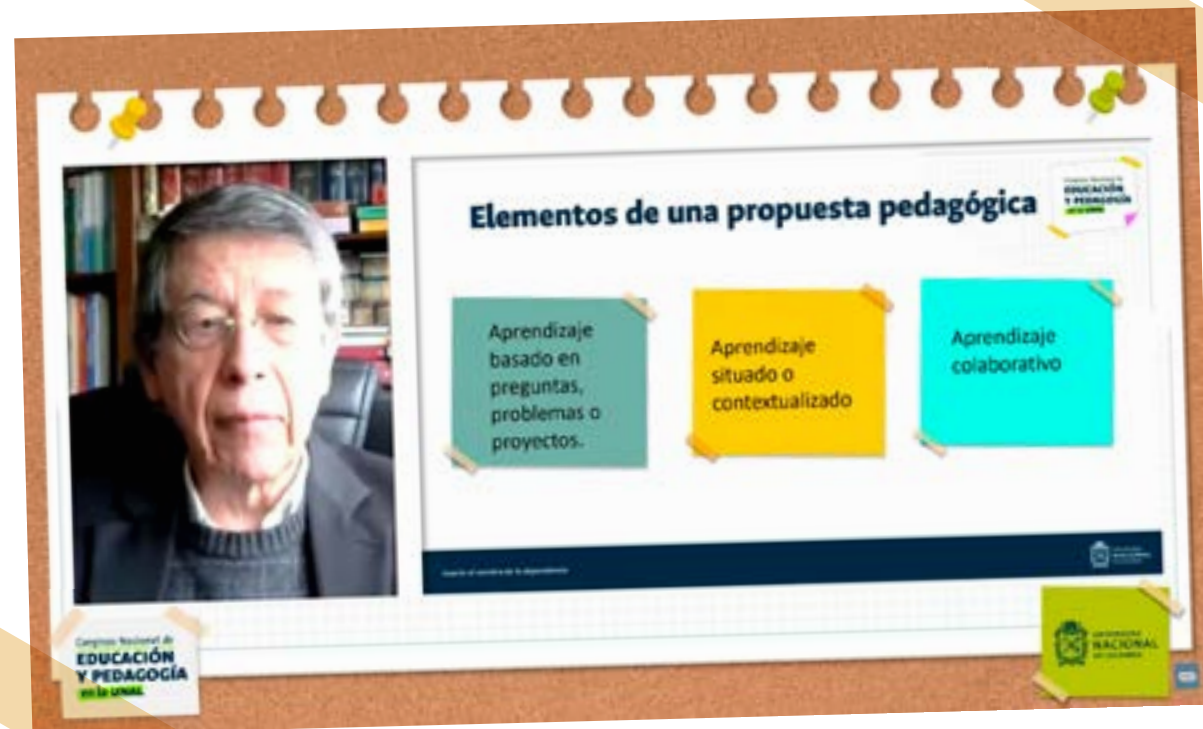
La experiencia docente que tenemos, afortunadamente, como se está dando aquí, se convierte en tema de conversación y de reflexión por parte de los autores de las propuestas pedagógicas. Esa conversación, esa reflexión colectiva, es posible en lugares como el Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico que hay en el Distrito Capital y que el movimiento pedagógico quería extender a todo el país. Esos espacios de reflexión son espacios de construcción pedagógica. Para trabajar colectivamente sobre todas estas experiencias es clave la escucha mutua, es clave poder construir interpretaciones conjuntas de lo que se hace.

De lo que he dicho, yo derivaría, en principio, tres referentes de sentido de cada experiencia pedagógica. Primero, algo que exige avanzar en el conocimiento. Es decir, la pregunta, el problema, que parte de los mismos estudiantes o puede ser suscitado en ellos. Segundo, el contexto que sirve de base al aprendizaje y a la reflexión. Tercero, el diálogo, que nos debe llevar a una comprensión compartida.

Esto se deriva de la mirada sobre la experiencia, pero coincide, además, con muchas de las consecuencias pedagógicas de la investigación

educativa. En la investigación educativa se ha puesto de presente la importancia de partir de preguntas, problemas o proyectos. La investigación ha hecho más evidente lo que hemos siempre sabido, que el conocimiento es social, que se adquiere en la interacción, que aprendemos unos de otros y, como ha ocurrido a lo largo de nuestra vida, aprendemos de las personas con más experiencia. Por eso alguien como Vygotsky se nombra tanto en una reunión como esta. Otra cosa que nos ha mostrado la investigación corresponde a esta sentencia es de la Psicología, "la mente humana trabaja de manera situacional y contextual". Se requiere un contexto que le dé sentido a los interrogantes y a las propuestas de acción pedagógica, porque el conocimiento está asociado siempre a un contexto vital o está asociado a un contexto teórico, pero siempre a un contexto que le da sentido.

Nos ha dicho la investigación educativa que los lenguajes en los que se expresan los conocimientos son diversos, pero nos dice también que los lenguajes académicos tienen la característica de ser más independientes de los contextos de enunciación (como señalaba Bernstein). Además, que quienes se han familiarizado con estos lenguajes más generales o más abstractos están en mejores condiciones para apropiarse el lenguaje de la academia y, por tanto, que ese lenguaje no llega a todos los estudiantes de modo igual. No es igualmente comprensible por todas las personas porque depende de los contextos culturales de donde ellas provienen. Infortunadamente, con mucha frecuencia, la posibilidad de apropiarse los lenguajes académicos está asociada a situaciones sociales y económicas que, de ese



modo, se vuelven fundamentales para facilitar o para complicar el acceso al lenguaje académico. Nos dice la investigación educativa que aprendemos sobre la base del conocimiento anterior y, en ocasiones, las más importantes, en contra de ese conocimiento anterior. Nos dice, también, que existe una gran diversidad de estrategias y herramientas que son más o menos adecuadas al tipo de tareas formativas y a la complejidad de esas tareas. Al tiempo que señala que los aspectos éticos, emocionales y culturales son esenciales para el aprendizaje.

Reitero los tres elementos de la propuesta pedagógica: 1) el aprendizaje basado en preguntas, problemas o proyectos, en las inquietudes y los intereses de los estudiantes; 2) el aprendizaje situado o contextualizado. O sea, el reconocimiento de la importancia de

pensar sobre el contexto, desde el contexto y con las herramientas del contexto; 3) el aprendizaje colaborativo, lo que podemos aprender unos de otros.

Precisamente, no es extraño que aquí se hayan planteado como espacios de reflexión esas mismas grandes ideas, que son las que deben confluir en la propuesta pedagógica que construyamos. En esta propuesta caben, como decía, múltiples formas de aproximación. Sobre el aprendizaje basado en problemas o preguntas hemos oído mucho, sabemos que resolver un problema es la forma humana de aprender en la experiencia. Es decir, que hemos aprendido de la experiencia porque hemos tenido que resolver problemas. Pero, además, este resolver problemas nos lleva a establecer una forma de relación activa y autónoma con

el conocimiento, y cuando el conocimiento sirve para resolver el problema es inevitable reconocer el conocimiento mismo como un valor. Este es un principio fundamental de quien se compromete con la investigación. Allí, el deseo natural de saber tiene que transformarse en voluntad de saber, tiene que incorporar la disciplina que se requiere para poder apropiarse lenguajes complejos, para poder mantenerse continuamente trabajando en un problema. Hay un elemento fundamental de la investigación, de la pregunta convertida en una forma de vida y en una forma sistemática de trabajo, se trata de la voluntad de saber, el cual es el ethos de la investigación.

En la investigación empleamos el conocimiento para construir nuevo conocimiento y trabajamos colectivamente, naturalmente, porque esa es otra forma natural de aprender, trabajamos en grupo. Acercar la investigación a la docencia implica, también, adquirir habilidades de trabajo en grupo, se trata de construir conocimiento en colaboración y allí aprendemos unos elementos éticos fundamentales, unas actitudes fundamentales: la capacidad de comprometernos en una tarea, la capacidad de comprometernos con un objetivo compartido y, además, la voluntad de aprender permanentemente. Decía Giordano Bruno que todos los placeres materiales tienen el problema de que cuando se sacia el deseo, muere el deseo. Pero en esta forma de vida del aprendizaje, al saciarse el deseo del aprender se multiplica este deseo.

El maestro investigador es el mejor maestro porque vive la tensión del conocimiento que están viviendo sus estudiantes. Por eso, esta fórmula de Gadamer que todos conocemos

en ese libro pequeño pero maravilloso “La educación es educarse”. Se trata aquí de llevar al diálogo con los estudiantes, las actitudes y las formas del trabajo de la investigación, basadas en el amor al conocimiento y a la docencia. En otras palabras, de establecer una relación activa con el conocimiento por parte de los estudiantes, no una relación pasiva, de tarea, de obediencia, como algo exterior, algo que no me pertenece, sino un compromiso con el conocimiento que permita defender el placer extraordinario de conocer.

El segundo elemento de la propuesta pedagógica, el del aprendizaje situado o contextualizado, nos dice lo que ya sabemos: el contexto es fuente de sentido o fuente prioritaria de sentido. La propuesta del aprendizaje significativo desde el comienzo tuvo muy claro que las cosas que tienen significado tienen un significado psicológico. Es decir, están asociadas a las experiencias, a lo que surge en el contexto vital, están asociadas al sentido social del conocimiento o tienen un significado epistemológico; están asociadas a la red de conceptos, a la teoría en donde el concepto se articula con otros conceptos. El problema mismo es un contexto, el conocimiento científico siempre se asocia a una teoría y está asociado también a las ideas previas de la experiencia, con frecuencia tomando distancia de esas ideas previas.

Bachelard nos dice que el cloruro de sodio no es lo mismo que la sal de la cocina, porque la sal de la cocina, conceptualmente hablando, tiene muy poco que ver con la sal de la química, con la sal del científico. Es necesario, por otra parte, un proceso de recontextualización para llevar el conocimiento científico del contexto de su

producción al contexto del aula, es necesario convertirlo en conocimiento escolar. Pero el conocimiento de la química vale también como conocimiento para el que aprende, en la medida en que ese conocimiento del aula se puede aplicar en la vida. Es decir, mientras cambiamos nuestra mirada sobre ciertos fenómenos del entorno que hemos convertido en objeto de nuestra reflexión. Aprender es cambiar la mirada, por eso el contexto, tomado como problema, se vuelve también muy rico.

Por eso es necesario también tener conciencia de dónde estamos, de quiénes somos. Pensar la Universidad es una manera también de desarrollar muchas habilidades y conocimientos y de darle sentido a lo que aprendemos. Pensar la región es una fuente de sentido, por eso la investigación de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales es tan importante.

En los problemas complejos hay un espacio de formación en el trabajo en grupo y en la inter/trans/disciplinariedad. Cuando me refiero a la transdisciplinariedad hablo de esa posibilidad de trabajar con otros que no son necesariamente académicos, como ocurre en el trabajo con las comunidades. Se trata de transdisciplinariedad en sentido de ir más allá de las disciplinas.

Evidentemente, en el trabajo que hacemos con la comunidad nos formamos profesionalmente, pero nos formamos como ciudadanos, y esa formación ciudadana es increíblemente rica. No dudo del aprendizaje de las normas nacionales, de la historia, pero creo que el trabajo con la comunidad es un espacio fundamental, esencial, donde se comprometen todas las potencialidades humanas. Esa

formación ciudadana es un trabajo que se hace maravillosamente en las Sedes de Presencia Nacional y es expresión del tercer elemento de esta propuesta: el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es también una forma natural de aprender, toda la vida hemos estado compartiendo experiencias y saberes, todos podemos enseñar y aprender. Es también lo que nos decía Antanas Mockus de la 'pedagogía generalizada'. Se trata de algo que es natural, que estamos haciendo siempre y que podemos, de verdad, convertir en una herramienta para construir comunidad.

Enseñarnos mutuamente, reconocer que gano más cuando asumo que mis interlocutores son mis iguales (aunque yo sea el profesor). Cuando los reconozco y me reconocen, cuando los respeto y me respetan, cuando comprendo que buscamos lo mismo, cambia la actitud y la construcción de conocimiento, cambian las jerarquías y los liderazgos. El trabajo del grupo de estudiantes depende del reconocimiento que cada uno va dando y recibiendo y hay momentos en que unos tienen el liderazgo y momentos en que otros lo tienen. No siempre es así, pero es más posible que sea así cuando no hay un liderazgo formal establecido previamente y uno puede equivocarse, uno arriesga sin temor de ser mal visto y construye conocimiento con los otros.

El objetivo del aprendizaje compartido se logra es a través del intercambio de saberes y la búsqueda de la comprensión mutua, que

es la base para la construcción de los vínculos sociales. El aprendizaje colaborativo se trata del diálogo entre formas de comprender y de representar diferentes. Más que ver el proceso como encuentro entre el que sabe y el que no sabe, se trata de pensarlo como un diálogo entre distintas formas de ver las cosas. Aunque evidentemente haya unas formas de ver que son más eficaces y están más consolidadas históricamente, como las del saber académico, se trata de contrastar también los presupuestos del interlocutor, aceptando que pueden ser válidos. El ejercicio fundamental de la autorreflexión consiste en preguntar ¿por qué pienso como pienso?, ¿por qué hago lo que hago? Esta es la base, como sabemos, del pensamiento crítico. Se trata de formarse para el diálogo, para el trabajo compartido, pero también para la vida en la sociedad y para la acción política.

Sobre el aprendizaje colaborativo, en la Universidad se ha avanzado muchísimo. El trabajo aprendizaje colaborativo se da entre profesores, por ejemplo en las comunidades de aprendizaje y de práctica de los innovadores. Ya hemos visto qué interesante es compartir experiencias, cuánto podemos ayudarnos, cómo podemos protegernos frente a las dificultades que tiene el riesgo de proponer una experiencia nueva. El aprendizaje colaborativo se da también entre estudiantes, en el trabajo en grupo. Es algo que todos hicimos. Si hacemos el balance de lo que hemos aprendido, podremos descubrir cuánto aprendimos en las cafeterías. Sabemos que aprendimos mucho de los compañeros con los cuales nos reuníamos a estudiar.

Los Grupos de Estudio Autónomo, el acompañamiento de los pares-tutores que ayudan a conocer, son formas de aprendizaje colaborativo. En el aprendizaje colaborativo es posible descubrir vacíos que son invisibles en el aula.

Con frecuencia el profesor no sabe cuáles son los vacíos previos, no sabe cuál es el conocimiento que los estudiantes tienen, con qué conocimiento dialoga. Eso se ve más fácilmente en el acompañamiento, en el aprendizaje colaborativo. En el acompañamiento no solamente se da el aprendizaje de un tema, sino que se da un conocimiento mutuo y se da el aprendizaje del respeto por el otro. Respetar es atender al otro, escucharlo, creer que es significativo lo que dice, respetar su capacidad, su autonomía. El acompañamiento, además, es la estrategia fundamental de la lucha contra la deserción. El cambio pedagógico que hacen los Grupos de Estudio Autónomo, los pares-tutores, son la mejor manera de responder al compromiso que tiene la Universidad con la equidad.

El aprendizaje colaborativo es clave para asegurar una relación horizontal en el trabajo con las comunidades. Allí, en el respeto y el diálogo, se forman los verdaderos líderes. Allí se establece la relación con el liderazgo que se ha propuesto recientemente la Rectora de la Universidad. Se trata de que cada cual descubra que tiene alguna forma de liderazgo y que se comprometa también con esa conciencia.

El aprendizaje colaborativo tiene una expresión en la tutoría que nos ayuda a reconocer cuál es su característica. El buen tutor presta atención a su interlocutor, el buen tutor espera a su interlocutor, se instala en el tiempo de su aprendizaje, lo cuida, desea que comprenda realmente. Ese es su compromiso y no se da por vencido si hay demasiadas dificultades; trabaja para lograr la comprensión, porque la comprensión compartida es el éxito del buen tutor, es el fin que persigue. El buen tutor parte de que el estudiante sí quiere aprender y trabaja sobre lo que el estudiante quiere aprender. El estudiante formula las preguntas, que son sus preguntas y propone también sus respuestas. El tutor pregunta sobre las preguntas y sobre los intentos de respuesta del estudiante. Puede ayudarlo, naturalmente, con otras preguntas, para hacerle considerar lo que no ha visto, lo ayuda (como en la mayéutica de la que hablamos al comienzo) a cuestionar sus presupuestos y sus métodos, le sugiere lecturas para llenar vacíos y para la discusión. El estudiante no solo formula una respuesta, sino que tiene que contrarrestarla con los argumentos de sus compañeros, que están animados por el tutor a buscar otras posibilidades, o tiene que contrastarla con las preguntas del tutor o con los textos o con los fenómenos naturales o con los resultados de los experimentos o con nueva información que se le propone. Esta es una forma de aprendizaje realmente intensa, vital, es una forma de realización vital.

Algunas competencias para el presente y el futuro que considero fundamentales son: 1) aprender a pensar; 2) aprender a aprender; 3) entusiasmo con el conocimiento; 4) habilidades de trabajo en grupo; 5) manejo de

tecnologías; 6) autonomía; 7) autodisciplina; 8) capacidad de comprometerse en una tarea; 9) pensamiento creativo; 10) iniciativa y espíritu emprendedor; 11) capacidad de crear y aplicar el conocimiento en colaboración y 12) capacidad de manejar la incertidumbre. Todo esto se requiere no sólo para la relación productiva con el conocimiento, sino también para el trabajo de hoy. Es clave en este momento la capacidad de abordar problemas complejos, no siempre bien formulados, y de enfrentar situaciones inesperadas. La vida en estos últimos años ha sido el enfrentamiento terrible con una situación inesperada, la de la pandemia. También es importante la resiliencia, la capacidad de enfrentar la dificultad. La toma de decisiones responsable es esencial si quiere ejercer un liderazgo. El desarrollo de habilidades emocionales, la conciencia de sí mismo y el sentido de capacidad, aparecen, además de las anteriores, en la reflexión que se ha hecho sobre la enseñanza en Finlandia. Sentirse uno capaz de hacer las cosas, sentir que a través del conocimiento se adquiere el control sobre lo que se está haciendo, es clave en el aprendizaje. Las competencias culturales, las habilidades de comunicación y autoexpresión, naturalmente deben ser tenidas en cuenta. La capacidad de participar, de liderar y de construir un futuro sostenible son también competencias claves para el presente y el futuro. Todas estas competencias se desarrollan a través de los tres elementos que hemos considerado: el aprendizaje basado en problemas o proyectos, el aprendizaje en contexto y el aprendizaje colaborativo.

Quiero, para terminar, hacer una reflexión sobre el componente de fundamentación que nos plantea el Acuerdo 033 del 2007. El acuerdo señala que todas las carreras deben

tener un componente de fundamentación. Pero, ¿cómo se ha entendido ese componente de fundamentación? El problema es que se piensa del componente de fundamentación como un conjunto de materias generales que sirven a la formación profesional. Pero lo que dice el Acuerdo 033 es que el componente de fundamentación introduce y contextualiza el campo de conocimiento por el que optó el estudiante. ¿Cómo lo contextualiza? Lo hace “desde una perspectiva de ciudadanía, humanística y ambiental y cultural” (Art. 9). Eso es lo que busca el componente de fundamentación y, como ya sabemos, con esto simplemente estamos cumpliendo las normas nacionales, las normas de la educación superior y las normas de la Universidad.

Este componente identifica las relaciones generales que caracterizan los saberes de las distintas disciplinas y profesiones del área, el contexto nacional e internacional de su desarrollo, pero también el contexto institucional; afortunadamente tenemos hoy una cátedra de inducción como la que tenemos. En todas las instituciones se piensa el contexto institucional. Esto no es simplemente para ubicarnos y saber en dónde estamos y qué normas debemos cumplir, sino que es también para reconocer la potencialidad extraordinaria del espacio en el que estamos instalados.

El componente de fundamentación incluye también los requisitos indispensables para la formación integral. Esta es la única manera de cumplir eso que señalamos al comienzo, de alcanzar el fin de la Universidad, que forma profesionales e investigadores sobre una base científica ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica. Profesionales con

una fundamentación que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio.

Se trata también de hacer realidad la igualdad de oportunidades, de construir esta igualdad de la que estamos muy lejos. Tenemos diferencias lingüísticas que, como decíamos, hacen más fácil o difícil ingresar a la Universidad y sobrevivir en ella. Tenemos diferencias de disposición material o espacial que hacen más o menos difícil apropiarse los conocimientos y cumplir las tareas de la Universidad. Hay diferencias muy valiosas, formas de vida distintas a la hegemónica que vale la pena conocer y cuidar. Hay que construir la igualdad de oportunidades, hay que pasar de la ficción de la igualdad a la realidad de esa condición posible, respetando las identidades y las herencias valiosas.

Insisto en que las formas pedagógicas mencionadas son también formas de lograr la equidad en la Universidad y en que el componente de fundamentación, pensado integralmente, como compromiso real con el contexto y con la formación integral es lo que debiera movernos para resolver de alguna manera las diferencias sociales y económicas más odiosas. Esta fundamentación serviría para desarrollar, como nos planteaba el profesor De Zubiría, la lectura crítica, la escritura como herramienta de discusión y construcción de conocimiento. También, las competencias socioemocionales para el trabajo en equipo y la convivencia. Es decir, la capacidad de construir el proyecto de vida y la capacidad de participar activamente en la construcción colectiva del conocimiento, así como capacidad y disposición

para el diálogo, para contrastar ideas y argumentos, para reflexionar colectivamente sobre asuntos del trabajo y de la vida social. Del mis modo, para desarrollar el pensamiento crítico, la disposición a poner en cuestión las propias creencias, la autorreflexión y la responsabilidad individual y colectiva.

Todo esto hace parte, como señalamos antes, de la formación ciudadana, así como de la capacidad de examinar críticamente los límites internos y externos para el desarrollo de las potencialidades propias. La autorreflexión que desarrolla el pensamiento crítico nos debe llevar a entender los límites externos que tenemos para realizar nuestros propósitos, pero también los límites que tenemos dentro de nosotros mismos, los que hemos internalizado, los que nos impiden ver nuestras propias potencialidades.

En un tiempo pensábamos que algunos estudiantes no eran capaces. Ahora sabemos que el problema es reconocer las distintas capacidades y que todos somos capaces.

Luego, advertimos que el problema del aprendizaje era un problema de lenguaje y lo es, claro está. Pero también pensamos que quien no tenía disciplina estaba condenado al fracaso por su propia elección y no tenía salvación, ahora sabemos que también la disciplina se construye. Todos estos problemas deberían inspirarnos para pensar en cómo debemos adelantar la fundamentación.

No se trata de que la gente no pueda comenzar temprano a pensar en los problemas de su campo, se trata de que hay que esforzarse,

desde el comienzo, creando estos espacios que de alguna manera van preparando para que la apropiación del conocimiento sea eficaz más adelante. Tal vez el aprendizaje basado en problemas o proyectos, el aprendizaje contextualizado y el aprendizaje colaborativo, pensados en la forma como pueden darse en las distintas áreas del conocimiento, nos ayuden a resolver los problemas de inequidad y a formar en las competencias ciudadanas que reconocemos esenciales.

Estas son las grandes tareas que nos quedan. Por un lado, avanzar colectivamente en el cambio pedagógico en el que están comprometidos los profesores y estudiantes de la Universidad que nos han acompañado en este congreso. Ya hay un cambio pedagógico andando, no lo estamos inventando de la nada. Hemos visto que esta propuesta existe y está avanzando en la Universidad. Se trata, por otro lado, de repensar el componente de fundamentación, de abrir el espacio en el currículo para la fundamentación que requiere la formación integral. Todo ello sirve, de paso, a los propósitos de equidad y de inclusión de nuestra Universidad.

De lo que se trata principalmente es de hacer ver a la comunidad que el cambio que se está proponiendo en las formas de relación con el conocimiento y con los otros, en el currículo y en las pedagogías, mejora la formación para el propósito que compartimos de alcanzar la excelencia. Pero, además, se trata de hacer más amable la vida universitaria y de hacer ver a la comunidad que la docencia, como sabemos quienes estamos reunidos en este congreso, es una forma admirable de realización personal.

Justicia social, justicia cognitiva e interseccionalidad en la educación superior: elementos de reflexión

Mara Viveros Vigoya
Profesora
Escuela de Estudios de Género
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mviverosv@unal.edu.co

Justicia social, educación y movilidad social de sujetos étnicos

Numerosos estudios han planteado que el nivel de educación ha sido un factor esencial para lograr la movilidad social. Cuando se inicia la trayectoria de vida en una posición social desfavorable, la educación es frecuentemente considerada como el modo más eficaz de poder ascender social y económicamente. En el sentido inverso, los grupos sociales que se encuentran en una posición favorable utilizan la educación para perpetuarse, razón por la cual es difícil para quienes vienen de abajo, como dicen ellos, “de un origen humilde”, poder acceder a niveles altos de educación e intentar elevarse en la escala social.

Al respecto, y para el caso colombiano, Mauricio García Villegas y Laura Quiroz (2011) identifican, en un estudio que hicieron sobre el impacto de la educación en la movilidad social en Colombia, dos visiones sobre el papel social de la educación. La primera, de corte liberal, sostiene que la educación propicia la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Durante muchos años fue posible encontrar, sin mucha dificultad, ejemplos que encajaban bien en esa teoría. La segunda visión señala, sin embargo, que estos casos de ascenso social vía la educación son excepcionales, ya que esta propicia, ante todo, el desempeño de los hijos de las familias ricas, mientras penaliza el trabajo de los hijos de las clases menos

favorecidas, lo cual refuerza y reproduce, con el peso simbólico de los diplomas, la jerarquía social. Mauricio y Laura señalan que cada una de estas teorías tiene su parte de razón y de significación, por lo cual se requieren hacer análisis empíricos específicos y situados para poder ponderar su justeza.

El contexto y el momento histórico determinan si el sistema educativo contribuye más a la movilidad social que a la reproducción o viceversa. La situación no solo varía entre un país y otro, sino que en un mismo país puede cambiar entre un momento y otro, y entre una región y otra, como sabemos que también sucede en Colombia. Para anclar algunas reflexiones sobre la relación entre educación y movilidad social en un análisis situado, voy a hacer referencia a mi investigación sobre clases medias negras en Colombia (Viveros Vigoya, 2021) sacando de ella algunas viñetas, es decir, algunos ejemplos concretos que identifico como algo característico y representativo de esta relación

Primera viñeta: las expectativas generadas por la República Liberal

La primera viñeta corresponde a las expectativas que generó lo que se conoce como la República Liberal, ese periodo de la historia colombiana que transcurre entre 1930 y 1946. Al inicio de la década de 1930, el país estaba enfrentado a distintas situaciones bastante contradictorias entre sí. Por una parte, la crisis económica mundial, pero, al mismo tiempo, la expansión de la economía cafetera, una creciente industrialización, la llegada del Partido Liberal y la extensión del voto universal (es decir, “para todos los hombres”). Todo

esto parecía ofrecer al inicio de este periodo una nueva oportunidad a la modernización (Pécaut, 1986). No obstante, cuando terminó el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo en la década de 1930, la sociedad colombiana estaba compuesta en un 57% por campesinos y obreros agropecuarios vinculados a relaciones sociales de producción y formas de tenencia de la tierra propias de procesos históricos anteriores y de dinámicas regionales muy disímiles (Fresneda 2017, p. 217). Por otra parte, algunos políticos como Miguel Jiménez López y Luis López de Mesa buscaban proyectar el progreso nacional a partir de unas nacientes clases medias, considerando la creciente urbanización, el nacimiento y la expansión del sector de servicios y la creación de entidades gubernamentales como ministerios, también bancos, oficinas postales y escuelas. La constitución de este grupo requirió fortalecer el acceso a la educación media y superior, que delimitará, a partir de entonces, quién podría laborar para el Estado y el sector de servicios y quién en el sector industrial.

En el marco de estas transformaciones económicas y sociales que se daban en el país, se creó la Escuela Normal Superior, se reconstituyó la Universidad Nacional de Colombia, se consolidaron los saberes sociales, se institucionalizaron las disciplinas y se modernizó la educación en el país. Estudiantes procedentes de todas las regiones, incluida la Región Caribe y la Región Pacífica pudieron converger en las aulas universitarias, dando lugar a las primeras generaciones de profesionales negros, predominantemente masculinas. Al tiempo, se aprobaron leyes que permitieron el ingreso de las mujeres a

las universidades de Colombia y ubicaron la educación como una de sus preocupaciones centrales.

Por otra parte, la irrupción del magisterio en el espacio social regional y nacional implicó el surgimiento de una nueva categoría social para las personas afrodescendientes.

Esta era, a la vez, distinta de la del obrero y campesino que prevalecía en la época, pero, diferente, por supuesto, de la élite que, en todos los casos, era blanca o mestiza. Ser maestros les brindó la posibilidad de escapar a un destino que asignaba a los hombres negros el trabajo manual en el campo o en las fábricas y a las mujeres negras las tareas del servicio doméstico. Igualmente, les aportó distinciones de género y clase al desarrollar en ellos habilidades y cualidades morales asociadas al trabajo no manual.

En este contexto de modernización económica y cultural que generó una creciente participación de mujeres en la vida social. Se destaca la figura de Delia Zapata Olivella, por ser la primera mujer negra que en los años cuarenta ingresa a una universidad, inicialmente para terminar el bachillerato en la Universidad de Cartagena, y luego a la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá (Massa, 2008 y Ortega, 2002, citados en Urrea Giraldo, 2011). Estos datos nos recuerdan que la presencia de personas negras en las universidades no es un hecho reciente y que mucho antes de haber obtenido un reconocimiento político y jurídico como grupo étnico en 1991, algunos de ellos accedieron a la educación superior como

parte de una nación que se definía mestiza, monolingüe y católica. Si bien el contexto de la ideología del mestizaje no reconocía ni autorizaba reivindicar una diferencia étnica, muchos de ellos fueron conscientes de haber padecido acciones discriminatorias por su condición racial.

Para ilustrarlo, voy a citar extensamente al maestro Manuel Zapata Olivella (2020) en su libro ‘Levántate mulato’, rememorando su experiencia de estudiante en la Universidad Nacional y residente en Bogotá a finales de los años 1940:

El proceso de concientización racial fue silencioso y lento. En un comienzo, recién llegado a Bogotá, apenas advertía la mirada curiosa del niño agarrándose atemorizado de la mano del padre. Durante siglos la imagen del negro había servido para identificar al demonio en la escuela, en las láminas de los libros y en la iglesia. Debía sonreír en las visitas cuando la niña traviesa de la casa se encaprichaba en deshilar las motas de mis cabellos. Confrontar las experiencias con los hermanos caucanos, prolijas las lecturas antropológicas y políticas, la lucidez en torno a mi ancestro fue profundizándose hasta tocar el fondo del problema de clase. La sociedad colombiana, todavía erosionada por los antagonismos de castas impuestos desde la colonia, tenía previsto el lugar señalado a un mulato. Mi simple presencia en Bogotá ya expresaba un rasgo distintivo. En el billar, en la universidad, entre los compañeros cronistas de periódicos e intelectuales, poetas, pintores, dramaturgos, novelistas, yo era el negro. La connotación primaria recogía el sentimiento de aprecio, el acento un tanto cariñoso que suele tener este

apelativo en la costa, un poco de misericordia y un tanto de desdén. Paulatinamente fui calibrando que el vocablo también constituía una barrera. Todos mis esfuerzos por hacerme al estatus de un científico o intelectual puro se acortaban en las fronteras invisibles que separan a la mayoría de los negros e indios de los puestos realmente decisivos y representativos en la sociedad colombiana. Ni en aquel entonces, ni ahora, ignoraba la existencia de negros y mulatos en algunos cargos destacados de la administración pública, no han sido pocos los parlamentarios, ministros, gobernadores y alcaldes en la historia del país. Pero lo que se calla, verdad sabida por todos, es que tales emblemas de la raza deben silenciar su origen, si es que algo recuerdan de su ancestro. Proclaman que disfrutaban de estos cargos en su condición de colombianos y no en representación de su estirpe; en consecuencia, no se identifican con la clase de donde proceden y mucho menos con su raza.

Las actitudes asumidas por mí y mi hermana Delia, afirmando nuestra identidad, constituían duras lecciones. A partir de las miradas burlonas y sorprendidas de las jóvenes a nuestro paso, fuimos descubriendo las cerradas de puerta, los comentarios elogiosos pero ineficaces cuando se trataba de cambiar los rígidos esquemas de la sociedad discriminadora. ¿Por qué no existía una sección del hombre negro en el Instituto Etnológico Colombiano? Respuesta aún vedada en la actualidad. ¿Por qué no establecer la cátedra de arte negro o indígena en la Facultad de Bellas Artes donde estudiaba Delia? Silencio. La historia de las concepciones estéticas de las culturas

aborígenes o africanas debían estudiarse, y aún se estudian, en el contexto de la cultura europea. Las preguntas y los porqués se sumaron a una larga lista de interrogantes que sembraron en nuestras mentes vivos rescoldos que ya no se apagarían nunca (pp. 184-185).

Segunda viñeta: la necesidad de los procesos etnoeducativos

Algunas de las primeras discusiones sobre la necesidad de procesos etnoeducativos para afrodescendientes en Colombia surgieron en 1977 en el marco del Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas, Cali. En efecto, los organizadores de este Primer Congreso (algunos de los cuales hicieron parte de ese grupo de estudiantes con el cual Manuel Zapata Olivella compartió su juventud en Bogotá) concibieron su función en torno a realizar “una doble labor en la batalla contra el neocolonialismo: educación y politización al mismo tiempo” (Valero, 2020, p. 48). Una novedad de este congreso fue señalar que esta educación no debía provenir únicamente de quienes habían accedido a la educación superior sino de quienes, con base en su experiencia, tenían conocimientos valiosos para este proceso de descolonización.

Delegaciones de distintas regiones demostraron la preocupación de la comunidad afrocolombiana por unos procesos educativos del país que debían reflejar sus formas propias de ver y entender el mundo y por el “inexistente abordaje de intelectuales y escritores negros en los currículos escolares” (Valero, 2020, p. 69). Este tema quedó plasmado en las resoluciones del Primer Congreso en materia educativa, expresando el vínculo entre estas demandas y

las directrices políticas contra el racismo en el mundo (vigentes en la UNESCO desde el fin de la II Guerra Mundial), que pusieron en el centro la educación y la investigación como formas de combatir el racismo.

Otro importante hito para la etnoeducación fue la Declaración de San José de la UNESCO en 1981, que la puso en relación con el etnodesarrollo, definido como la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propio, y la organización equitativa y propia del poder. Su propósito fue recuperar, mantener y transmitir los legados ancestrales, sin perder el compromiso con la calidad de vida de los habitantes y del medio ambiente. Dicho de otra manera, estos educadores señalaron no solo problemas de justicia social en relación con el acceso y la permanencia en la universidad, sino también una falta de inclusión de su historia y epistemologías en los planes curriculares.

Tercera viñeta: la irrupción de los sujetos étnicos en la vieja estructura de la universidad colombiana

La novedad de la presencia de sujetos ahora reconocidos como étnicos por la Constitución de 1991, que redefinió a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, reside en la importancia que cobró después de la década de 1990 la relación entre diversidad cultural y educación universitaria. Hasta el momento, el factor de diferenciación social más estudiado y atendido tanto en Colombia como en el resto de países de América Latina era el origen socioeconómico del alumnado universitario, independientemente de cualquier otra condición. A partir de entonces, se empezó a plantear que la justicia social en la educación

superior no podía referirse únicamente a la inclusión de las clases sociales más desprovistas de capitales en la universidad, sino también a la inclusión de la diversidad cultural en sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales. Docentes del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, como Elizabeth Castillo y José Caicedo, empezaron a nombrar la necesidad de incorporar una perspectiva de interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad para erosionar las huellas de esos largos procesos históricos de colonización y segmentación social que han caracterizado a la sociedad colombiana. Igualmente, de combatir las profundas desigualdades sociales y representaciones culturales negativas sobre aquellos y aquellas que como colectivo se han percibido como diferentes y han estado excluidos del acceso y permanencia en los espacios de educación superior. De hecho, sus experiencias y resultados académicos en la universidad llevan la impronta de un ordenamiento social, económico, político y cultural que ha asignado un lugar subordinado a quienes no se adecuan a las características del titular ideal de todos los privilegios: varón, blanco, propietario, heterosexual y sin discapacidades. Estos autores, entre otros, mostraron cómo en el marco del paradigma de la modernidad, la universidad había privilegiado la herencia eurocéntrica para cumplir su objetivo de educar en su doble acepción de civilizar e ilustrar. En palabras de Edgardo Lander (2003, p. 22), la cosmovisión moderna que ha orientado la misión de la universidad incluye cuatro dimensiones básicas: 1) una visión universal de la historia asociada a la idea del progreso, a partir de la cual se construye la clasificación

y jerarquización de todos los pueblos y continentes y experiencias históricas; 2) la naturalización tanto de las relaciones sociales como de la supuesta naturaleza humana de la sociedad liberal capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad, que llamamos ciencia, sobre todo otro saber.

En el marco de esa visión del mundo, los otros conocimientos y saberes estarían caracterizados en unos casos como éticos, como populares, como locales.

Estos otros saberes también incluían los conocimientos producidos en el marco de nuevos campos académicos como los de los estudios de género o los estudios críticos de raza, que también iniciaron su proceso de institucionalización en los años de 1990 y que todavía, 30 años después, suelen ser referidos como teorizaciones particulares, es decir, como conocimientos no universales.

Justicia social y justicia cognitiva: ¿un modelo ambivalente de justicia para la universidad?

Inicio las reflexiones de este acápite refiriéndome de forma breve a los aportes teóricos de la filósofa política feminista Nancy Fraser, cuya principal preocupación ha sido poner de manifiesto las injusticias sociales y reivindicar las luchas sociales para superarlas. Uno de los elementos notables de su propuesta es su capacidad de conciliar su pretensión general de develar los mecanismos que generan injusticia y la búsqueda de

posibles soluciones o alternativas a los mismos dentro de los movimientos sociales. Es el caso de su libro 'Iustitia Interrupta', en que ella se refiere fundamentalmente al movimiento feminista. Fraser (1997) presenta dos modos genéricos de comprensión de la injusticia. El primero se refiere a la injusticia económica que según ella está arraigada en la estructura económica y política de la sociedad (explotación, marginación económica y privación), y cuya conceptualización ya se ha llevado a cabo por parte de los teóricos de la igualdad. La segunda manera de entender la injusticia, según Fraser, es cultural o simbólica. Esta se refiere a la injusticia en los patrones sociales de representación, de interpretación y de comunicación, cuyos ejemplos incluyen la dominación cultural, la ocultación o invisibilización y falta de respeto, caracterizado por la descalificación y la difamación rutinaria en representaciones culturales públicas estereotipadas y en las interacciones de la vida cotidiana.

A pesar de las distinciones entre estas dos formas de injusticia, Fraser (2008) afirma que ambas están afincadas en procesos y prácticas que promueven desventajas para algunos grupos en comparación con otros. En ese sentido, tanto una como otra forma de injusticia deben ser reparadas, aunque de distintas maneras. La injusticia económica, a través de medidas de reestructuración político-económica que podrían implicar una redistribución de los ingresos, por ejemplo, o una redistribución de los recursos disponibles. Y la injusticia cultural o simbólica, a través de una apreciación positiva de la diversidad cultural y el respeto de las distintas identidades

y sus productos culturales. La única manera de plantear con credibilidad una propuesta de democracia radical es vinculando la problemática de la diferencia cultural con la de la igualdad, combinando un multiculturalismo antiesencialista con la lucha por la igualdad social. Fraser parte del supuesto de que la injusticia cultural y la injusticia socioeconómica se entrecruzan siempre, ya que aún las prácticas culturales más discursivas están ligadas a bases materiales y las instituciones económicas más materiales tienen una dimensión cultural irreductible y constitutiva.

Esta imbricación lleva a que algunos grupos de personas como las mujeres, los grupos étnico-raciales y los grupos sexuales minorizados estén simultáneamente en desventaja económica y cultural respecto a otros y necesiten reivindicar tanto justicia económica como reconocimiento cultural, mediante un ejercicio contradictorio:

Negar su especificidad para combatir la desigualdad social y, al mismo tiempo, afirmarla para lograr el respeto y la revaloración de su singularidad.

Este ejercicio es la respuesta a lo que Fraser (2008) llama el dilema entre distribución, redistribución y reconocimiento. Pese a que la propuesta de Fraser podría parecer sencilla, en la práctica no lo es, porque supone problematizar la relación entre igualdad y diferencia, una tarea muy compleja ya que estos conceptos están a menudo asociados con una gran variedad de significados provenientes de diferentes discursos.

Ahora bien, la política del reconocimiento no es lo mismo que la justicia cognitiva, como

lo ilustran distintos trabajos importantes que analizan las limitaciones de las políticas universitarias centradas en el reconocimiento de la diversidad cultural. En el caso colombiano se han documentado los obstáculos encontrados para tramitar las exigencias de visibilidad y dignificación en la educación superior en Colombia que reclaman los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por ejemplo, las universidades que han buscado promover políticas de inclusión no han logrado transformar en esa dirección sus lógicas administrativas y curriculares de evaluación y de permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos. Es paradójico que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas, hayan sido las grandes productoras de estudios e investigaciones sobre la diversidad y que, al mismo tiempo, en su interior, la diversidad sea prácticamente inexistente. El diagnóstico de esta situación que hacen Caicedo y Castillo (2008) es contundente: mientras más se denuncia, se estudia y se teoriza sobre la multiculturalidad, pareciera que más se afirmara la monoculturalidad universitaria. Las presiones de la globalización y la internacionalización como metas impuestas a la educación superior latinoamericana han generado fuertes disonancias entre una producción discursiva progresista y su concreción y han convertido los asuntos interculturales en un tema utópico. Estos no han logrado alcanzar la trascendencia suficiente pese a las demandas y reclamos constantes que plantean las poblaciones indígenas y afrodescendientes sobre el derecho a programas de educación superior más acordes con sus realidades y necesidades.

En un artículo más reciente, Caicedo y Castillo (2016) identifican algunos de los nudos problemáticos en este ámbito, como, por

ejemplo, que el acceso especial no significa equidad. Las políticas de educación superior en Colombia transitan una especie de limbo jurídico en el último tiempo. El espíritu de la Ley 30 de 1992, que buscaba fortalecer la investigación y cerrar la brecha entre la educación y la realidad del país, se fue desnaturalizando debido a las presiones que ingresan con el presupuesto anual a las universidades públicas y obligan a las directivas a hacer ajustes y reformas constantes que pueden resultar contradictorias. Actualmente, el apremio sobre los cupos para indígenas y afrodescendientes en algunas de las principales universidades es muy grande y estos se enfrentan en una terrible competencia en la cual los puntajes obtenidos en las pruebas generales definen quiénes pueden acceder a un programa en el pregrado.

Según Castillo y Caicedo (2016), a pesar de las reformas internas en las universidades, la situación actual de los universitarios étnicos no parece haber cambiado de manera radical. Las dificultades de orden económico y de logística siguen constituyendo el principal obstáculo para acceder a la educación superior. Además, si tenemos en cuenta que las instituciones de educación superior se concentran en áreas urbanas y hasta ahora, en la modalidad de sistemas de formación presencial, esto implica que el ingreso a la universidad conlleva la reubicación del estudiante en la ciudad, un asunto para el cual la gran mayoría de ellas y ellos no cuenta con los recursos que demanda este cambio de vida. En un estudio hecho por Tatiana Castañeda en 2011 sobre el acceso de las minorías a la educación superior en Colombia, los estudiantes del programa PAES (Programa de Admisión Especial de la

Universidad Nacional de Colombia) señalan que la oportunidad de venir a la ciudad a estudiar representa casi una odisea desde múltiples facetas económicas, sociales, culturales y académicas. La desigualdad de oportunidades para acceder y para permanecer en las instituciones de educación superior sigue siendo un rasgo sobresaliente de la inequidad en Colombia. Las competencias para la vida universitaria implican más allá de tener un alto desempeño en la lectura comprensiva y la producción de textos alfabéticos, implica también tolerancia a la frustración, capacidad adaptativa al cambio y un habitus académico, en términos de Bourdieu. Lo cual pone en el centro del debate el dilema entre el ingreso y la permanencia. Ya que, si bien las acciones afirmativas son necesarias como parte del proceso de inclusión, las estructuras universitarias no están diseñadas para generar condiciones de permanencia de personas que provienen de realidades históricamente desventajosas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta las injusticias de orden epistémico. Las concepciones del mundo de los sujetos étnicos siguen siendo marginales en el mundo institucional legitimado socialmente. La tradición eurocéntrica genera formas de racismo epistémico y subvaloración de los conocimientos que se producen por fuera del núcleo euro-occidental. Y a pesar de las políticas de reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad constitutiva de la sociedad colombiana, seguimos presuponiendo que todos los sujetos que producen saber pertenecen al mundo universitario y que las universidades detentan el monopolio legítimo

del conocimiento. Por eso es tan difícil la experiencia de los universitarios étnicos que llegan a la universidad y se enfrentan a verdades universales casi imposibles de interpelar o de poner en diálogo con otras visiones del mundo o de la vida, como lo han manifestado muchos de ellos en distintos estudios realizados al respecto.

Si bien las universidades son instituciones que proclaman la diversidad en sus definiciones formales, en la práctica y en la transmisión de conocimientos han ignorado esta diversidad. El afán por cumplir con las metas internacionales eurocéntricas de calidad ha diezmado su capacidad para democratizar, en todo el sentido del término, los conocimientos.

El debate sobre justicia cognitiva que plantea Boaventura de Sousa Santos (2019) señala la importancia del campo de conocimiento como un espacio de disputa política por la dignidad de grupos históricamente marginados y olvidados. La universidad, en sus distintas expresiones nacionales, sigue siendo una institución que reproduce unas formas de relación de corte colonial y capitalista con la producción, circulación y socialización del conocimiento. Incluso, perspectivas como de las ideas marxistas y posmodernas adhieren a la verdad del universalismo eurocéntrico que define el lugar del sujeto productor del conocimiento a partir del rasero de un modelo blanco y patriarcal que asume que los conocimientos que produce son los únicos que están libres de contaminación subjetiva.

La justicia cognitiva implica transformaciones de las relaciones entre saber y poder, y llevar a cabo un proceso de descolonización y emancipación del conocimiento. Para Boaventura de Sousa Santos no hay justicia global sin justicia cognitiva, es decir, sin el reconocimiento de conocimientos alternativos que han sido ignorados, por no decir destruidos, por el poder hegemónico. Abogar por la justicia cognitiva en la universidad implica, desde la perspectiva de Santos, asumir una postura abierta hacia los conocimientos que el saber científico ha ignorado, negando al mismo tiempo la existencia misma de los sujetos que los producen. Apostar por la justicia cognitiva implica que las y los universitarios étnicos encuentren en los currículos, reconocimiento a sus conocimientos, historia e identidad, no sólo como objeto de estudio de las disciplinas sino también como forma de interpretar e intervenir en la realidad.

Otro problema importante en relación con la situación de las y los universitarios étnicos es el tratamiento marginal que han recibido sus problemáticas, debido a que las políticas de fomento a la educación superior no otorgan ningún tipo de estímulo económico para atender este tipo de derechos culturales. Históricamente, este tema ha sido del resorte de las oficinas de bienestar universitario, donde los escasos recursos disponibles y su poca incidencia en el debate curricular de las universidades convierte este proceso en un asunto marginal e invisible.

Las limitaciones de las instituciones de educación superior para dar trámite a los derechos de los universitarios étnicos, como ingreso, permanencia y currículos pertinentes, ponen de presente la necesidad

de fuertes transformaciones en las políticas de conocimiento oficiales y en las formas de representación de los sujetos indígenas y afrocolombianos. Igualmente, de una crítica contundente a ese dualismo epistémico que ha localizado en planos contradictorios y contrapuestos un pensamiento universal y un pensamiento local y situado, unos productores de conocimientos científicos y unos informantes. Es importante que la Universidad reflexione sobre su adhesión acrítica al modelo de estandarización y competitividad globalizada. A la par, es necesario reconocer el inmenso vacío normativo e institucional para responder a estos requerimientos, a pesar de los avances que se han hecho en relación con cupos especiales para indígenas y afrocolombianas, y de los valiosos esfuerzos realizados para brindar distintas ofertas de nivelación y acompañamiento integral para las y los estudiantes PAES y PEAMA (Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica de la Universidad Nacional de Colombia). El problema es que de forma estructural no existe una política que regule el ingreso, la permanencia y la pertinencia curricular.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando estos sujetos étnicos son mujeres o personas que no corresponden a las definiciones normativas del género o son personas que presentan diversidades funcionales? Para pensar estos casos necesitamos acudir al marco comprensivo de la interseccionalidad y de la dominación cruzada que nos plantea que estas distintas propiedades y estructuras se articulan siempre en dinámicas sociales amplias donde se combinan o se construyen mutuamente.

En un estudio realizado por María Lucía Rivera Sanín (2016) —investigadora del proyecto para

la medición de la inclusión y equidad social en instituciones de educación superior en América Latina (Miseal)— se plantean algunas reflexiones que me parecen pertinentes, a propósito de la normatividad relativa a los programas de admisión y movilidad académica PAES y PEAMA. En particular, la autora se pregunta si la sumatoria de las condiciones que se exigen a los aspirantes constituye una muestra de interseccionalidad. Al respecto, subraya el hecho de que estas condiciones , por ejemplo, no tienen en cuenta una admisión diferenciada para hombres y mujeres ni contemplan la situación de discapacidad. Y trae a colación la experiencia vivida por una de las integrantes del equipo de trabajo que forma parte de lo que los programas PAES describen como la “comunidad negra, afro, raizal y palenquera”.

Cito a continuación a María Lucia en este artículo: “En medio de nuestras conversaciones, Yeni nos compartió su experiencia de entrar a la Universidad, comentando sobre algunas dificultades que pueden encontrarse en el Acuerdo 013 de 2009 emitido por el CSU (Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia). Entre los requisitos para ser beneficiaria del programa, se incluyen: 1) la necesidad de estudiar en uno de los “colegios ubicados en municipios pobres con población mayoritariamente afrocolombiana” (Art. 1); 2) estar clasificada en los “estratos 1 o 2 pertenecientes a estos colegios” (Art. 1); 3) no haber aspirado a ingresar a la UNAL en más de tres ocasiones (Art. 5). Para el momento de su solicitud de ingreso a la Universidad, Yeny Carolina no cumplía con los dos primeros requisitos mencionados, ya que vivió y estudió su bachillerato en la ciudad de Bogotá; por esto,

presentó el examen según admisión regular.

En otro apartado de su texto, la autora se pregunta sobre el enfoque interseccional que, de forma explícita, orienta el Acuerdo 035 de 2012 por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Este acuerdo, que pretende atacar la desigualdad desde múltiples focos, plantea, por ejemplo, que, aunque sea importante promover la equidad en las admisiones, solucionar este asunto no resuelve el problema que implica la estereotipación, ni el acoso y la desprotección frente a otras dificultades. Igualmente, señala: “Ante la perspectiva interseccional e inclusiva del Acuerdo 035 cabe la pregunta de la razón por la cual los acuerdos que reglamentan el programa PAES no explicitan condiciones que garanticen equidad de género o situación de discapacidad”. Este tipo de indicaciones me llevan a unas últimas reflexiones, a modo de conclusión.

A modo de conclusión

Hoy, como una de las personas que hizo parte del equipo que elaboró este acuerdo, me planteo la necesidad de articular y armonizar las distintas políticas de inclusión en la universidad. Los análisis elaborados por Elizabeth Castillo y Anny Ocoró (2019) en su artículo “Dominación Cruzada; racismos y violencias de género en la educación superior colombiana” ponen de presente la importancia y urgencia de este requerimiento. En este texto ellas señalan que, además de las desigualdades sociales que explican las condiciones desfavorables que tienen las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes para acceder a la educación superior, ellas y ellos deben desafiar

y superar cotidianamente el racismo que se vive en las IES; un racismo que está, además, muchas veces articulado al sexismo. Una de sus entrevistadas, una maestra afrocolombiana, egresada de la Universidad del Cauca, les planteó, por ejemplo, su creciente conciencia de que muchas cosas que le sucedieron en la Facultad tienen que ver con el racismo. Uno de sus profesores le decía siempre “mi negrita” y nunca se aprendió su nombre. Otra docente del Programa de Pedagogía Infantil narró su propia experiencia de acoso sexual cuando era estudiante en los años 90 en la Facultad de Educación de una universidad privada en Cali. Lo más triste de la situación para ella es que sus actuales estudiantes en Popayán la buscan para comentarle situaciones parecidas a las que ella vivió hace más de 20 años. Ella dice: “todo se repite como si no hubiera cambiado nada en tantos años, los profesores abusan de su poder como hombres mestizos en un programa de Educación donde no hay muchos varones y las mujeres negras somos minoría.”

Los resultados de mis propias investigaciones confirman la fuerte violencia que dicen haber sufrido estas

Referencias

Caicedo Ortiz, J. A., y Castillo Guzmán, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos Interculturales, 6(10), 62–90.

Castañeda, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia: Urdimbre de posibilidades y dificultades. Criterios, 4(1), 159–198.

Castillo, E., y Caicedo Ortiz, J. A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. Nómadas, 44, 147–165.

Castillo, E., y Ocoró, A. (2011). Dominación cruzada: Racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. Nómadas, 51, 257–265.

De Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Buenos Aires: CLACSO.

Fraser, N. (1997). Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista.” Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Uniandes.

Fraser, N. (2008). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a “Postsocialist” Age. En Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates Her Critics. Edimburgo: Verso.

García Villejas, M., y Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. Revista de Economía Institucional, 13(25), 137–162.

mujeres negras por cuenta de las representaciones hipersexualizadas que existen sobre ellas y que se reproducen constantemente en distintos escenarios.

Al mismo tiempo, mis trabajos más recientes identifican importantes procesos de organización y formación política del estudiantado afrocolombiano en distintas universidades del país que han logrado abrir debates cruciales sobre el racismo sistémico y sobre el racismo epistémico. En este contexto se destacan algunos colectivos de mujeres que promueven estudios y discusiones en torno a los llamados feminismos negros, y empiezan a producir nuevas dinámicas de acción política y académica en la Universidad. Ellas combaten al mismo tiempo el sexismo, el clasismo y el racismo que siguen impregnando el ámbito universitario en sus distintas dimensiones y reclaman un espacio propio en los discursos académicos. Están convencidas, como yo, de la necesidad de un cambio radical para encarar un mejor futuro en una sociedad en la cual la consigna “Las Vidas Negras e Indígenas nos importan” se haga realidad.

Lander, E. (2003). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Pécaut, D. (1986). Orden y violencia: Colombia 1930-1953. Bogotá: CEREC-Siglo XXI.

Rivera Sanín, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. Pedagogía y Saberes, 44, 105-118.

Urrea Giraldo, F. (2011). La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI. Revista de Estudios Sociales, (39), 24-41.

Valero, S. (2020). "Los negros se toman la palabra" Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas: Debates al interior de las comisiones y plenarias. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Viveros Vigoya, M. (En prensa). El oxímoron de las clases medias negras. Movilidad social e interseccionalidad en Colombia. Bielefeld: Bielefeld University Press.

Zapata Olivella, M. (2020). ¡Levántate mulato! Por mi raza hablará el espíritu. Cali: Universida del Valle.

Simposio 1

**Fundamentación
en la UNAL. ¿Qué
es lo que la UNAL
ha entendido y
materializado como
fundamentación
en los planes de
estudio?**

**Análisis
de las
experiencias**

Introducción al simposio. La fundamentación en la UNAL

Simposio 1

Camilo Ernesto López Guarín
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: celopezg@unal.edu.co

Carlos Steven Chaparro Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: caschapparroca@unal.edu.co

Violeta Giraldo Muñoz
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: vigiraldomu@unal.edu.co

Uno de los cambios del Acuerdo 033 de 2007 fue la organización de los planes de estudio por componentes que agrupan las asignaturas según sus objetivos de formación. Se crearon tres componentes: Fundamentación, Disciplinar o Profesional y Libre elección. Esta organización reemplazó los Ciclos Básico y Profesional y la Libre Elección del Acuerdo 037 de 2005 que, a su vez, reemplazó el Núcleo Profesional, las Líneas de Profundización y los Cursos de Contexto del Acuerdo 14 de 1990.

Si bien hay elementos comunes, un aspecto importante de los cambios de este siglo es el valor que se le ha dado a la situación del campo de conocimiento y su contextualización. Precisamente, el componente de Fundamentación se presenta en el Acuerdo 033 con dos objetivos. Primero, como introducción del campo de conocimiento desde una perspectiva amplia (humanística, ambiental y cultural). Segundo, como un espacio de reconocimiento del contexto en el que se desarrolla la profesión, de las relaciones que caracterizan el saber y de los requisitos necesarios para una formación integral.

Además de estos dos objetivos, hay otro tema de gran relevancia que puede verse como un propósito de la fundamentación y que se abordó en las diferentes ponencias. Se trata de la preparación de los estudiantes y las habilidades previas que deben tener tanto para enfrentarse a las asignaturas que cursarán en la vida universitaria como a los diferentes retos que surgirán en su vida profesional. Al respecto hubo un consenso en que es necesario y fundamental que los estudiantes posean una preparación previa antes de cursar ciertas asignaturas y que, en caso de no poseerla, estas habilidades y conocimientos deben ser nivelados para un óptimo trabajo.

En ese sentido, las habilidades ‘blandas’, de afrontamiento, comunicativas y de razonamiento y otras como la curiosidad, el manejo del tiempo, la crítica constructiva, la pasión por lo que se hace y la autonomía son fundamentales para un apropiado desarrollo académico que posibilite procesos metacognitivos suficientes para abordar situaciones de mayor complejidad en el transcurrir de la carrera y, eventualmente, en la vida profesional. En conjunto y como lo sugiere el Acuerdo 033, a partir de estos elementos se sientan las bases que permitirán la integración con la comunidad profesional mediante la adquisición de la gramática propia de la disciplina y del aprendizaje de las teorías, métodos y prácticas fundamentales (en el componente de Formación Disciplinar) y la profundización o contextualización de los saberes de la profesión y la apropiación de herramientas de otras disciplinas (en el componente de Libre Elección).

La cuestión es que estas asignaturas que conforman las bases pueden tener diferentes propósitos; no son uniformes. Esto es similar a cuando se construye una edificación y se está decidiendo sobre el tipo de

cimientos que se debe usar. Esta decisión depende, entre otras cosas, de las características del suelo y del tamaño de la construcción. En nuestro caso, la decisión de qué asignatura incluir y con qué características se basa en los objetivos de formación del programa, en el tipo de habilidades que un estudiante debe adquirir durante su trayectoria académica y en su nivel de desarrollo al ingreso, entre otras. Estas diferencias deben tenerse en cuenta al momento de atender algunas preocupaciones que se han manifestado sobre el componente de Fundamentación, como el momento en el que se inscribe una asignatura o si esta tiene un carácter disciplinar o interdisciplinar. No obstante, estas preocupaciones no deben atenderse únicamente bajo el manto del componente, sino que debe hacerse según la asignatura.

Tomemos como ejemplo las asignaturas que fueron presentadas durante el simposio. Dos de ellas, ‘Introducción a la Ciencia Política’ y ‘Fundamentos de las Ciencias Experimentales’, pueden estar mejor ubicadas al inicio de los estudios, pues desarrollan habilidades transversales, al tiempo que presentan el área de estudios o permiten una relación mayor con la región. Por otra parte, una asignatura como ‘Humanidades para Ingenierías’ u otras que permitan reflexionar sobre la profesión podrían verse en cualquier etapa y podría haber un beneficio al inscribirlas más tarde por la madurez mental y la comprensión de la profesión que se va adquiriendo durante los estudios.

Por su parte, el carácter disciplinar o interdisciplinar de una asignatura puede pensarse en términos de la composición del grupo de estudiantes o sobre la temática. En el primer caso, la discusión se ha centrado en que las asignaturas

comunes, a pesar de que permiten aprovechar mejor los recursos, pueden estar aisladas del desempeño profesional, lo que dificulta que los estudiantes encuentren una relación con su programa. Esto puede relacionarse con el aplazamiento en la inscripción del que se hizo mención anteriormente. En el segundo caso, la tensión está en el riesgo de que las asignaturas del componente de Fundamentación se enfoquen demasiado en la disciplina y poco en lo contextual, con lo que puede quedar de lado ese carácter amplio y situado del conocimiento que propone el acuerdo. En este panel vimos dos casos de esta visión amplia y formativa. La asignatura de ‘Humanidades para Ingenierías’, que permite a los estudiantes ver que la ciencia no ocurre en un vacío social, y la asignatura de ‘Fundamentos de las Ciencias Experimentales’, en la que todos los estudiantes de la Sede De La Paz desarrollan habilidades importantes para interpretar el mundo, como la observación sistemática, el registro de variables, la interpretación y el análisis de datos y la representación gráfica de resultados. Unas opciones para enfrentar estos retos pueden ser definir prerequisites o tener asignaturas propias del plan, pero estas crearían un conflicto con los principios de flexibilidad y de interdisciplinariedad o la estrategia de asignaturas comunes, por lo que el caso debe ser estudiado con atención. Ante esto, vale la pena resaltar la importancia de reconocer la amplitud de los objetivos del componente de fundamentación y de identificar los propósitos de cada asignatura y la forma en la que aportan en su rol de cimiento de la formación profesional.

Otras opciones para considerar pueden basarse en el consenso sobre la importancia del desarrollo de habilidades y la conexión entre asignaturas, como es el caso de las asignaturas en la Sede de La Paz Por ejemplo, las habilidades transversales

deberían ser desarrolladas y evaluadas en todas o al menos en muchas de las asignaturas del programa curricular. Jurado (2009) presenta el caso para la lectura y escritura cuando resalta el rol de los docentes de todas las áreas en el proceso, pues la lectura y la escritura se dan dentro de los códigos de cada disciplina. Similarmente, es importante contar con la participación de los docentes en el desarrollo de otras habilidades de pensamiento, pues estas habilidades también se asocian con la disciplina, cómo se estructura el conocimiento, sus controversias o las formas en que los expertos resuelven un problema.

Referencias

Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 2(1), 130-146.

Este rol de los docentes puede ser de gran ayuda para situar el conocimiento disciplinar, incluso en las asignaturas llamadas básicas. En estos casos se podría pensar en que las asignaturas comunes tengan actividades o material de trabajo específicos para un programa o proyectos que incorporen los desempeños auténticos de la profesión. También se pueden fortalecer los procesos de acompañamiento mediante sesiones de clase o procesos de mentoría en los que estudiantes avanzados o docentes ayuden a los estudiantes a formar las conexiones entre los contenidos y la práctica profesional.

Escuela de Autonomía: una propuesta de innovación para la Ciencia Política

Miguel Ángel Herrera Zgaib
Profesor
Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá
Correo electrónico: maherreraz@unal.edu.co

Jorge Andrés García Villamizar
Politólogo
Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá
Correo electrónico: joagarciavi@unal.edu.co

Palabras clave: ciencia política, didáctica, pedagogía, autonomía.

Durante 8 semestres se implementó un proyecto de innovación pedagógica, didáctica y curricular denominado ‘Escuela de Autonomía’. El trabajo se realizó en la asignatura ‘Introducción a la Ciencia Política’ a cargo del profesor Miguel Ángel Herrera Zgaib y con la participación de Jorge Andrés García Villamizar como auxiliar docente, en el marco del quehacer y la reflexión del grupo de investigación Presidencialismo y Participación, y su propuesta general de Investigación Acción Formativa (IAF). Al final del proyecto se sistematizó la experiencia en el trabajo del pregrado de Ciencia Política titulado ‘Escuela de Autonomía: «Una propuesta innovadora para la enseñanza de la ciencia política»’.

El objetivo principal de la Escuela de Autonomía, grosso modo, es transformar la arquitectura pedagógica tradicional por una donde no existan roles dominantes y subalternos (Acaso, 2012) y el ejercicio de la violencia simbólica sea informado y reducido a su mínima expresión. Esto, para propiciar cierta autonomía en los procesos de aprendizaje, entendida esta como la participación de todos los miembros de la clase en la construcción de las reglas que rigen la convivencia en el aula y la planeación curricular. La Escuela de

Autonomía parte de la búsqueda consciente por desestructurar las relaciones de poder bajo las cuales se ordena el espacio educativo tradicional, en particular, el conjunto individuado de las tres interacciones regulares dentro del espacio social del aula, esto es, entre docente-estudiante, estudiante-docente y estudiante- estudiante.

La democracia en el aula requiere estudiantes autónomos y deliberantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del que hacen parte constitutiva. Porque la democracia, como la natación, no es una actividad que se comprenda en un texto sino algo que se debe experimentar de primera mano. En efecto, la democracia no es simplemente un conjunto de técnicas, o de normas con contenido sustantivo, que asegura la ejecución del ‘gobierno del pueblo’ sino, ante todo, una forma de vivir entre iguales, en colectivo; que sobrepasa el ámbito estatal porque se inscribe en el campo de la subjetividad individual, de su autonomía.

En consecuencia, la vida democrática puede ser asumida en el ámbito educativo siempre y cuando existan sujetos dispuestos a transformar las relaciones de mando y obediencia que estructuran las tradicionales interacciones en el aula, para atreverse a caminar los escenarios en construcción de la autonomía tanto individual como social en ese laboratorio, relativamente abierto, que es el aula real y virtual de nuestras clases.

Consideramos que la aparición de prácticas autónomas en los ejercicios de aprendizaje de la ciencia política fomenta la democracia, el pensamiento crítico y la emancipación de los estudiantes. Puestos en obra, lo primero que implementamos corresponde a una serie de modificaciones al currículo de la asignatura,

orientándonos por los principios de equidad, solidaridad y tolerancia, buscando principalmente involucrar a los estudiantes en la planeación de curso, hacer mejor uso de las nuevas tecnologías dentro del aula y fomentar reflexiones sobre los fenómenos políticos que nos constituyen como colombianos.

Desde 2018, utilizamos la herramienta de Google Classroom que teníamos a mano, como complemento necesario del trabajo dentro de aula que facilitaba el acceso a los contenidos principales del curso. Transformamos el currículo porque, en simultánea, ofrecimos incorporando las fuentes primarias y de contextualización en formato audiovisual. Así los estudiantes pueden identificar lugares de enunciación y contextualizar las problemáticas observadas. Aplicamos también juegos de rol y simulaciones para que los estudiantes comprendieran la lógica de los procesos decisionales en el ámbito público, a la vez que reflexionaran in situ sobre la complejidad ligada a estos fenómenos de la decisión, la obligación, las alianzas y coaliciones en la praxis cotidiana de la política. Los resultados nos permitieron enfrentarnos con las dificultades inherentes al ejercicio docente. Entonces descartamos algunas propuestas inaplicables y ubicamos nuestro horizonte de sentido dentro de lo posible, en un escenario formal como lo es el de la universidad.

En este laboratorio pedagógico experimental, de específicas relaciones de poder y saber, descubrimos que nuestra propuesta pedagógica requería construir una noción sobre la política y lo político que sirviera para dos

Referencias

Acaso, M. (2018). Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso. Los libros de la Catarata.

cosas fundamentales: 1) problematizar los aspectos ideológicos que esconden las prácticas pedagógicas tradicionales y 2) situar los saberes de la ciencia política en relación con puntos nodales de la crítica realidad colombiana. También descubrimos, anticipándonos a la pandemia, que las tecnologías digitales deben implementarse atendiendo a las brechas en el acceso a los dispositivos que tienen los estudiantes y que Whatsapp es la aplicación más extendida y que mejor saben utilizar los estudiantes.

De esta manera, se elaboró un materia didáctico y pedagógico condensado en el ‘Manual de Introducción a la Ciencia Política’ para el desarrollo interactivo del curso, el cual consta de tres partes. La primera parte consiste en un ensayo donde se describe la reflexión teórica que invita a enseñar una ciencia política que agencie activamente las realidades políticas de nuestro país, en particular la búsqueda de la paz. La segunda parte del manual es el componente curricular donde se aplican las ideas para la clase de introducción a la ciencia política. Esta contiene el programa de la asignatura, el sistema de evaluación que busca fomentar ejercicios de auto y coevaluación, guías para elaboración de actividades y ejemplos guía de las entregas del trabajo de campo. Por último, la tercera parte del manual consiste en un juego de diapositivas explicativas de los textos que componen el programa de lecturas y material propedéutico con recomendaciones de lectura crítica, escritura académica, redacción y lógica. Con esto tratamos de nivelar por vía de la autodidaxia, necesaria de parte de los estudiantes de esta asignatura de primer ingreso.

La contribución de la reflexión humanista en los programas de ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia

Daian Tatiana Flórez Quintero
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: dtflorezq@unal.edu.co

Palabras clave: humanidades, ingeniería, filosofía, espacio normativo, ideal regulativo de la ingeniería.

Quienes enseñamos humanidades a ingenieros en formación conocemos muy bien la animadversión de nuestros estudiantes hacia las humanidades.

Como el desprecio por las humanidades puede tener consecuencias devastadoras en aquellos contextos sociales en los cuales el ingeniero se va a desempeñar, en este artículo presentaré un análisis crítico de los argumentos más perspicaces y socorridos que apoyan la tesis de que se puede prescindir de las humanidades en su formación y, por extensión, de la filosofía.

Me propongo combatir esa actitud hostil mediante un examen crítico de las razones en que se apoyan sus partidarios y que podemos discutir bajo las siguientes categorías: el argumento de la incompatibilidad en su naturaleza, el argumento de la ineficacia de la reflexión humanista, el argumento de la estrategia de la reinterpretación de los motivos, el argumento desde el relativismo cultural y, finalmente, el argumento de la no-aplicabilidad del ideal regulativo de la ingeniería.

La tesis de que tanto el ingeniero en formación como en el ejercicio de su profesión puede prescindir de la reflexión humanista se suele justificar sobre las siguientes razones. 1) Las humanidades carecen completamente de utilidad de acuerdo con los intereses propios de la ingeniería (ej. El fin de las humanidades es incompatible con los propósitos de las ciencias

ingenieriles). Como corolario de (1) se argumenta que las humanidades no tienen beneficios prácticos. Incluso, concediendo que las humanidades podrían iluminar el campo de aplicación de la ingeniería, ello se quedaría en la esfera de lo puramente deseable, ya que la tecnología progresa independientemente de ‘los ideales humanistas’. Adicionalmente se aduce que (2) las humanidades no pueden enseñarle al ingeniero a actuar o a pensar: discernir lo bueno de lo malo es algo que se aprende en casa. Algunos sostienen que (3) promover un análisis del contexto social y cultural en el cual se va a desempeñar el ingeniero no tiene importancia alguna si el ingeniero puede aprenderlo por sí mismo a partir de la experiencia. (4) La última razón plantea que las humanidades no son importantes dado que son un saber inexacto en el que no es lícito confiar.

Para impugnar eficazmente estas razones es necesario examinar qué se entiende por ‘humanidades’ y por ‘ingeniería’. Un análisis general sobre la naturaleza de sus respectivos dominios nos proporcionará el marco conceptual básico para investigar críticamente el alcance y conclusividad de los argumentos en que se apoyan (1)-(4) y la conclusión general de que el ingeniero puede prescindir de las humanidades. Estas son las razones más importantes y frecuentes que esgrimen mis estudiantes y colegas en el campo de las ingenierías.

Presentación de la asignatura ‘Fundamentos de las ciencias experimentales’ del año de estudios generales de la Sede De La Paz

Ponencia

Andrés Cabrera Orozco
Profesor
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ancabreraor@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje significativo, aprendizaje por proyectos, año de estudios generales.

En la Sede De La Paz se dicta desde el primer semestre del año 2020 la asignatura ‘Fundamentos de las ciencias experimentales’ dentro del año de estudios generales de los seis programas con que cuenta actualmente la Sede. Esta asignatura tiene como primer objetivo de aprendizaje que los estudiantes reconozcan la capacidad que tienen las ciencias experimentales para explicar fenómenos de su entorno, así como de aprender el uso de elementos y herramientas transversales a todas las ciencias experimentales. En este sentido, ellos aprenden en este curso que partiendo de la curiosidad y

la observación, así como de la medida y análisis sistemático de variables, pueden dar respuesta a preguntas de investigación pertinentes y de diversa índole.

Siguiendo los lineamientos académicos de la Sede, la asignatura se encuentra enmarcada en el aprendizaje centrado en el estudiante, donde se co-construyen aprendizajes significativos a través de proyectos de interés global y/o regional como la pandemia, la post-minería, la recuperación de suelos degradados, la conservación de especies en peligro o el modelamiento hidrológico de una región.

En este trabajo se mostrará cómo diferentes docentes han abordado esta asignatura desde su área de experticia. Así mismo, se discute sobre el impacto que la asignatura puede llegar a tener en el desarrollo subsecuente de los respectivos programas curriculares.

Bibliografía

Camacho, M. (2019). LENGUAJES PARA APRENDER. Universidad Nacional de Colombia. http://delapaz.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/concurso_docente_2020/Concurso_docente_UN_Sede_de_La_Paz_-_Proyecto_Academico.pdf

Las materias de fundamentación de la UNAL al nivel de los estándares internacionales

Ponencia

Juan Camilo Urbano Gómez
Estudiante
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: jurbanog@unal.edu.co

Palabras clave: Educación, Ingeniería, Ciencias, Francia.

En los pasillos y restaurantes de la UNAL es común escuchar comentarios como “la Escuela de Matemáticas es demasiado exigente” o “deberían formarnos como ingenieros, no como matemáticos”, haciendo alusión a la rigurosidad que existe en las materias de fundamentación, al menos, en los programas de ingeniería. De acuerdo con Rodríguez (2017), las materias que más se pierden en la Sede Bogotá de la Universidad son ‘Matemáticas Básicas’, ‘Cálculo Diferencial’ y ‘Cálculo Integral’, con tasas de pérdida del 47.7%, 39.5% y 37.8% respectivamente. Estas cifras son alarmantes puesto que implica que, con seguridad, 1 de cada 3 estudiantes debe repetir al menos una materia de matemáticas de su plan de estudios

Con esta información cualquiera podría pensar que la universidad exige más de lo que debería a sus estudiantes, después de todo, ¿qué utilidad tiene saber resolver una integral triple cuando existe software que lo realiza en cuestión de segundos? Pese a que mi área no está por completo enfocada hacia la pedagogía, la siguiente experiencia muestra que la UNAL va por buen camino.

Como parte de un convenio de doble titulación, decidí postularme al proceso de admisión de un prestigioso grupo de Grandes Escuelas de Francia, ParisTech.

Referencias

- ARWU. (2020). Academic Ranking of World Universities 2020. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>
- Catala, A. (2020, July 3). ParisTech seminario web en español (26 Juno 2020). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ll1yUmv9fk>
- Le Figaro. (2021). Classement 2021 des écoles d’ingénieurs. <https://etudiant.lefigaro.fr/etudes/ecoles-ingenieurs/classement/>
- Rodríguez, G. (2017). Pérdida de Asignaturas Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá Periodo 2013-I. Universidad Nacional de Colombia. <https://docplayer.es/39742511-Perdida-de-asignaturas-universidad-nacional-de-colombia-sede-bogota-periodo-2013-i.html>
- Symonds, Q. (2021). QS World University Rankings 2021: Top Global Universities. Topuniversities. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

Tras tres meses de filtros, fui admitido a MINES ParisTech, actualmente posicionada como tercera en el ranking de mejores escuelas de ingeniería de Francia según LeFigaro (2021). Además, MINES es miembro constituyente de la Université de Recherche - Paris Sciences et Lettres (o PSL Research University en inglés), la cual se encuentra generalmente en el top 50 de las mejores universidades a nivel mundial según ARWU (2020) y Symonds (2021).

El prestigio de estas escuelas comienza con el proceso de admisión. De acuerdo con Catala (2020), la tasa de aceptación está alrededor del 5% y la parte más crucial es la del examen de conocimientos, donde el estudiante se enfrenta a preguntas de todas las áreas de fundamentación. No obstante, el examen no está pensado para que el estudiante sepa responder todo, sino para que responda solo lo que sepa. Así, se esperaría que alguien que estudie ingeniería química responda las más exigentes preguntas de química orgánica y analítica y quien estudie ingeniería agronómica o biológica, las de ciencias de la vida. De cualquier forma, los resultados del examen deben demostrar la excelente preparación en el área de fundamentación del programa.

De acuerdo con lo anterior, es posible decir que los estudiantes de la UNAL admitidos en este grupo de escuelas son la prueba de que la universidad ha orientado apropiadamente los programas de pregrado, con miras a que los conocimientos de las materias de fundamentación sean equivalentes a lo que se exige en instituciones de talla mundial.

Simposio 2

Experiencias exitosas de modalidades de graduación en pregrado:

**prácticas,
pasantías,
cursos en posgrado,
monografías
y trabajos de
investigación**

Introducción al simposio. Experiencias exitosas de modalidades de graduación en pregrado

Álvaro José Rodríguez
Profesional. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: aljrodriguezmu@unal.edu.co

Juan Pablo González Zapata
Estudiante Auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jpgonzalez@unal.edu.co

Karina Rivera Rodríguez
Estudiante Auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: krivera@unal.edu.co

Si bien para este espacio de reflexión en torno a las modalidades de grado en la Universidad Nacional se partió por la exposición de experiencias exitosas de elección, formulación y desarrollo de proyectos prácticos y de investigación, la perspectiva crítica y propositiva de otros simposios se mantuvo como clave orientadora del diálogo. En ese sentido, las experiencias exitosas fueron tomadas como ejemplos para resaltar tanto acciones positivas para el desarrollo de las distintas modalidades de grado como para identificar retos, desaciertos y oportunidades de aprendizaje para el mejoramiento de programas institucionales y estrategias pedagógicas dentro y fuera del aula.

Las múltiples opciones que tiene un estudiante para realizar su trabajo de grado conllevan un proceso de selección que puede ser complejo y en ocasiones confuso. Es por esto que el acompañamiento en el proceso de selección es vital, la institución debe preocuparse por generar herramientas que permitan al estudiante, desde semestres tempranos, decantarse por una opción o temática que poco a poco lo ayude a perfilar su trabajo y a proyectar metodologías para su realización. De igual manera, los y las docente son vitales en este proceso, pues son los(as) encargados(as) de generar una retroalimentación que permita el desarrollo de trabajos que partan del reconocimiento de intereses y expectativas del estudiante y, a su vez, sean

pertinentes en términos de articulación con los contextos sobre los cuales impacta. Esto, al tiempo, debe ir de la mano con un proceso de motivación hacia los estudiantes para que no asuman una posición pasiva y, por el contrario, se conviertan en actores propositivos frente a sus proyectos de investigación o práctica con el fin articular efectivamente los intereses y expectativas a los procesos de formulación para la investigación o a la elección y ejecución de prácticas y pasantías. En este sentido, las propuestas estudiantiles para las distintas modalidades de grado van de la mano con el compromiso social de la Universidad para promover propuestas de investigación de las que surja exploración o respuesta de las problemáticas y particularidades del territorio en que habitan los estudiantes y generen un diálogo amplio y enriquecedor con la comunidad, a la vez que impactan en esta proponiendo alternativas que permiten conectar la academia con la comunidad y dar verdaderos aportes a la realidad en la que se inscribe cada estudiante.

En este sentido, los semilleros de investigación son un factor que influye de manera positiva en la elección de la modalidad de trabajo de grado que va a realizar el estudiante, esto trae consigo resultados positivos durante este proceso. El trabajo interdisciplinar que se lleva a cabo en los semilleros de investigación es fundamental, ya que brindan herramientas pedagógicas para fomentar el trabajo colaborativo entre diferentes áreas del conocimiento, permitiendo así un diálogo y reflexión de saberes e integración de conocimientos que en otro espacio no sería posible. Además, se cuenta con un proceso de lectoescritura que está orientado a la formulación de proyectos que pueden configurarse como una parte adicional a la formación disciplinar, la cual posibilita el

desarrollo de habilidades que son esenciales para su aprendizaje. Una forma de articulación que ha resultado exitosa para el estudiante es que al estar vinculados a los semilleros han podido dar continuidad a su formación profesional mediante el ingreso a programas de posgrados, debido a que cuentan con ciertas bases y claridades en temáticas que les permiten desenvolverse de manera exitosa en esta nueva etapa. Esto da cuenta de una experiencia que tiene continuidad en el tiempo y perdura por encima de la temporalidad del pregrado. Por otro lado, aunque no cabe duda del papel tan importante que tiene un semillero o grupo de investigación, sí se presenta una desarticulación de estos frente al currículo, sumado a la dificultad para vincular estudiantes a niveles tempranos de la carrera.

Es fundamental para el desarrollo profesional de los estudiantes establecer lazos con distintas organizaciones en diferentes contextos, que permitan adquirir habilidades en su campo académico y que, a su vez, les brinden la posibilidad de dar continuidad a su aprendizaje y que puedan tener la oportunidad de vincularse a estas instituciones laboralmente. Sin embargo, se presentan dificultades para articular estos convenios que se plantean desde la Universidad para aproximarse a las empresas, debido a que en algunos momentos se tornan difíciles y complejos. Los procesos de gestión administrativa y los trámites internos requieren de un gran esfuerzo, de recursos y tiempo que muchas veces no se disponen desde la Universidad, en algunas ocasiones esto puede entorpecer o demorar el establecimiento de relaciones cercanas entre ambos actores. Por otra parte, por medio de las experiencias y del conocimiento de las dinámicas propias de la región, los docentes son quienes establecen contactos con instituciones importantes que contribuyen con el

bienestar de la población, asimismo se señala cómo a través de proyectos y dando cumplimiento a los tres principios misionales de la Universidad puede darse una oportunidad de articulación académica entre las diferentes Sedes, dado que estudiantes de distintas áreas del conocimiento, mediante un trabajo interdisciplinar, tienen la posibilidad de aportar, realizar y acompañar proyectos en una región y una Sede distinta a la de su origen, enriqueciendo aún más su formación académica.

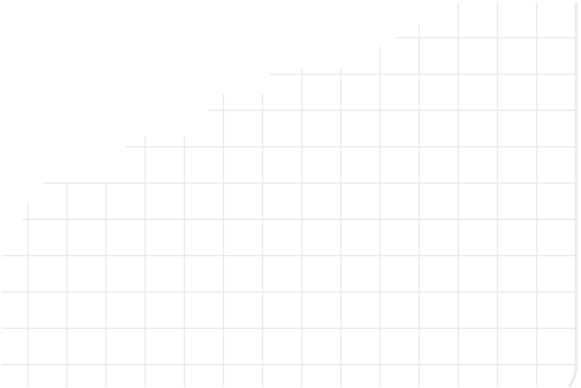
El trabajo de grado tiene un papel transformador en la sociedad, pues trasciende de su aspecto formal como requerimiento para egresar de la Universidad y pone de manifiesto la capacidad que se tiene en el escenario académico para conectar con las demandas sociales y lograr proponer soluciones a las mismas. Desde el momento inicial en el que se propone el trabajo de grado, se debe motivar a buscar un trabajo situado en el contexto local y regional de los estudiantes. Estos escenarios, al ser cercanos al estudiante, pueden emanar una serie de oportunidades para el desarrollo académico y a su vez un diálogo de saberes en el cual se manifiesta la labor social de la institución, acercándose y transformado su entorno directo. Al no verse limitado a la esfera académica, este proceso de investigación constituye una serie de aportes que pueden ser beneficiosos para múltiples actores, pues en su desarrollo puede generar diagnósticos, herramientas y sugerencias que actores de múltiples índoles pueden retomar para aplicar en sus propios procesos e incluso generar un trabajo mancomunado en el cual pueden dar lugar a un trabajo de investigación más amplio. Aquí se presenta otra oportunidad del mismo como una ventana para transitar hacia el escenario laboral, una experiencia exitosa de trabajo de grado en cualquiera de sus modalidades, primero, puede dar lugar a que el estudiante identifique de manera plena el campo en el que quiere ejercer

su quehacer profesional y, además, abrir una serie de oportunidades en la que el estudiante podría vincularse a los actores o campos en los que se ha impactado mediante su investigación.

En cuanto al Acuerdo 033 y los trabajos de grado, la discusión se presentó en dos líneas: 1) la percepción contrastada entre docentes y estudiantes sobre el cumplimiento de ciertos principios en el trabajo de grado y 2) la modalidad de materias en posgrado como una oportunidad de continuación al posgrado.

Los aportes al primer punto hacen referencia a la identificación de tres principios en los trabajos de grado. A saber, la formación integral, la internacionalización y la flexibilidad. En cuanto al segundo punto, se planteó la importancia de la vinculación por parte de los estudiantes a los semilleros de investigación, los cuales pueden sentar las bases temáticas que podrían permitir a los estudiantes identificar de manera exitosa tanto el posgrado en el que se quiere hacer la modalidad de grado como para hacer fácilmente el tránsito hacia el posgrado y la terminación del mismo de forma exitosa, siendo este tránsito y la culminación del posgrado uno de los fines buscados en este tipo de modalidad.

Como reflexiones finales se pueden resaltar las siguientes: 1) la integración de la comunidad universitaria es fundamental, pues a través de ella se podrán conocer las experiencias que están teniendo tanto docentes como estudiantes en temas de investigación, docencia, pedagogía y extensión y 2) los espacios como el que se propició en el Congreso aportan al diálogo y a la construcción de estrategias pedagógicas y de acompañamiento para las modalidades de grado en la medida que parten de un proceso reflexivo, horizontal y participativo.



Museo y memoria: experiencia estética

Ponencia

Nathalie Forero Perdomo
Historiadora
Departamento de Historia
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: nforerope@unal.edu.co

Palabras clave: museo, memoria, arte, sociedad, historia, MDE11

Mi formación académica como historiadora la he enfocado, fundamentalmente, en los estudios estéticos y su relación con la realidad política y social de Colombia. Es así como en 2011, para culminar mi pregrado en Historia, realicé una pasantía en el Área de Educación del Museo de Antioquia en el proyecto ‘Exploradores del Arte, dentro de las experiencias estéticas’, trabajando en la sensibilización artística en público estudiantil. Asimismo, participé en el ‘Encuentro Internacional de Arte MDE11’ del Museo de Antioquia, donde apoyé diversas propuestas artísticas que activaban, por medio del arte, formas de comprensión y transformación de las problemáticas de la vida en sociedad y la realidad de violencia de la historia colombiana.

Esto hizo que más adelante, en 2016, mi trabajo de grado con Mención de Honor en Letras - Filología Hispánica, lo realizara en torno a la obra de teatro ‘Guadalupe años sin cuenta’ del grupo teatral La Candelaria. Más tarde, esto tuvo como resultado la publicación ‘Guadalupe Años Sin Cuenta (1975): Acercamiento al Nuevo Teatro Colombiano como tribuna política’ en la que estudié la actualidad de esta obra de teatro en relación con los Diálogos de Paz (de 2012 a 2016) entre el Gobierno Nacional y la exguerrilla de las FARC-EP. Posteriormente, socialicé esta investigación en el XIX Congreso Colombiano de Historia (2019), en la mesa de trabajo ‘Guerras y violencias, conflictos sociales violentos, conflicto

armado interno y procesos de paz y reconciliación durante los siglos XIX, XX y XXI en Colombia’. En 2018 realicé un curso de fundamentos del desarrollo económico local en el que descubrí la importancia de la acción y el desarrollo local en la construcción colectiva legítima en los territorios.

En abril de 2020, terminé mi maestría de investigación en Estudios Latinoamericanos con una tesis titulada: ‘Narrativas teatrales de la violencia en Colombia que interpelan el papel del Estado (1988-2009)’. Esta estudia, por medio de tres obras de teatro colombianas, la forma en que el arte pregunta, en su propio lenguaje, sobre la violencia en Colombia y cómo las narrativas teatrales, testigo de esta realidad violenta y sin tregua, se han ocupado de tal problemática, recuperan memoria, cuestionan la voluntad política de los actores en conflicto y posibilitan escenarios de construcción de paz y tejido social.

A través de la práctica y mi propio descubrimiento, mi ponencia busca relatar la experiencia de mi pasantía como comienzo de exploraciones en el campo artístico y su relación con las problemáticas sociales y la reconstrucción de memoria y lucha contra el olvido.

Plan Retorno: prácticas y pasantías Sede Amazonia, una experiencia para vivir

Ponencia

Germán Ignacio Ochoa Zuluaga
Director de Sede
Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonia.
Correo electrónico: giochoaz@unal.edu.co

Edwin Giovanni Salazar Narváez
Coordinador. Plan Retorno, prácticas y pasantías.
Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonia.
Correo electrónico: egsalazarn@unal.edu.co

Allan Wood
Coordinador. Área de Bienestar Universitario
Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonia.
Correo electrónico: awood@unal.edu.co

Palabras clave: prácticas, interdisciplinar, vivencia, Amazonas, sociocultural

‘Plan Retorno’ es una estrategia que la Sede Amazonia ha venido implementando desde el año 2015 con el objetivo de posibilitar que estudiantes de la UNAL, independiente de su modalidad de ingreso, realicen prácticas o pasantías al interior de la Sede en apoyo a los grupos de investigación y las diferentes dependencias como también en organizaciones de la región, lo que permite, fortalece y propicia el cumplimiento de los tres principios misionales de la Universidad como son la investigación, la extensión y la docencia.

Plan Retorno también permite llevar acabo la tercera etapa del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), al facilitar que los estudiantes que ingresaron por esta modalidad puedan retornar a sus regiones de origen y desarrollar prácticas con temáticas acordes a las necesidades y características locales, haciendo que la Universidad y la Academia se involucren con el desarrollo de la región.

Logros

Plan Retorno ha permitido la vinculación de más de 90 estudiantes en la modalidad de práctica o pasantía, de los cuales el 34% han sido en

modalidad de ingreso PEAMA. Estudiantes que han aportado y apoyado los proyectos de las diferentes áreas de la Sede Amazonia, como también en las diferentes investigaciones adelantados por los grupos y semilleros de investigación de la Sede. Otro gran número de estudiantes se han vinculado en organizaciones de la región, siendo estas empresas públicas o privadas, así como también en organizaciones y comunidades indígenas de la Amazonia.

Beneficios

Plan Retorno busca propiciar escenarios en donde los estudiantes puedan fortalecer los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en sus diferentes programas y Sedes, por medio del desarrollo de prácticas que implican dar respuesta a necesidades reales en contextos vivenciales en la región del Amazonas. Es importante mencionar que las respuestas de las organizaciones por las experiencias que han tenido con los estudiantes practicantes han sido bastante positivas y se ha reflejado en la continuidad laboral después de las prácticas, lo que cumple con otro de los propósitos de Plan Retorno, el cual es apoyar la transición de la etapa académica a la laboral.

La participación de la Universidad Nacional en el desarrollo de la región, a través de la Sede Amazonia y de Plan Retorno, se potencializa con el trabajo desarrollado por los estudiantes practicantes, pues son ellos el resultado de un proceso académico y pedagógico. Además de que, en sí, la vivencia de una práctica en el Amazonas es, sin lugar a duda, una experiencia de vida.

Diseño de una herramienta pedagógica de promoción de la lactancia materna para la consejería en lactancia

Ponencia

Mateo Isaac Laguna Muñóz
Diseñador Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: milagunam@unal.edu.co

Rosario Guerrero Castellanos
Profesora
Escuela de Diseño Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rguerrero@unal.edu.co

Gloria Yaneth Pinzón Villate
Directora. Departamento de Nutrición Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: gypinzonv@unal.edu.co

Diego Alexander Acosta Guio
Estudiante. Nutrición y Dietética
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: daacostag@unal.edu.co

Luisa María Monsalve Rodríguez
Estudiante. Nutrición y Dietética
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lmmonsalver@unal.edu.co

Yuga Arhuaviko Hernández Iguarán
Estudiante. Nutrición y Dietética
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: yhernandezl@unal.edu.co

Palabras clave: diseño industrial, lactancia materna, promoción de la salud, diseño participativo, diseño para la salud.

El presente resumen presenta brevemente el proyecto realizado en el marco del trabajo de grado denominado ‘Diseño de una herramienta pedagógica de promoción de la lactancia materna’, elaborado durante el segundo semestre del año 2020. El resultado del proyecto consistió en el diseño, prototipado y comprobación de un modelo anatómico pedagógico-didáctico de la glándula mamaria. La finalidad del proyecto consistió en generar una propuesta interdisciplinaria de apoyo a la promoción en lactancia materna a través de un medio pedagógico que complementa la labor del personal de salud y comunitario encargado de la consejería en lactancia a madres y familias lactantes.

El proceso de diseño se basó en la metodología de doble diamante, por lo que se estructuró en cuatro fases: 1) investigación; 2) análisis; 3) ideación e 4) implementación. Cada fase se desarrolló a través de la consecución de varias subfases y sus correspondientes tareas. El proyecto se desarrolló en el marco del Semillero de Investigación en Lactancia Materna y Alimentación del Niño Pequeño, del Departamento de Nutrición de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional. También, dentro del proyecto denominado ‘Uso de un modelo anatómico como apoyo a la madre y su familia en la práctica de la lactancia materna’ (código Hermes 50308), beneficiario de la convocatoria de apoyo a la investigación en salud de la misma Facultad, con un aporte de 5 millones de pesos.

Se contó con la participación de un equipo multidisciplinar con las siguientes características y perfiles: la docente Rosario Guerrero Castellanos, como directora del trabajo de grado y experta en ergonomía y factores humanos; la directora del Departamento de Nutrición, Gloria Pinzón Villate, como asesora del proyecto y experta en lactancia materna; los estudiantes Luisa Monsalve Rodríguez, Diego Acosta Guio y Yuga Arhuavico, como equipo de apoyo para la investigación e implementación del proyecto en escenarios reales de promoción de la salud. Por otro lado, se contó con el acompañamiento de cerca de 45 sujetos de investigación, entre personal de salud, personal comunitario, madres y familias lactantes.

El desarrollo del proyecto sirvió para situar la labor del diseño industrial en el tema de la promoción, prevención y cuidado de la salud a través del diseño de una intervención educativa tanto para el personal de salud como para las madres y familias lactantes. El proyecto cobró

relevancia pues abordó temas que han sido dejados de lado por la actividad de diseño para la salud, pues esta ha concentrado mayores esfuerzos en las dimensiones de terapia y recuperación. El proyecto también propuso reunir a la mayor cantidad de actores relacionados con la lactancia (madres, familias lactantes, personal de salud experto y en formación), al generar una estrategia lúdico-pedagógica que permeó diversos contextos (hogar, talleres, cursos prenatales, consejerías, aulas de clase) y que suscitó la conversación alrededor de la salud materno infantil con el ánimo de combatir el desconocimiento y de promover la lactancia.

Por último, el trabajo interdisciplinario permitió crear vasos comunicantes entre las áreas de la salud, la ingeniería y el diseño industrial en pro del fortalecimiento de iniciativas con alto grado de impacto y responsabilidad social. Este tipo de colaboraciones permitirá a la disciplina reflexionar sobre nuevos problemas de la cotidianidad que podrán ser abordados desde la academia y la metodología proyectual del diseño.

El proyecto se llevó a cabo durante la pandemia causada por el virus COVID-19, por lo que varias de las fases se desarrollaron enteramente de forma virtual y otras de forma presencial cumpliendo a cabalidad con todas las medidas de bioseguridad relacionadas con el distanciamiento social, prácticas de higiene y uso del tapabocas.

El trabajo de grado obtuvo calificación de 5.0 por parte de su directora y de sus jurados, por lo cual fue invitado a participar en el concurso Mejores Trabajos de Grado de Pregrado, versión XXX organizado por la Dirección Nacional de Programas de Pregrado de la Universidad Nacional de Colombia. Finalmente, se encuentra

en elaboración un artículo de investigación que recogerá los resultados del proyecto y que se propone publicar en una revista indexada.

El trabajo de grado en la carrera de Farmacia: integrador de los principios de formación de la Universidad Nacional

Ponencia

Yoshie Adriana Hata Uribe
Profesora. Departamento de Farmacia
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: yahatau@unal.edu.co

Pilar Ester Luengas Caicedo
Profesora. Departamento de Farmacia
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: peluengasc@unal.edu.co

Claudio Jaime Gómez Alegría
Profesor. Departamento de Farmacia
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cjgomeza@unal.edu.co

Maritza Adelina Rojas Cardozo
Profesora. Departamento de Farmacia
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: marojasc@unal.edu.co

Palabras clave: trabajo de grado, formación, principios de formación, farmacia.

A partir de la Reforma del 2007 (Acuerdo 033), una de las modificaciones significativas en el currículo se realizó en la asignatura ‘Trabajo de Grado’. Dicha asignatura fue reformulada a través de las Resoluciones 242 de 2009, 022 de 2011 y el Acuerdo 026 de 2012. Según el último, “la asignatura Trabajo de Grado es aquella en la cual el estudiante concreta y consolida el proceso investigativo, creativo o de innovación, en el tratamiento de un problema específico, como fruto de la aplicación de los conocimientos y métodos adquiridos durante su proceso de formación universitaria” (Consejo Académico, 2012). En el mismo acuerdo también se reglamentan las modalidades que puede tener esta asignatura, las cuales pueden ser exámenes preparatorios, trabajos investigativos, asignaturas de posgrado y prácticas (pasantías) de extensión. De éstas, la carrera de Farmacia ha acogido las tres últimas.

El presente trabajo tuvo como finalidad caracterizar el trabajo de grado en la carrera de Farmacia en sus diferentes modalidades y evaluar la aplicación de los principios de la Reforma del 2007 en

estas modalidades. Para la caracterización se tomó el periodo 2011-2020 y se estableció el número de estudiantes inscritos en la asignatura por semestre y la modalidad elegida. Con el fin de evaluar la aplicación de los principios se aplicaron encuestas a los estudiantes que habían inscrito la asignatura en el periodo de estudio y a los profesores del Departamento de Farmacia. Adicionalmente, se recogieron percepciones de los empleadores que habían recibido pasantes, también se tuvieron en cuenta actores involucrados en los procesos administrativos de los trabajos de grado, como son la Dirección del Área Curricular y la Coordinación del programa de Farmacia, también la División de Prácticas y Pasantías que hace parte de la Vicedecanatura de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias y el Programa de Internacionalización de la Vicedecanatura Académica de la misma Facultad.

De un total de 882 trabajos de grado presentados entre 2011 y 2020, se observó que la modalidad trabajo de investigación fue la más escogida por los estudiantes con un promedio del 60% de preferencias, llegando en algunos semestres a un 74%. La segunda modalidad más elegida fue la de pasantía (26%), seguida por asignaturas de posgrado (14%). Fue posible establecer cómo la asignatura de Trabajo de Grado en el programa de Farmacia, en sus diferentes modalidades, integra los principios de excelencia académica, formación integral, contextualización, internacionalización, formación investigativa, interdisciplinariedad, flexibilidad y gestión para el mejoramiento. Adicionalmente, se identificaron fortalezas y debilidades de las diferentes modalidades, estas pueden convertirse en oportunidades de mejora para la carrera de Farmacia.

Bibliografía

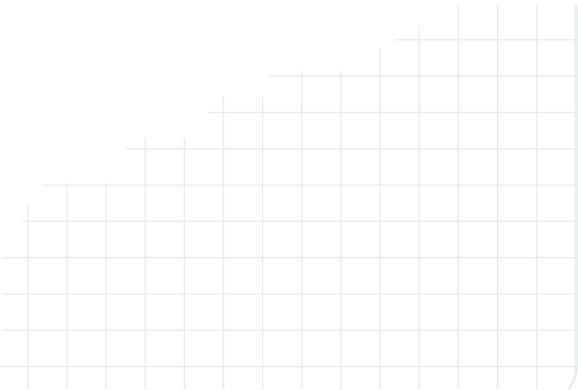
Consejo Académico. (2012, marzo 26). Acuerdo 026 de 2012. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=47025#21

Consejo de Facultad de Ciencias. (2017, noviembre 6). Acuerdo 132 de 2017. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=90033

Consejo Superior Universitario. (2007, noviembre 26). Acuerdo 033 de 2007. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245

Vicerrectoría Académica. (2009, abril 27). Resolución 242 de 2009. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34652#0

Vicerrectoría Académica. (2011, abril 6). Resolución 022 de 2011. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=40724



Simposio 3

Enseñanza de las matemáticas en la UNAL

Introducción al simposio. La enseñanza de las Matemáticas

Julián Esteban Valiente Linares
Profesional. Equipo de Evaluación de la
Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jevalientel@unal.edu.co

Laudith Yesenia Vila Solano
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la
Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lyvilas@unal.edu.co

Andrea Catalina Alfonso Celis
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la
Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: acalfonsoc@unal.edu.co

El simposio la 'Enseñanza de las matemáticas en la UNAL' tuvo una nutrida participación que se logró condensar entorno a dos ejes temáticos de discusión centrales. El primero es el referente a todas estas reflexiones que apuntan al 'fortalecimiento' de estas experiencias pedagógicas desde las diversas dimensiones y variables que están involucradas. El segundo está relacionado con los procesos de 'evaluación' y 'calificación' en las experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante, en donde se ubican varias de las ponencias expuestas.

Antes conviene proponer un breve comentario sobre las ponencias tratadas en este simposio en su conjunto. Vale la pena reconocer que las experiencias alternativas que nos compartieron los ponentes tienen en común un giro en el énfasis del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues reconocen que es el estudiante quien debe ser el centro del proceso y no el docente o el contenido mismo, como ocurre en las prácticas pedagógicas tradicionales. Lo anterior también sirve para entender que es en el marco de este contexto en el que surge el debate dentro del simposio y las reflexiones no solo se refieren a los casos particulares expuestos, sino que se constituyen en reflexiones más generales.

Dentro del primer eje temático de discusión conviene señalar que en el simposio se visibilizaron diversas formas en las que se podrían fortalecer las experiencias de enseñanza de matemáticas de maneras alternativas a la tradicional. Una de ellas tiene que ver con la articulación curricular coordinada entre diversos cursos de un programa, así como con la articulación entre las competencias básicas que se adquieren en la enseñanza de las matemáticas y las materias de semestres más avanzados. Este proceso coordinado permitiría que los procesos de formación profesional se asienten con mayor fuerza, pues el conocimiento vendría estrechamente encadenado entre aprendizajes previos y conocimientos nuevos. También surge en esta discusión la necesidad de la formación docente en pedagogía para facilitar la implementación de experiencias pedagógicas alternativas, un tema también tratado en otros simposios, como el de 'ABP, aprendizaje situado y aprendizaje colaborativo. Sesión I'.

Se plantea otra forma para fortalecer estas experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante y la enseñanza de las matemáticas, tiene que ver con la generación de comunidades de aprendizaje en donde se puedan realizar estas discusiones. Por ejemplo, a través de unidades de aprendizaje entre tutores y docentes quienes, en conjunto, pueden orientar de una mejor forma los procesos pedagógicos de los estudiantes. Otra forma de generar comunidades de aprendizaje podría ser la creación de posgrados en pedagogía o educación a nivel de maestría o especialización, pues alrededor de su implementación se iría construyendo una comunidad académica especializada, la cual, eventualmente, podría liderar procesos de cambio o diversas iniciativas

en torno a la pedagogía en la UNAL. Sin embargo, también surge en esta discusión el tema del valor de la interdisciplinariedad, concretamente a través de experiencias en algunas Sedes en donde, a través de proyectos, se trabaja de la mano entre docentes de diversas áreas, como, por ejemplo, matemáticas y lectoescritura. En estos casos, dicha colaboración y diálogo han potenciado el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por ello es importante mantener esfuerzos en esta dirección. Discusiones similares en torno a la generación de más espacios de discusión pedagógica se pueden encontrar en el simposio de ABP, aprendizaje situado y aprendizaje colaborativo (este volumen, simposio 24).

Una tercera forma de fortalecer estas experiencias dentro de la UNAL tiene que ver con la implementación de programas de seguimiento institucional a estas experiencias de aprendizaje, lo cual supone un gran esfuerzo tanto de recursos como de capital humano, entre otras cuestiones administrativas. También implicaría contemplar la generación de estadísticas e instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos, entre otros, lo cual es algo complejo dado lo incipientes que pueden ser estas prácticas aun dentro de un contexto global de la Universidad.

Retomando las discusiones que se presentaron en torno al segundo eje temático referente a la evaluación y la calificación de las experiencias de enseñanza de las matemáticas, conviene retomar un escenario coyuntural que propició la diversificación en las formas de evaluación en las asignaturas, este es la situación derivada de la pandemia de Covid-19. Ello implicó un abrupto tránsito a la virtualidad, dejando en evidencia la falencia de las estrategias

pedagógicas tradicionales en términos de evaluación. Esta situación propició que se empezaran a implementar en más casos procesos de evaluación diversos, por ejemplo, la evaluación formativa, la evaluación diagnóstica y la evaluación permanente. Estas evaluaciones superan las evaluaciones tradicionales, de carácter sumativo, en donde se evalúa sumando los resultados generalmente numéricos obtenidos en evaluaciones puntuales a lo largo del curso.

Las anteriores reflexiones permitieron transitar hacia posturas que afirman que lograr una calificación no es difícil cuando ya se ha evaluado al estudiante. Esta tensión entre calificación y evaluación permite distinguir que la calificación pareciera tender hacia la asignación de un número, dentro de una escala de rendimiento, que represente el estado de aprendizaje de un estudiante. Por su parte, la evaluación pareciera dirigirse hacia la constatación permanente, diversa y transparente del estado de un proceso de aprendizaje de un estudiante. Para el caso de las experiencias de enseñanza de matemáticas aquí tratadas, no existe dificultad en asignar un número siempre y cuando ya se tenga una idea clara de la evaluación que se ha realizado sobre un estudiante. Una evaluación constante, que recurra a diversas técnicas como el diálogo directo, la observación, los test, la autoevaluación y la coevaluación, permitiría tener un panorama mucho más completo que una que recurra únicamente a los test.

Anteriormente se ha mencionado un tipo de evaluación diversa denominada ‘evaluación diagnóstica’. Como su nombre sugiere, esta evaluación pretende determinar, de cierta manera, el estado inicial de conocimientos o competencias de un estudiante en torno a algún

dominio. Esta evaluación ha permitido, en el caso de las experiencias expuestas, acercarse al concepto de aprendizaje significativo, en tanto este aprendizaje se da cuando los nuevos conocimientos se adhieren y transforman con las estructuras de conocimiento previas. Un proceso de aprendizaje exitoso dependerá, entre otras cosas, de la armonía de los conocimientos previos con los conocimientos nuevos. Sin embargo, como se resaltó en la discusión, también existe la posibilidad de que las evaluaciones diagnósticas arrojen como resultado aprendizajes previos incompletos, erróneos o inexistentes. En estos casos, las experiencias nos han mostrado que lo conveniente es fortalecer, en donde sea necesario, antes de abordar nuevos aprendizajes. Inicialmente podría parecer como un trabajo doble, pero si los procesos previos han sido deficientes se deben recomponer en algún momento para facilitar la construcción de conocimientos nuevos más avanzados.

Para finalizar, retomamos una de las conclusiones a las que se llegó directamente en el simposio al finalizar el espacio. Se refiere a que la presente discusión lleva a afirmar que es preciso considerar que la reflexión y puesta en marcha de las diversas alternativas pedagógicas exige mayor trabajo y tiempo por parte de los docentes. Incluso, exige recursos que posibiliten reconsiderar las formas de adaptar los modelos de enseñanza a las circunstancias de una región en específico o a las particularidades de los estudiantes.

Promoviendo el aprendizaje autónomo: uso de la estrategia Just-in-Time Teaching en los cursos de Matemáticas Básicas y Cálculo Diferencial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Orinoquía)

Ponencia

Ingrid Janeth Jácome Anaya
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede Orinoquía.
Correo electrónico: ijacome@unal.edu.co

Vladimir Angulo Castillo
Profesor
Universidad Nacional de Colombia – Sede Orinoquía.
Correo electrónico: vlcastillo@unal.edu.co

Palabras clave: just-in-time teaching, worked example, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico.

En esta charla presentamos algunos aspectos relevantes que surgieron tras el diseño y aplicación de una propuesta didáctica. Esta tuvo como fin promover un aprendizaje efectivo, metodología de trabajo y pensamiento crítico en estudiantes de Matemáticas Básicas y Cálculo Diferencial. La propuesta fue implementada en las temáticas de Geometría Básica, Funciones y Límites de Funciones en la Sede Orinoquía, durante el segundo período académico del año 2020. Todo en el marco del proyecto “Construcción de un ecosistema de innovación pedagógica para la Universidad Nacional de Colombia” de la Dirección Nacional de Innovación Académica (DNIA).

Dicha propuesta se basó en la estrategia Just-in-Time Teaching con el uso de ‘Worked Example’, dado que esta se centra en fomentar en los estudiantes la idea de que ellos son una parte importante en su proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en la interacción entre estudiante-estudiante, estudiante-profesor y el tiempo dedicado a la ejecución y estudio de las actividades académicas (Gavrin et al., 2003). Su principal objetivo es lograr que los estudiantes se preparen antes de la clase, esto es, que estudien previamente los temas que serán objeto de discusión.

De acuerdo con Novak (2013), el estudio previo por parte de los estudiantes debe promover curiosidad y entusiasmo. Para ello se sugiere el uso de tareas de pre-instrucción, esto es, tareas o preguntas abiertas que fomenten el deseo de ser respondidas y aclaradas en las sesiones de clase. Dado que los estudiantes se enfrentan a dichas tareas con un conocimiento previo limitado, las respuestas y soluciones presentadas por ellos forman la base para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, una parte fundamental en la implementación de esta estrategia es la identificación de las falencias y/o dificultades presentadas en los contenidos a trabajar, identificando a su vez las metodologías de estudio, estrategias de aprendizaje y actitud crítica a partir de diferentes instrumentos diagnósticos. De allí que se diseñaron y aplicaron pruebas diagnósticas y se usó el ‘Cuestionario estrategias de trabajo autónomo’ (CETA), elaborado y validado por López-Aguado (2010).

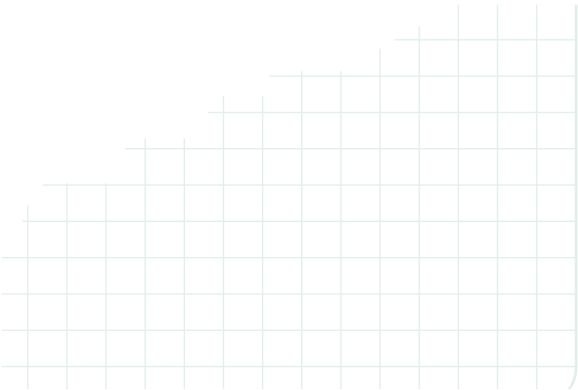
Posteriormente, en el desarrollo e implementación de esta estrategia se diseñaron y aplicaron algunas tareas de pre-instrucción denominadas Worked Examples, las cuales consisten en proporcionar una situación problema, la respectiva solución y preguntas abiertas que deben resolver los alumnos de acuerdo con la ejemplificación presentada. Tales preguntas pretenden promover la curiosidad y el entusiasmo en los estudiantes por aprender. Para el diseño de cada worked example se tuvo en cuenta las recomendaciones dadas por Novak (2013) en la elaboración de tareas de pre-instrucción.

Referencias

Gavrin, A., Watt, J. X., Marrs, K., y Blake, R. E. (2003). Just-in-time teaching (JITT): Using the web to enhance classroom learning. American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 129–141. <https://doi.org/10.18260/1-2--12259>

López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. Revista de Psicodidáctica, 15(1), 77–99. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968005.pdf>

Novak, G. (2013). Just-in-Time Teaching. En W. Buskist y J. Groccia (Eds.), Evidence-Based Teaching: Now and in the future (New Direct, Vol. 128, pp. 1689–1699).



El cálculo diferencial virtual y con énfasis en el aprendizaje

Ponencia

Jorge Mario Ramírez Osorio
Profesor. Escuela de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: jmramirezo@unal.edu.co

Cindy Natty Estrada Jiménez
Ingeniera Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cnestradaj@unal.edu.co

Ricardo Gutiérrez Garcés
Profesor. Departamento de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: rigutierrezg@unal.edu.co

Palabras clave: proyecto pedagógico, aprendizaje en espiral, aprendizaje situado.

El cálculo diferencial tradicionalmente ha sido un curso considerado como de alta repitencia en la Universidad Nacional de Colombia, este hecho se convierte en un desafío a la hora de desarrollar material y estrategias dentro y fuera del aula ya sea virtual o presencial. Durante el primer semestre del año 2020, en la Sede De La Paz de la Universidad Nacional tuvimos la oportunidad de explorar diferentes alternativas de enseñanza y aprendizaje, procurando estar alineados con el proyecto pedagógico de la Sede y con la situación de pandemia que nos obligó a las clases remotas. Los aprendizajes obtenidos en la Sede De La Paz fueron después aplicados a escala en la Sede Medellín.

El curso se centra en conceptos estándar como Funciones y Modelos, Límites y Derivada y Aplicaciones a la Derivada. La propuesta pedagógica es innovadora por su alcance, principios pedagógicos y metodología. En el alcance se incluye todo el proceso de la matemática aplicada: 1) formulación de preguntas a partir de la realidad; 2) modelado matemático y 3) computación e interpretación de resultados. Los principios pedagógicos incluyen el aprendizaje en espiral, la importancia de la palabra, la computación automática desde el principio y el aprendizaje situado. Por su lado, la metodología

incluye un componente de estudio individual de guías, evaluación formativa en sesiones y trabajo colaborativo. Las guías son documentos interactivos construidos en el lenguaje Wolfram y vienen acompañadas de material multimedia, ejercicios y actividades de aplicación. La evaluación formativa se realiza durante las sesiones sincrónicas, tornándose así en sesiones activas. El trabajo en equipos llamados células es colaborativo y solidario, además de estar centrado en problemas de matemática aplicada en contextos que involucren los intereses diversos de los estudiantes, para así significar y situar su aprendizaje procurando por un desempeño auténtico (Ordóñez, 2010). Otros componentes de la metodología propuesta incluyen talleres donde se muestran procedimientos propios para resolver ejercicios, un espacio de tertulia para conocer la historia del cálculo y ejercicios de auto y coevaluación para obtener una retroalimentación de los estudiantes.

Desde que se comenzó a implementar esta propuesta, hemos vivido un proceso reflexivo acerca de la participación de los estudiantes, el uso de material concreto, simulaciones y el compromiso social con los proyectos cortos que proponen y/o desarrollan los estudiantes de la Sede. Por lo anterior, los aprendizajes alcanzados en la Sede De La Paz propiciaron el inicio de encuentros entre pares tutores, docentes guías y docentes ocasionales directa o indirectamente involucrados con cálculo diferencial y que hoy en día continúan.

En estos espacios se genera un intercambio de conocimiento y de experiencias significativas que dan validez, nulidad o transformación a las acciones recreadas por alguno de los entes con los estudiantes. Es decir, se ha creado una comunidad de aprendizaje docente, la cual “representa un modo de desarrollo profesional estructurado, donde los docentes trabajan en colaboración en el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos” (Valliant, 2017, p. 264).

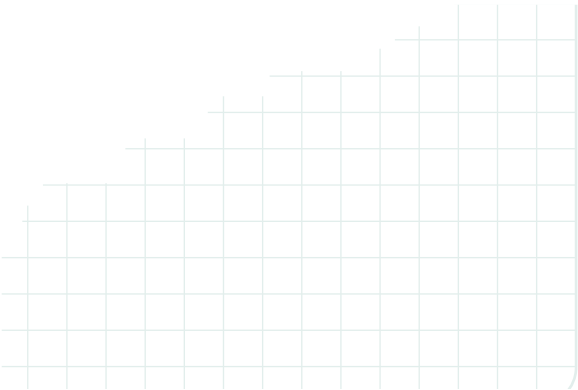
Referencias

Ordóñez, C. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica: Libro del docente (1.a ed., pp. 151-160). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz, Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas (pp. 236-294). Universidad Diego Portales <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Vaillant-libro-liderazgo-2017-1.pdf>

Bibliografía

Bolívar, A., y Bolívar, R. (2014). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto, J. M. Batalloso, A. Bolívar, R. Bolívar, y M. Núñez, La educación necesaria: Extendiendo la mirada (pp. 131-184). Universitas Nueva Civilización.



Reflexionar sobre el propio aprendizaje: un paso para aprender a aprender

Ponencia

Ana María Metaute Hoyos
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: ammetauteh@unal.edu.co

Palabras clave: aprender a aprender, autorreflexión, educación matemática.

Se presenta una estrategia de escritura y reflexión llamada ‘Bitácora reflexiva’ que fue implementada en un curso de Álgebra Lineal de la Universidad Nacional de Colombia (Sede De La Paz) durante el año 2020. La experiencia se desarrolló con treinta y seis estudiantes pertenecientes a los pregrados de Ingeniería Mecatrónica y Estadística. La estrategia tuvo como propósito que los estudiantes reflexionaran sobre su propio aprendizaje y así incidir sobre su capacidad de aprender a aprender. A los estudiantes se les pidió que realizaran una reflexión semanal acerca de las preguntas que se les ocurrían al interactuar con el material de aprendizaje, de las dificultades que identificaban para aprender los conceptos del área y de cómo evolucionó su aprendizaje

Bibliografía

Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de Las Ciencias*, 18(3), 369–380.

García-Carmona, A. (2012). «¿Qué he comprendido? ¿qué sigo sin entender?»: promoviendo la autorreflexión en clase de ciencias. *Revista Eureka*, 9(2), 231–240.

Sanmartí, N., y Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique : Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 4, 59–77. https://www.researchgate.net/publication/39151628_Autorregulacion_de_los_procesos_de_aprendizaje_y_construccion_de_conocimientos

haciéndose conscientes de los recursos o factores que permitían el progreso.

Al analizar los registros escritos que generaron los estudiantes durante las cuatro semanas que duró el curso, se pudo evidenciar cómo, a lo largo de las semanas, los estudiantes fueron más conscientes de qué factores influyen en su aprendizaje y qué otros lo perjudican. Además, la invitación a dicha reflexión también permitió que los estudiantes adoptaran una postura crítica con respecto a los procesos de la asignatura. Por lo tanto, algunos de ellos expresaron opiniones sobre posibilidades de mejora y sobre los aspectos a seguir implementando debido a lo significativos que fueron.

Se considera que la experiencia fue significativa y que, más que una asignación o tarea, fue una actividad que le permitió a los estudiantes aumentar su comprensión sobre el modelo educativo de la Sede y, así mismo, avanzar en su capacidad de aprender a aprender.

De lo concreto a lo simbólico: la construcción del conocimiento matemático a través de las clases remotas en el Ciclo de Estudios Generales para los programas de la Sede De La Paz en la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

Ricardo Gutiérrez Garcés
Profesor. Departamento de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: rigutierrezg@unal.edu.co

Cindy Natally Estrada Jiménez
Ingeniera Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cnestradaj@unal.edu.co

Ana María Metaute Hoyos
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: ammetauteh@unal.edu.co

Palabras clave: sistemas de pensamiento, laboratorio de aprendizaje, matemáticas, aprendizaje estructurado y profundo.

El aprendizaje centrado en el desarrollo de algoritmos abstractos es la forma como tradicionalmente muchos docentes procuran aproximar a los estudiantes a las Matemáticas (Ospina, 2010, p. 34). Desde el Área de Matemáticas de la Sede De La Paz se proponen actividades en los cursos de estudios generales Pensamiento Matemático y Razonamiento Numérico y Variacional, donde los estudiantes exploran los sistemas de pensamiento concreto, conceptual y abstracto, propuestos por Carlos Eduardo Vasco (1985) como los tres ámbitos en los que se puede y debe explorar para lograr un aprendizaje estructurado y profundo de las Matemáticas. Las actividades son planteadas y presentadas a los estudiantes en guías y proyectos que fueron redactados a lo largo del primer semestre del año 2020 y han sido continuamente modificadas y nutridas con el paso de los cursos. Además, las actividades se potencian con espacios sincrónicos y asincrónicos de interacción con los estudiantes, los cuales son liderados por docentes y pares tutores. Estos últimos son estudiantes destacados o profesionales contratados para hacer parte de la ‘Escuela Nacional de Pares

Tutores’, proyecto perteneciente al Sistema de Acompañamiento Estudiantil de la UNAL que busca “el desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo, el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes” (Sistema de Acompañamiento Estudiantil, 2021).

De esta manera, se configuran los ejes medulares del Área de Matemáticas en la Sede: 1) guías; 2) proyectos y 3) espacios de interacción. Para analizar las conexiones de dichos ejes, se disponen en un espacio tridimensional y se observan los cubos conformados por el cruce de elementos que componen cada eje, similar al análisis presentado por el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares del Área de Matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Estas interacciones han demostrado potenciar los procesos de aprendizaje de todos los actores involucrados, no solo de los estudiantes sino de los docentes y pares tutores, hecho que se verifica con argumentos rescatados de bitácoras de dichos actores y de entrevistas a asesores externos a la Sede, los cuales exponen que, en efecto, la Sede De La Paz es un laboratorio de aprendizaje.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie de lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

Ospina, C. (2010). Transformación de la práctica docente [tesis de pregrado] [Universidad de Antioquia]. En Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/600/1/JC0914.pdf>

Sistema de Acompañamiento Estudiantil. (2021). Escuela Tutores. Sistema de Acompañamiento Estudiantil. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.sae.unal.edu.co/escuela-tutores/>

Vasco, C. (1985). El enfoque de sistemas en el nuevo programa de matemáticas. Revista de La Universidad Nacional (1944 - 1992), 1(2), 45–51. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/11733>

Bibliografía

Revueltas, C., Jaramillo, C., y Arboleda, E. (2011). El enfoque de sistemas como estrategia para la enseñanza de la matemática en la educación básica [Tesis de Pregrado] [Universidad de Antioquia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/604/1/JC0915.pdf>



Matemáticas: ¿ciencia o arte?

Ivón Andrea Dorado Correa
Profesora. Departamento de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: iadoradoc@unal.edu.co

Palabras clave: objetos matemáticos, demostración, matemáticas y realidad.

Aunque las matemáticas son consideradas una ciencia exacta, ellas no trabajan con el método científico en el sentido de que no se hace experimentación para comprobar si algunas hipótesis son verdaderas. De hecho, el trabajo matemático no se preocupa por la veracidad de sus afirmaciones sino por la consistencia entre ellas y por la no contradicción dentro de cada teoría. Es así como se parte de ciertas afirmaciones que no se contradicen entre sí y se aceptan como axiomas o definiciones, para deducir, a partir de ellas, nuevos resultados.

Esta forma de trabajar permite crear objetos que existen solamente en la imaginación de los matemáticos, pero han sido completamente aceptados por la sociedad como representaciones de situaciones reales. Tal vez, esto ha causado que se reconozca la matemática como una herramienta para resolver problemas del mundo real, dejando de lado el trabajo creativo involucrado en la creación de objetos y deducciones matemáticas. Todo este trabajo creativo, aunado al hecho de que los objetos matemáticos son creaciones humanas, asemeja el trabajo matemático al trabajo de un artista. Además, así como el arte se aprende haciendo arte, las matemáticas se aprenden haciendo matemáticas y ellas requieren una gran cantidad de trabajo creativo.

Por eso, involucrar a los estudiantes en algunos procesos creativos asociados a hacer matemáticas puede resultar muy eficiente y motivante en los

procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área. En particular, permitiría a los estudiantes reconocer que hay un intrincado camino desde el desarrollo de una idea hasta llegar a la estructura usual que aparece en los libros: Definición, Teorema, Demostración, Ejemplo. Esta estructura se puede deshacer para que de nuevo se construya colectivamente durante las clases de matemáticas, promoviendo también el trabajo en equipo.

Según la experiencia de la autora, se percibe un trabajo más colaborativo entre los estudiantes cuando cada uno está resolviendo un problema diferente pero todos estos problemas se apoyan en la misma teoría. Direccionar las clases de esta manera ha requerido mucho más tiempo de preparación y dedicar aún más tiempo a dar retroalimentación a cada estudiante. La evaluación es mucho más exitosa de esta manera tanto para estudiantes como para profesores, pero podría resultar muy compleja en grupos numerosos.

Por último, se plantea la necesidad de mantener algunos prerrequisitos en Matemáticas dado que se estudian teorías que han sido construidas por diferentes personas desde la antigüedad y en las cuales cada nueva deducción depende de la anterior.

Durante la ponencia se utilizará el siguiente recurso construido por la autora: <https://www.geogebra.org/m/cnmjxwd8>



Bibliografía

Campanario, J. M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de Las Ciencias*, 18(3), 369–380.

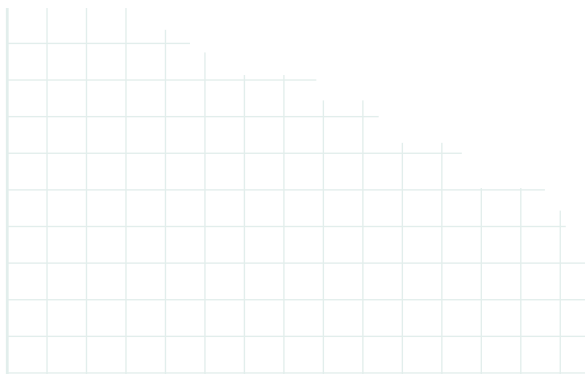
García-Carmona, A. (2012). «¿Que he comprendido? ¿que sigo sin entender?»: promoviendo la autorreflexión en clase de ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 9(2), 231–240.

Sanmartí Puig, N., y Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 4, 59–77. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/25381>

Simposio 4

De la lectoescritura a las habilidades comunicativas

Apuntes sobre la lectoescritura en la Universidad Nacional de Colombia. Avances, asuntos pendientes y perspectivas



Introducción al simposio sesión I. Apuntes sobre la lectoescritura en la UNAL. Avances, asuntos pendientes y perspectivas.

Simposio 4

Jaime Andrés Duarte Meléndez
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jaduartem@unal.edu.co

Violeta Giraldo Muñoz
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: vigiraldomu@unal.edu.co

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: josgutierrezro@unal.edu.co

Cada vez hay más conciencia en la educación superior sobre la necesidad de cultivar la enseñanza de los procesos comunicativos como parte de uno de los factores que promueven el desarrollo humano. Sin embargo, aún no se obtienen los resultados esperados en tanto las respuestas a esta necesidad no son tan efectivas y si bien se reconoce la importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas, hoy en día existe la percepción de que muchos estudiantes, profesionales egresados o, incluso, profesores no cuentan con estas habilidades. Así pues, nos preguntamos, ¿qué dificultades persisten en el desarrollo de las habilidades comunicativas al interior de la Universidad? ¿De qué forma se pueden propiciar mejores procesos de formación en comunicación y lectoescritura que atiendan a las necesidades de los actores del proceso de formación?

Ahora bien, esta problemática tiene diferentes matices y niveles de comprensión. Por ejemplo, en el contexto general, en la Universidad hay dificultades con la lectura o la escritura y, también, frente a la argumentación, pues hay una dificultad para entender y comprender textos complejos y hacer una lectura crítica. La Universidad Nacional, al ser consciente de estas dificultades, implementa los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura, cursos dictados a estudiantes de primer semestre, enfocados en

mejorar sus competencias en lectura y escritura. Además, tienen como eje transversal mejorar las habilidades argumentativas para así fomentar el pensamiento crítico.

Pero, recordemos que en el ejercicio universitario en el espacio académico, los estudiantes deben enfrentarse a sus disciplinas y la pregunta es si los docentes en sus disciplinas tienen la formación en el desarrollo de habilidades argumentativas. De esta forma se evidencia que “los docentes reciben muy poca formación para que los estudiantes puedan aprender a argumentar o empleen la argumentación para aprender”. Por ende, surge la importancia de poner la mirada en los docentes. Se habla de tener estrategias para fortalecer habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, pero se desconocen los procesos de reflexión de los docentes y se debe pensar en cómo los profesores se están formando para fortalecer las habilidades de argumentación. Esto, pues deben tener la capacidad de comprender y poder transmitir estas habilidades.

Otra problemática se desprende desde el reconocimiento de las dificultades a la hora de desarrollar las habilidades comunicativas, lo primero es entender que entre 7% y el 15% de las personas tienen dificultades de lenguaje de tipo genético-estructural. Por ejemplo, los trastornos del habla. Así pues, es importante una detección temprana, comprender quién es el estudiante y sus formas de comunicación, a la par estableciendo un diálogo intergeneracional (aprender, compartir e interactuar a partir de los códigos de comunicación de personas de diferentes grupos etarios) entre los actores del acto comunicativo.

Un aspecto a tener en cuenta a la hora de trabajar colaborativamente para crear procesos de aprendizaje de habilidades comunicativas es el aprendizaje cooperativo. Este consiste en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que

los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje, promoviendo los principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción constructiva y prácticas interpersonales y de equipo. Por último, también está la evaluación grupal, la cual genera una experiencia diferente a los grupos de aprendizaje tradicionales.

Así las cosas, para asumir el reto de estas problemáticas emergen una serie de estrategias que atienden estas necesidades, las cuales se concentran en la expresión “es que no saben leer”. Por un lado, se presenta un enfoque que busca que todos los actores del proceso de aprendizaje participen sin importar la etnia, el estilo cognitivo y la dimensión emocional asumiendo tres retos a la hora de aprender: 1) ¿qué debo aprender? 2) ¿cómo debo aprender? y 3) ¿por qué debo aprender?

Por otro lado, emerge el asunto del acompañamiento, el cual se plantea desde la realización de una discusión sobre los hábitos de estudio de los estudiantes, junto con una investigación sobre las condiciones tanto materiales como emocionales. También se realizan ejercicios de lectura en los que se hace catarsis dependiendo de la necesidad del estudiante. Por último, se busca un ejercicio de interacción con los estudiantes sobre cómo se puede hacer una presentación oral, logrando unir el texto con la presentación, es decir, que la estructura del texto se vea reflejada en la presentación.

También emerge la dimensión emocional, cuando los estudiantes van a aprender es importante el aspecto relacional y de vínculo. De esta forma, resulta fundamental lo que se aprende cuando hay conexión e interacción. Es por esto que todos los replanteamientos en la época de pandemia y llamados de solidaridad emocional son importantes, ya que “las emociones son la estantería sobre la cual se construye el

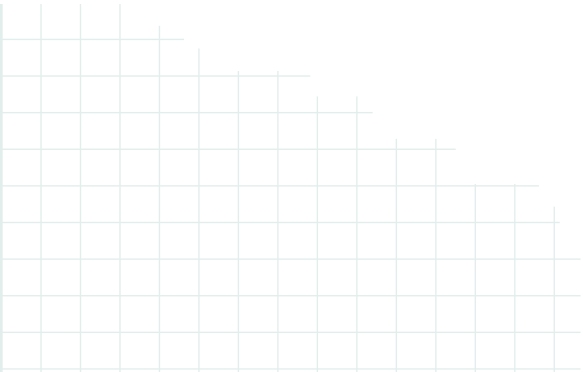
aprendizaje” y esas emociones no le competen sólo al sistema educativo, sino también al sistema social.

Siguiendo la misma línea, otro punto que adquiere relevancia consiste en la importancia que se le da a la diversidad. Uno de los recursos importantes a la hora de trabajar desde la inclusión es partir de textos con los que se sientan identificados los estudiantes, que den cuenta de las problemáticas de sus territorios. De esta forma, se vuelve importante pensar en los contextos del otro, cómo vincularlos a un escenario nuevo, pero sin olvidar las raíces o conocimientos para integrarse a una nueva comunidad. A su vez, cuando se habla de comunicación y de diversidad, se llega a un punto donde se habla de empatía, que es el poder leer la noción del otro, comprender al final que todos son diversos y que todos son distintos, superando la competencia y trabajando más en la cooperación.

Por ende, es importante reflexionar si la palabra ‘nivelatorio’ de los cursos de lectoescritura es pertinente. Sobre todo, al tener en cuenta la diversidad de los aprendices y de sus maneras de transitar por los procesos de lectoescritura. La noción de ‘nivelar’ puede ir en contra del reconocimiento de la diversidad en términos sociolingüísticos. Hay que transformar esta aproximación de ‘déficit académico’ y de “le faltan competencias” y avanzar en un lenguaje más incluyente, menos estigmatizante y en un reconocimiento más amplio de la diversidad. Por eso, en el simposio se planteó la propuesta de que todos los estudiantes de la Universidad vean un curso de aproximación a la lectura y a la escritura académica. Finalmente, nos preguntamos, ¿qué estrategias se pueden proponer para fortalecer el hábito de la lectura? La lectura debe ser entendida más allá de aquello que enseñan tradicionalmente. Leer no es solo leer libros entendiendo que cada lectura, cada texto, se lee de maneras distintas. Por lo que para fortalecer el

hábito lector resulta clave preguntarse para qué se lee y qué se lee.

Por lo cual, se considera que la Universidad debe construir un hábito lector muy amplio, pues hay muchos saberes, muchas prácticas de aproximación al arte, la ciencia, los experimentos y demás. Los hábitos lectores tienen que ver con una consciencia de un ambiente alfabetizado desde la infancia, de leer el contexto, de narrar y de hablar. Hay que hablar de múltiples lecturas, pues la lectura debe ser una lectura de realidad, del contexto y de las disciplinas, luego se podrá llegar a leer al otro. La comunicación humana es lo que surge cuando un ‘yo y un tú’ se quieren acercar, de manera que la lectura también tiene que ver con cómo nos ponemos en el lugar del otro. Ese proceso comienza en mi interlocutor inmediato, luego se traslada a lo visual, a lo escrito y a lo profesionalizado en lo disciplinar. El hábito lector es algo que tiene que ver con la vida, una lectura del cotidiano y de la interacción.



Introducción al simposio sesión II. Trayectorias de vida y contextos: dos ejes transversales para el desarrollo de las habilidades comunicativas, contribuciones al proceso de enseñanza y aprendizaje

Gissella Karine Hoyos Villarreal
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: gkhoyos@unal.edu.co

Karina Marcela Rivera Rodríguez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: krivera@unal.edu.co

Carlos Steven Chaparro Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: caschapparroca@unal.edu.co

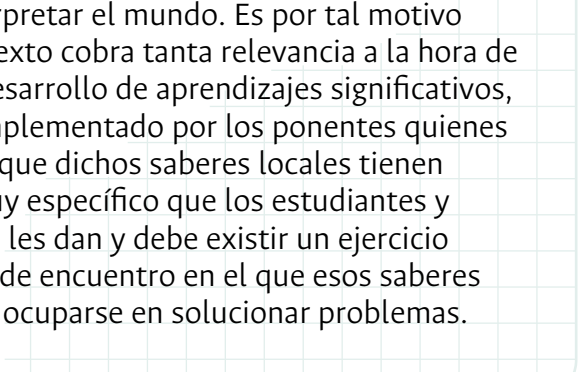
Considerando que la educación como sistema permea todas las dimensiones humanas, existen algunos ejes de discusión que han llamado la atención de académicos y no académicos en el interés por comprender aquellas dinámicas que pueden influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese marco, uno de los temas de reflexión y discusión del Congreso se centró en la necesidad de trascender de la lectoescritura como proceso cognitivo específico a las habilidades comunicativas como una competencia humana que permite acciones y gestiones que superan el ámbito académico. Si bien aquellas se pueden desarrollar de manera más efectiva en una dimensión académico-institucional, durante la discusión se reconoció que esta resulta insuficiente a la hora de maximizar tales competencias. En consecuencia, es posible afirmar que, gracias a dos de sus elementos estructurantes, las habilidades comunicativas terminan por contribuir de manera especial al proceso pedagógico mismo. Esos elementos estructurantes que aquí se definen como ejes transversales son el contexto y la experiencia.

El contexto: componente fundamental para el desarrollo de aprendizajes significativos

Durante las discusiones y en el desarrollo de las diferentes ponencias se pudo extraer el contexto como un aspecto transversal no solo en el desarrollo de habilidades comunicativas,

sino, de manera general, como un asunto de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en la medida que se logre integrar las diferentes realidades a los procesos de formación, será cada vez más posible alcanzar la creación de aprendizajes significativos. Toda vez que a partir de esa conexión se propicia un proceso en el que participan diferentes actores y se fomenta el trabajo en equipo, por lo que el proceso de reflexión, ajuste y reconstrucción de informaciones académicas y no académicas (por los que aquí también es necesario tener en cuenta los saber previos, las cosmogonías, cosmovisiones y demás) permitirán desarrollar, precisamente, aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, para los ponentes es importante acercar a los estudiantes a la vida real y generar en ellos reflexiones de su propio contexto, ello es de vital importancia teniendo en cuenta que desde allí inician sus procesos de comunicación. En consecuencia, se hace necesario desde la infancia fomentar aspectos tan fundamentales como la imaginación y la creatividad, pero siempre poniendo de manifiesto la necesidad humana de estar en conexión con su contexto, de reconocer sus realidades y hacerse preguntas sobre las mismas. En ese sentido, también resaltan la importancia de reconocer que existen saberes locales y tales saberes pueden complementar el desarrollo de habilidades y potencialización de procesos cognitivos. Dichos saberes, por el acumulado histórico y las prácticas que cada actor realiza con base en ellos, van formando unas concepciones y unos modos de ver, de interpretar el mundo. Es por tal motivo que el contexto cobra tanta relevancia a la hora de buscar el desarrollo de aprendizajes significativos, esto es complementado por los ponentes quienes consideran que dichos saberes locales tienen un valor muy específico que los estudiantes y sus familias les dan y debe existir un ejercicio de diálogo, de encuentro en el que esos saberes empiecen a ocuparse en solucionar problemas.



En esta medida, el desarrollo de habilidades comunicativas no solo tiene como referente el contexto, sino que también contribuye, a partir de esas lógicas de interconexión, a la construcción de aprendizajes significativos e incluso a la resolución de problemas o, mínimamente, a las reflexiones o al planteamiento de preguntas en torno a ellos. Con respecto a esto, también exponen que el acto de preguntar permite la identificación de fortalezas y podría decirse que incluso la generación de confianza para el logro de acuerdos, la creación de vínculos y, así mismo, el cuestionamiento de la realidad misma. En términos de los ponentes, reconocer e identificar hechos hegemónicos que propician reflexiones acerca de cosas que ya están establecidas también resulta como un acto de gran importancia en el proceso pedagógico y que, aunado al acto de preguntar, potencia en gran medida las habilidades comunicativas, las que a su vez suscitarán y fortalecerán la configuración de aprendizajes significativos.

La experiencia: principio revelador en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los procesos se definen en sí mismos como acumulativos, en consecuencia, cada acontecimiento, cada recorrido, cada permanencia, cada acto va cimentando y, luego, desarrollando modos de vida y saberes que más tarde, en los casos que aplique, se encontrarán con lineamientos y procesos de educación enmarcados en una dimensión académico-institucional.

Una vez se presente tal encuentro entre las trayectorias de vida y la formación académica, la articulación que se dé entre los mismos, además de contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos, como vimos anteriormente, de manera específica la experiencia aportará sustancialmente al proceso pedagógico en la medida que contribuirá al proceso reiterativo de

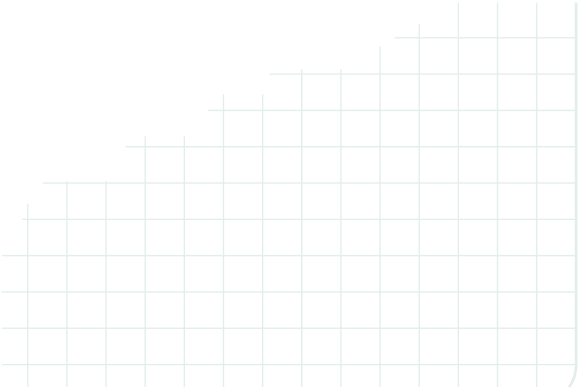
validar la pertinencia, los modelos, las estrategias y demás elementos centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, se dice que la educación debe ser una educación en contexto, una educación que aprenda, que sea dinámica y consonante con las realidades de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se habla de la importancia de la relación docente-estudiante a partir de un componente humano, para poder leer diferentes manifestaciones que están ahí presentes pero que, muchas veces, se pasan por alto, y para repensar el ser docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, los ponentes consideran que cuando se lleva a los estudiantes a la resolución de problemas, ellos son capaces de distinguir la utilidad de los saberes (previos). En tanto esos saberes previos se han formado a partir de las trayectorias de vida, de sus experiencias, estas se convierten en un principio revelador. Esto, en la medida en que se devela la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje primero deben estar en armonía con el tipo de sociedad y las configuraciones culturales, las realidades políticas, económicas, territoriales, etc., que la circunscriben como sistema, para poder responder a intereses generales poniendo siempre la diversidad como concepto integrador de la diferencia en todas sus dimensiones.

Cuando la educación y, de manera particular, los programas curriculares, los planes de estudio y los contenidos están desarticulados de las realidades locales, regionales y nacionales, no tienen la capacidad de atender demandas no sólo de tipo disciplinar, sino, sobre todo, holístico, donde no solo se aborda el saber hacer, también el ser. La experiencia como conjugación del ser y el hacer se da mediante un ejercicio de reconocimiento y contextualización, lo que permitirá que esos saberes tengan el mismo nivel de importancia que los conocimientos disciplinares y, en esa medida, serán los estudiantes quienes resuelvan la utilidad

y pertinencia de aquellos a la hora de abordar asuntos y problemáticas específicas; donde los profesores asumirán un rol de orientadores, de guías en el proceso. Al ser la experiencia el resultado del acto de vivir acumulando aprendizajes, se convierte en un referente importante al evaluar aspectos como la flexibilidad del sistema educativo y, particularmente, del proceso pedagógico, las estrategias, las formas y los contenidos.

Finalmente, al coincidir en que las habilidades comunicativas se aprehenden constantemente y que no es un asunto que solo deba competir a un grupo específico de estudiantes, se presenta la oportunidad de trazar su pertinencia dentro de los planes de estudio como una cuestión transversal durante todo el proceso de formación.



Simposio 4

Ponencias de la sesión I

Los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura en la UNAL, espacios para fortalecer la argumentación escrita y el pensamiento crítico

Jack David Henríquez Gómez
Profesor. Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jdhenriquezg@unal.edu.co

Gloria Esperanza Mora Monroy
Profesora. Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: gemoram@unal.edu.co

Adriana Díaz Cuevas
Profesora. Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: apdiazcc@unal.edu.co

Palabras clave: lectura y escritura en educación superior, argumentación, pensamiento crítico, regulación de la escritura, escritura como proceso.

Como parte de las políticas para contribuir al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el ámbito universitario, la Universidad Nacional creó en 2009 los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE). Estos se desarrollan gracias al trabajo entre un grupo de profesores y uno de tutores, y con ellos se busca no solo mejorar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, sino también el trabajo cooperativo y sus habilidades argumentativas para fomentar el pensamiento crítico.

Con esta ponencia se busca mostrar los resultados de la sistematización de las propuestas didácticas que se han implementado en los CNLE en los últimos años, encaminadas a la enseñanza del texto argumentativo en estudiantes de primeros semestres. Esto gracias a un trabajo que combina docencia e investigación y al diálogo entre teoría y práctica a través de la reflexión en la acción y sobre la acción pedagógica. Los hallazgos centrales se derivan del análisis de sesiones de discusión entre docentes, entre tutores y una sesión entre docentes y tutores a lo largo de los tres periodos académicos del año 2018.

Dentro de los hallazgos derivados de los datos se evidencian cinco categorías sobre las cuales giran las propuestas didácticas de los docentes y tutores de los CNLE: 1) la escritura del texto argumentativo como proceso y su regulación (la importancia de reelaborar los textos y organizar los tiempos por parte de estudiantes y docentes); 2) el enfoque comunicativo de la escritura como actividad discursiva contextualizada (la importancia de adecuar el discurso según la situación comunicativa); 3) la argumentación como indagación e inserción crítica de la realidad (la importancia de la argumentación para comprender las diferentes posiciones acerca de temáticas tanto académicas como sociales); 4) promover la motivación para argumentar (la importancia de abordar temáticas afines a la realidad del país o de los propios estudiantes) y 5) otras estrategias (la intertextualidad, textos más allá de lo escrito, empatía y trabajo colaborativo). En cada una de las categorías, se identifican también las dificultades para que los principios correspondientes a cada enfoque teórico se tengan en cuenta en la práctica cotidiana y las estrategias para superar tales dificultades.

Dentro de los espacios de socialización generados en los cursos se destacan los ‘Encuentros de los estudiantes de los CNLE’, que se llevan a cabo al final de cada semestre y la revista Prima Exagia, en la que se publican textos producidos por los estudiantes de estos cursos. Con todo esto en mente, los CNLE se constituyen como un espacio indispensable en la Universidad Nacional de Colombia para incorporar a los estudiantes en la vida académica desde la lectura y la escritura.

Habilidades de comunicación, coaching académico y diseño universal para el aprendizaje

Ponencia

Marisol Moreno Angarita
Profesora. Departamento de la Comunicación Humana
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mmorenoa@unal.edu.co

Palabras clave: comunicación académica, coaching, habilidades comunicativas, diseño universal, tecnologías.

Cada día hay más conciencia en la educación superior sobre la necesidad de prestar atención a la enseñanza de los procesos comunicativos como uno de los factores que promueven el desarrollo humano. Sin embargo, aún no se obtienen los resultados esperados, en tanto pareciera que las respuestas masivas a esta sentida necesidad no son tan efectivas. La presente experiencia se basa en el aprendizaje obtenido a lo largo de dos décadas de estar acompañando procesos de enseñanza de la comunicación oral y escrita. Las lecciones aprendidas muestran que: 1) el aprendizaje debe partir del nivel de desarrollo en que se encuentre cada estudiante; 2) el aprendizaje debe ser personalizado; 3) el aprendizaje debe estar dirigido no solo a lo explícitamente escrito u oral, sino a los hábitos, intereses, formas de procesar información y estilos cognitivos; 4) es necesario reconocer la diversidad de los aprendices en el aula; 5) es necesario potenciar la capacidad de autogestionar los propios procesos; 6) es necesario apoyarse en las tecnologías de la información y la comunicación y 7) todos estos procesos fluyen más cuando se generan auténticas comunidades de aprendizaje.

Es así como en el curso de ‘Comunicación Oral y Escrita I’ he buscado aplicar estos aprendizajes y diseñar un componente denominado ‘Coaching académico escritural’. Esta propuesta surge de hallazgos de los grupos de investigación ‘Oralidad, escritura y otros lenguajes’ y ‘Discapacidad, políticas y justicia social’.

En general, la experiencia de aprendizaje fue asumida por los participantes como un espacio dialógico de formación permanente y crecimiento individual y colectivo. Se generaron espacios de trabajo individual, grupal y colectivo, buscando generar escenarios distintos que favorecieran la diversidad de aprendices; algunos aprenden más solos, otros con otros, otros imitando y otros buscando información y dialogando con otros.

Así se aplicaron los principios del diseño universal para el aprendizaje, ofreciendo múltiples y diversas formas de acceder a la información, múltiples formas de acción y participación y múltiples formas de motivación. Se introduce el ‘Coaching académico escritural’ como un espacio personal de acompañamiento del desempeño escritural de cada estudiante, partiendo de su propio proceso y generando metas, procesos y ayudas hechas a la medida. El concepto de ‘hecho a la medida’ es muy potente porque vuelve personales una serie de retos que el propio estudiante puede visualizar y afrontar con estrategias graduales.

El proceso de acompañamiento fue muy exitoso, como lo reportaron los 60 estudiantes que participaron en el curso y crearon estrategias relacionadas con hábitos de estudio, manejo del tiempo, manejo de la redacción en sus aspectos puntuales de estructura de frases y ortografía que fueron originalmente creadas por cada uno de los estudiantes. En muchos casos, estas estrategias fueron creadas con ayuda de las tecnologías de asistencia, los aplicativos y herramientas gratuitas disponibles en internet. Al final del curso se socializaron todas las estrategias de coaching y muchas de ellas fueron asumidas y reconocidas por otros en el marco de una comunidad de aprendizaje.

Aproximación al aprendizaje cooperativo en las dinámicas virtuales de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura

Ponencia

Katherine Lucía Gil García
Estudiante. Doble titulación Lingüística – Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: klgilg@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación virtual, literacidad académica, prácticas tutoriales, trabajo en grupo.

El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser exitoso en la educación tanto presencial como virtual, gracias a que este aprendizaje se basa en “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.3). Dicho esto, la pasantía en la cual se basa esta ponencia tuvo como objetivo principal contribuir en el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras de dos grupos de estudiantes a través de prácticas tutoriales que favorezcan el aprendizaje cooperativo en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE).

Referencias

Fals Borda, O. (1981). Investigación participativa y praxis rural : nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal (1era ed.). Mosca Azul Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). Interamericana Editores, S.A.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula (1era ed.). Paidós. https://www.researchgate.net/publication/265567256_EL_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula

Johnson, D., y Johnson, R. (1995). Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom (3era ed.). Interaction Book Company.

Este objetivo se llevó a cabo mediante una investigación-acción participativa, dado que el aprendizaje cooperativo y esta metodología investigativa buscan la resolución de problemáticas, la mejora de prácticas concretas, la evaluación constante, la participación activa de la comunidad, la cooperación y el trabajo en equipo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Fals Borda, 1981; Johnson y Johnson, 1995; Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). Después de realizar una aproximación al aprendizaje cooperativo a través de la práctica tutorial en los CNLE, los estudiantes dieron cuenta de los alcances y las dificultades que tuvieron en el proceso, además de diversas propuestas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos cursos.

Habilidades comunicativas en el marco de la Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria en la Sede Palmira.

Ponencia

Floreli del Pilar Ramírez Castro
Profesional. Procesos de Lectura y Escritura Académica
Universidad Nacional de Colombia - Sede Palmira
Correo electrónico: fdramirezca@unal.edu.co

Leidy Milena Jiménez Navarrete
Líder pedagógica. Grupos de Estudio Autónomo (GEA)
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: lemjimenezna@unal.edu.co

Palabras clave: trabajo colaborativo, habilidades comunicativas, Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria.

El ingreso a la universidad implica reconocer e incorporar prácticas particulares y es importante, además, revisar la relación docente-estudiante. Se ha planteado la responsabilidad de las instituciones educativas en la enseñanza de la lectura y la escritura, señalando que no deberían abordarse con un enfoque remedial (Benvegnú et al., 2001; Carlino, 2001; Marucco, 2005; Muñoz, 2001; Vázquez, 2001). En la Sede Palmira de la Universidad Nacional, la ‘Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria’ ha representado una oportunidad para fortalecer los procesos de lectura y escritura desde primer semestre. La Cátedra se implementó en la Sede Palmira en el año 2013. En 2017 se estableció como una Cátedra Nacional organizando las diferentes temáticas en cuatro ejes fundamentales: 1) marco normativo y estructura organizacional; 2) habilidades para la vida universitaria; 3) bienestar y autocuidado y 4) identidad institucional.

En la Sede Palmira inicialmente se proponía un ejercicio de escritura sobre el proyecto de vida; los textos producidos por los estudiantes eran un insumo para conocer la población. Se trabajó con rúbricas para revisar los textos, pero no era posible concebir la escritura como un proceso, pues no

¹El trabajo colaborativo es considerado, más que una técnica, una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica simetría y horizontalidad en el trabajo, respeto al aporte de cada opinión

se contaba con un equipo de profesionales en el área. Con la participación del ‘Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA)’ en la Sede, desde 2017 se hicieron algunos ajustes a la instrucción y se empezó a aumentar la intensidad horaria para fortalecer los procesos de escritura, pero se siguió señalando la urgencia de contar con un equipo para lograr un acompañamiento genuino a las tareas comunicativas.

En 2020, con la llegada del equipo de los Grupos de Estudio Autónomo (GEA), en articulación con la profesional de LEA y con el equipo de la Cátedra, empezó una experiencia de trabajo colaborativo¹(Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo, 2015) que representa una cadena de aprendizajes. Tomando la experiencia de la asignatura en la Sede, se priorizó el eje de habilidades para la vida universitaria con énfasis en habilidades comunicativas. Organizados en mini salas virtuales se logró acompañar un proceso de escritura consciente y retroalimentado. Durante el 2020 se propiciaron espacios de lectura, expresión, catarsis, oralidad y escucha. Se fortaleció la confianza de los estudiantes para escribir y compartir sus producciones. Además, varias reflexiones sobre la construcción de una voz propia acompañaron el proceso. El trabajo de habilidades comunicativas en la Cátedra involucra profesionales como Isabel Reyes, Martha Tatalcha, los equipos de LEA y GEA, el equipo de estudiantes auxiliares y la colaboración del equipo de biblioteca. Se resalta la necesidad de poder dar continuidad a este tipo de propuestas y se sugiere proyectar el trabajo con docentes a mediano plazo.

Referencias

Benvegnú, M., Galaburri, M. L., Pasquale, R., y Dorrnoro, M. (2001). La lectura y la escritura como prácticas académicas de la comunidad académica. Trabajo Presentado En I Jornadas Sobre La Lectura y La Escritura Como Prácticas Académicas Universitarias. https://www.academia.edu/27516477/La_lectura_y_la_escritura_como_prácticas_académicas_universitarias_Universidad_Nacional_de_Luján_Por_qué_ocuparse_de_la_lectura_y_de_la_escritura_en_la_universidad

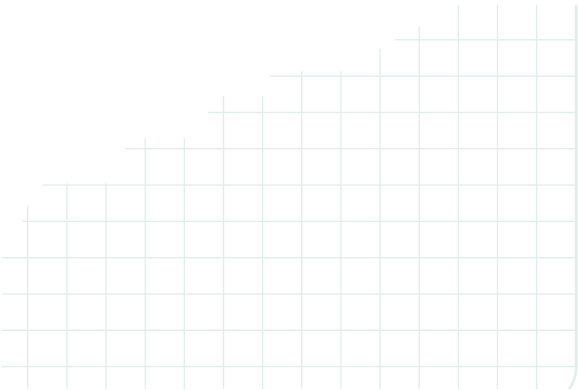
Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Trabajo Presentado En I Jornadas Sobre La Lectura y La Escritura Como Prácticas Académicas Universitarias, 1–12.

Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria : una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Trabajo Presentado En I Jornadas Sobre La Lectura y La Escritura Como Prácticas Académicas Universitarias, 1–13.

Muñoz, C. (2001). Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad. Trabajo Presentado En I Jornadas Sobre La Lectura y La Escritura Como Prácticas Académicas Universitarias.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2015). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115–134.

Vasquez, A. (2001). Tareas de escritura y aprendizaje en la Universidad. Trabajo Presentado En I Jornadas Sobre La Lectura y La Escritura Como Prácticas Académicas Universitarias.



SaludUNALContigo y la promoción de habilidades comunicativas

Ponencia

María Fernanda Lara
Profesora. Departamento de Comunicación Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mflarad@unal.edu.co

Palabras clave: apropiación social del conocimiento, habilidades comunicativas, lenguaje, promoción de la salud, podcast.

SaludUNALContigo es un programa de la Facultad de Medicina dirigido a la comunicación de contenidos de salud y bienestar para la población en general.

Cuenta con un programa diario que se dirige por Facebook y YouTube, un programa semanal en la UN Radio y una serie de podcast coproducidos con la UN Radio y disponibles en plataformas de la UN Radio, en Spotify y en Deezer.

Los estudiantes de la Facultad de Medicina se han vinculado en diferentes momentos a la producción y desarrollo de contenidos. Específicamente, los estudiantes de la asignatura ‘Profundización en Lenguaje’ desarrollaron 40 podcast y aprendieron, en el proceso, aspectos relacionados con la apropiación social del conocimiento, las habilidades comunicativas y la promoción de la salud. El balance de la experiencia fue muy positivo para el grupo, pues el 100% de ellos manifestó que lo haría de nuevo.

Simposio 4

Ponencias
de la
sesión II

De ‘Lectoescritura’ a ‘Lenguaje y Comunicación’. La experiencia en la Sede De La Paz

Ponencia

Lucía Eufemia Meneses Lucumí
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: lmenesesl@unal.edu.co

Palabras clave: lenguaje y comunicación, lectoescritura, año de fundamentación, prácticas, bitácoras.

Lucía Eufemia Meneses Lucumí, docente la Sede De La Paz, inició labores desde el segundo semestre del año 2019 con tres propuestas: 1) un modelo pedagógico centrado en los estudiantes; 2) asignaturas ofrecidas en módulos de 20 sesiones intensivas y 3) una propuesta de ‘Año de Fundamentación’ que comparten las 6 carreras que se ofertan en la Sede. La primera de las asignaturas del Año de Estudios Generales que los estudiantes de primer semestre cursan se llama ‘Lenguaje y Comunicación’, la cual retoma algunos de los objetivos de la asignatura de nivelación que se ofrece en la Universidad Nacional y que se ha llamado ‘Lectoescritura’. Por el modelo pedagógico de la Sede De La Paz, la asignatura de Lectoescritura ha debido renovarse para acomodarse a la necesidad de potenciar las habilidades comunicativas que ya poseen los estudiantes de la región al ingresar y a los requerimientos de los programas que estudiarán. Ese proceso de acomodación no solo ha ocurrido en términos del programa mismo, sino y, sobre todo, de las estrategias y prácticas para ser desarrolladas dentro del aula física o virtual y del trabajo individual y colectivo que los estudiantes desarrollan. La presente ponencia tiene el objetivo de describir y analizar el tránsito de los programas de Lectoescritura a Lenguaje y Comunicación en la Sede De La Paz, después de año y medio de su implementación. La información usada para este análisis ha sido recolectada mediante bitácoras de los grupos de la asignatura en cada uno de los tres semestres que ha funcionado la Sede De La Paz.

De las ‘habilidades de estudio’ a las ‘literacidades académicas’. Reflexiones en torno a la escritura académica y los programas especiales de admisión PAES y PEAMA

Ponencia

Ruth Andrea Cortés Suárez
Profesora. Departamento de Lenguas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ruacortessu@unal.edu.co

Palabras clave: literacidades, literacidad académica, escritura académica, nuevos estudios de la literacidad, programas especiales de admisión.

Incorporarse a las prácticas discursivas propias de la academia se constituye como uno de los desafíos más grandes que afrontan los estudiantes al ingresar a la universidad, situación que se hace especialmente significativa para el caso de los estudiantes pertenecientes a comunidades lingüísticas y socioculturales no hegemónicas en los espacios académicos (Lea y Street, 2006; Zavala y Córdova, 2010; Sito y Kleiman, 2017) como lo son los miembros de los programas especiales de admisión PAES y PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia. De una parte, este hecho es producto de las características sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades de donde provienen estos estudiantes, las cuales configuran las prácticas de lectura y escritura propias de estas poblaciones. De otra parte, es resultado de las propiedades de la literacidad académica, la cuales son producto de la heterogeneidad de los (sub)ámbitos al interior de los entornos académicos, su situación socio-histórica y, en este sentido, de la influencia de las dinámicas de poder e ideología reflejadas en las prácticas de lectura y escritura propias de la universidad (Zavala y Córdova, 2010; Lea y Street, 2006). De esta forma, se reconoce que las problemáticas que experimentan los estudiantes

en el uso de la escritura académica trascienden las dificultades en el manejo de la técnica cultural de la escritura, o bien de las interacciones comunicativas propias de los ámbitos universitarios, y se sitúa en esta confluencia de factores que derivan en la generación de una multiplicidad de experiencias relacionadas con la escritura académica para los participantes.

De acuerdo con lo anterior, se desea destacar la importancia de un abordaje no solo lingüístico y comunicativo de la escritura académica en la universidad, sino también de uno sociocultural (que no excluye, sino que integra los anteriores), el cual permita comprender las perspectivas y las vivencias de los estudiantes al ingresar a la Universidad en relación con la misma. Esto es relevante para pensar las diferentes estrategias de abordaje de escritura académica tanto a nivel institucional de la Universidad como al interior de los diferentes programas curriculares. Lo anterior, con el fin de lograr no solo una incorporación pertinente de los estudiantes a la cultura escrita propia de la universidad que redunde en su desempeño académico, sino que también se pueda enriquecer el diálogo en torno a la escritura académica y la producción de conocimiento en la Universidad. De esta forma, se presentan reflexiones en torno a las perspectivas de abordaje de la escritura académica desde la propuesta de los Nuevos Estudios de la Literacidad y las Literacidades Académicas (Lea y Street, 2006) y su pertinencia para el caso de los estudiantes de los programas especiales de admisión PAES y PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia.

Representaciones sociales de universidad, conflicto y país en textos de estudiantes de primer semestre producidos durante el periodo postacuerdo de paz en la Sede Palmira

Referencias

Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. Theory into Practice, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Sito, L., y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. Universitas Humanística, 83, 159–185. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15321/14366>

Zavala, V., y Córdova, G. (2010). Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>

Bibliografía

Lea, M. R., y Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An academic literacies approach. Studies in Higher Education, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Street, B. V. (2015). Academic Writing: Theory and Practice. Journal of Educational Issues, 1(2), 110–116. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i2.8314>

Floreia del Pilar Ramírez Castro
Profesional. Procesos de Lectura y Escritura
Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: fdramirezca@unal.edu.co

Palabras clave: representaciones sociales, acceso a la educación superior, habilidades comunicativas, conflicto y paz.

No todos los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira, acceden a los cursos de nivelación de lectura y escritura. Frecuentemente, docentes y estudiantes manifiestan la necesidad de trabajar dichos procesos. Existen actualmente algunas estrategias de acompañamiento y algunas clases en las que los estudiantes tienen el chance de desarrollar procesos de escritura con acompañamiento. Sin embargo, los textos de los estudiantes son observados muchas veces a la luz de los requisitos de los textos académicos o de sus aspectos formales y, en los escenarios en donde los estudiantes tienen el chance de plasmar reflexiones u opiniones, rara vez sus producciones escritas son material de estudio.

Esta ponencia pretende llamar la atención sobre algunos elementos observados en los textos producidos por estudiantes de un programa de admisión especial durante el 2019 y sobre algunos ejercicios de escritura de los estudiantes de la Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para

Referencias

Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. In Prácticas sociales y representaciones (Ediciones, Issue 1). <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/ABRIC-practicas-sociales-y-representaciones-5-16.pdf>

Aisenson, D., Monedero, F., Legaspi, L., Batille, S., Sarmiento, G., Marano, C., Vidondo, M., y Figari, C. (1999). Representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo. Facultad de Psicología- UBA. Anuario de Investigaciones, VII, 159–175.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión (1era ed.). FLACSO.

Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(46), 945–967. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585012>

Narvaja de Arnoux, E., Di Estefano, M., y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad (1era ed.). Eudeba.

Olave-Arias, G., Cisneros-Estupiñán, M., y Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. Educación y Educadores, 16(3), 455–471. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>

la Vida Universitaria durante el 2020. Teniendo en cuenta que ambos grupos iniciaron sus estudios en un periodo postacuerdo de paz, nos interesa ver cómo se representan en sus escrituras la universidad, el conflicto y el país.

Las representaciones sociales han sido ampliamente trabajadas en psicología social y en educación (Aisensson et al., 1999; Abric, 2001; Araya, 2002; Hernández, 2010). Además, elementos del análisis del discurso han sido también ampliamente explorados para analizar prácticas pedagógicas (Van Dijk, 2015; Romero, 2005), junto con aspectos relacionados con las habilidades comunicativas y la deserción, que también han sido ampliamente trabajados (Olave-Arias et al., 2013; Narvaja de Arnoux et al., 2002).

Actualmente no se conocen experiencias de análisis del discurso a partir de los textos de los estudiantes en la Sede y mucho menos asociadas al contexto de postacuerdo de paz. Consideramos que las escrituras de los jóvenes pueden permitir aproximaciones para identificar sus sentires y necesidades, lo cual puede proporcionar elementos de reflexión a la hora de diseñar programas dirigidos a la población o a nuevos aspirantes.

Esta ponencia pretende ser una aproximación al análisis de dichos y textos y un llamado a apoyar la investigación local.

Las habilidades comunicativas como oportunidad para fortalecer la interacción humana desde el acompañamiento académico en los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) de la Sede Bogotá

Romero, H. (2005). Los adolescentes y la elección. Revista Cronía.

Van Dijk, T. A. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. Discurso y Sociedad, 9(2), 15–32. www.dissoc.orghttp://www.discursos.org/

Bibliografía

Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. Ibérica, 38, 75–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>

Andrés Felipe Arroyave Muñoz
Profesional. Grupo de Estudio Autónomo (GEA)
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: aarroyavem@unal.edu.co

Estefanía Vanegas Orozco
Profesional. Grupo de Estudio Autónomo (GEA)
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: evanegaso@unal.edu.co

Palabras clave: lectura, comunicación, habilidades comunicativas, acompañamiento académico, interacción humana.

Tradicionalmente, la perspectiva respecto a la lectura se ha centrado casi que exclusivamente en la comprensión de los textos escritos, implicando el desarrollo de la capacidad de leer y escribir correctamente. Con ello, se ha logrado configurar una esfera de vital importancia para el ámbito comunicativo en términos de la expresión de los pensamientos humanos a través de la escritura y su interpretación desde la lectura de la palabra, de ese conjunto de símbolos que expresan un significado, un sentido o que referencian algún objeto en el mundo. Así pues, cuando hablamos de ‘comprensión lectora’ usualmente nos referimos a nuestra interpretación de los textos que leemos y, específicamente, al contenido expresado haciendo uso de la palabra escrita.

Inicialmente, en los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) de la Dirección Académica de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional, el acompañamiento académico en materia de lectura y escritura surgió como un componente importante debido a la necesidad de fomentar la capacidad de lectura y escritura de textos académicos¹, teniendo en cuenta las limitaciones observadas en los estudiantes, que se hacían evidentes en los resultados de las pruebas de Estado o, a nivel más general, como una característica de desempeño de los jóvenes colombianos de acuerdo con las pruebas PISA. Como fruto de la observación del desempeño académico de estos grupos, se advirtió la necesidad de expandir el espectro de

la lectoescritura al de una visión más amplia correspondiente a los procesos de aprendizaje en habilidades comunicativas, comprendiéndolas como una gama amplia del campo de la interacción entre los seres humanos.

En los planteamientos del ‘Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación’, los cuales cobijan al programa de los grupos GEA, se exalta la importancia de este acompañamiento toda vez que la Universidad asume “[...]como tarea central formar personas capaces de cuidar de sí mismas, de las demás, de los demás seres vivos y del mundo, dispuestas a establecer una comunicación orientada a la comprensión mutua...” (Universidad Nacional de Colombia, 2019, p. 59). A juicio del programa de los GEA, a través del desarrollo de las habilidades comunicativas, esta tarea puede lograrse propiciando un espacio de acompañamiento académico donde la comunidad universitaria cree un ambiente de comunicación a partir del desarrollo de las posibilidades de comunicación oral y de comunicación gráfica y visual. Asumiendo así la labor por comprender la comunicación como un conglomerado rico en posibilidades de interpretación e interacción, que, por lo pronto, se ha materializado en diversos proyectos de significativa importancia para el funcionamiento del programa de los GEA, a saber: 1) la divulgación misma del programa; 2) el concurso Exprésate y 3) la conformación del equipo de trabajo para la promoción de hábitos de estudio y cultura académica. Con estos tres proyectos la intención del programa es la de acompañar los procesos de aprendizaje de la comunidad estudiantil con énfasis en la comprensión mutua, lo cual cobra fuerza toda vez que se ha intentado ampliar cada vez más el espectro contemplado en el mundo de la interacción entre seres humanos.

¹Área de lectoescritura.

Del cortometraje a la magia del aprendizaje. Experiencias significativas del confinamiento a través de la producción del stop motion y el cortometraje en el grado primero de básica primaria del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM)

Referencias

Universidad Nacional de Colombia. (2019). Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación. Universidad Nacional de Colombia. http://launalcuenta.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/documentos/Home/Plan_Global_de_Development_2021_V7.pdf

Bibliografía

Universidad Nacional de Colombia. (2020a). Acompañamiento para la Universidad que aprende: Informe de gestión 2020. Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia. (2020b). Escuela de Pares Tutores . Dirección Académica, Sede Bogotá. <http://diracad.bogota.unal.edu.co/gea/escuela-tutores>

Universidad Nacional de Colombia. (2020c). Grupos de Estudio Autónomo. Dirección Académica, Sede Bogotá. <http://diracad.bogota.unal.edu.co/gea>

Maria Elvira Vargas
Profesora
Colegio IPARM – Bogotá.
Correo electrónico: mevargasd@unal.edu.co

Adriana Carolina Camelo Moreno
Profesora
Colegio IPARM – Bogotá.
Correo electrónico: accamelom@unal.edu.co

Palabras clave: lenguaje, oralidad, lectoescritura, producción del cortometraje.

Las circunstancias mundiales nos obligaron a encerrarnos en nuestros hogares, a protegernos y proteger a las personas de nuestra comunidad y entorno. Un virus del siglo XXI llegó a América desde el antiguo continente, acercándose a pasos agigantados al país y rápidamente a la ciudad. De un día para otro todo cambio y el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar, más conocido como el IPARM, adscrito a la Universidad Nacional, también tomó medidas de seguridad y entró en una pedagogía a distancia.

‘Del cortometraje a la magia del aprendizaje’ propone hacer un aporte innovador e investigativo en el desarrollo del lenguaje de los niños de grado primero de básica primaria del Instituto, propuesta que busca romper con la rutina en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, generalmente, se llevan a cabo en las clases de primaria. Es evidente que en la mayoría de los métodos tradicionales de enseñanza, particularmente del lenguaje, tanto en lectura, escritura y manejo de la oralidad-escucha y en la relación que, permanentemente, se establece en el quehacer docente con el aprendizaje de conceptos conectados con las asignaturas, se aplica una metodología que aburre y promueve la descontextualización pedagógica. Sobre todo, una descontextualización de la cotidianidad de los niños, la cual está especialmente vinculada

al mundo de juegos, los sueños, la fantasía, la creatividad y la capacidad de relacionar la vida con la magia de la narración.

La anterior problemática nos llevó a hacer la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad para motivar la creatividad a través de la virtualidad? El propósito de este trabajo es potenciar la creatividad de los estudiantes de primero a partir del relato de narraciones que se llevan a procesos de escritura y luego se plasman a través de la fotografía, para terminar en la producción de películas por medio del manejo de técnicas como caricaturas, comics, stop motion y story board. El cortometraje implica una manera diferente de entender y relacionarse con el mundo, es también una posibilidad de abrir la mente a los grandes misterios de la imagen que conectan la música, la plástica, la palabra y la acción en un diálogo permanente con el ser humano, sus emociones y la búsqueda del sentido. Así, el cine conduce a ampliar la consciencia del mundo y de los otros a partir del reconocimiento de sí y del entorno sociocultural.

De esta manera, nos dimos a la tarea de hacer una búsqueda para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente del lenguaje, a través de los encuentros virtuales con los niños y niñas. Lo anterior nos llevó a generar estrategias para estimular en los niños maneras de reconocerse, de escucharse, de entenderse y de aprender de otros, así que la práctica de la escucha, el aporte de ideas y de posibilidades se enriqueció a través de la conversación dinámica desde la virtualidad.

Simposio 5

Experiencias pedagógicas significativas en cursos de libre elección en la UNAL

Introducción al simposio. La Libre Elección: un espacio para el desarrollo de procesos diversos en prácticas de enseñanza y aprendizaje

Ana Milena Sastoque Herrera
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: amsastoqueh@unal.edu.co

Karina Marcela Rivera Rodríguez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: krivera@unal.edu.co

Carlos Steven Chaparro Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: caschaparroca@unal.edu.co

En el simposio de experiencias pedagógicas significativas en cursos de libre elección en la UNAL se presentaron diferentes vivencias en torno a la innovación de la libre elección, lo cual permite abrir opciones a las múltiples posibilidades de formación y generación de la interdisciplinariedad en estos espacios. Las experiencias que se presentan invitan a pensar en: la emocionalidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; las tecnologías; el ingenio y el trabajo con comunidades desde la ingeniería, la lúdica y el arte como parte del ejercicio de la educación para las ciencias de la salud, la capacidad organizativa, las luchas y la autonomía estudiantil, conocer el país y apoyar comunidades desde el ejercicio de la odontología y la generación del conocimiento acompañada de la alegría y la educación popular con diferentes comunidades. Todas estas experiencias estuvieron enfocadas en el quehacer docente, la reflexión y diversificación de sus prácticas pedagógicas.

La libre elección ha abierto a los estudiantes nuevas formas de aprender y a los docentes nuevas formas de enseñar. Por lo anterior, mantenerlos motivados es central en estas experiencias, asociando el aprendizaje con las realidades que surgen de ellos mismos y los territorios con los que se relacionan en estas materias. La creación y la aceptación del error como parte del proceso de enseñanza

y aprendizaje son los pilares que permiten la evolución de este. Ello implica un cambio, también, en la forma en que se piensan los currículos y la forma de evaluar para transformar los procesos y no hacer de la evaluación un proceso punitivo.

Lo anterior, conectándose con la necesidad de cambiar prácticas pedagógicas tradicionales, para integrar en los espacios formativos la emocionalidad como parte del reconocimiento de cada estudiante como sujeto que aprende y siente. De esta manera, lograr prevenir índices de depresión e inclusive suicidios. Se impulsa, además, a cambiar el lenguaje, donde lo positivo aporta al fortalecimiento de la formación humanística. Esta no solo debe estar enfocada en los estudiantes, los docentes también deben contar con este tipo de competencias, por lo que es importante flexibilizar la selección de personal docente en la Universidad.

Adicionalmente, se indica que es necesario involucrar más a los estudiantes a partir de sus propias iniciativas, ya que permiten transformar los procesos educativos, haciendo posible la construcción colectiva de conocimiento, al tiempo que sensibiliza a la Universidad en torno a la existencias de otras formas de hacer academia. Es necesario construir un mundo donde quepan muchos mundos, ya que ningún estudiante es igual a otro y cada uno puede construir su propio camino profesional. Es fundamental articular la educación con procesos de lucha y de defensa de territorios, conectándola con las diferentes realidades del país. Si hay más personas unidas, hay una transformación más fuerte tanto de las realidades sociales como de las realidades de los estudiantes mismos.

La libre elección abre el desarrollo de múltiples posibilidades de formación en las que se resalta el factor humano como pilar de la formación y la consideración de que las aulas como únicos

espacios de aprendizaje es uno de los asuntos que deben ser puestos a discusión. Por otro lado, el factor humano se debe motivar y sensibilizar dentro de cualquier espacio en que desee actuar, por lo que el proceso educativo debe ser considerado como un constante ejercicio de acercamiento y generación de profesionales empáticos y comprometidos tanto en su formación como en la transformación de realidades que van desde los propios espacios académicos hasta comunidades.

Se destaca que los mejores procesos de aprendizajes son como la mejor película, una que hace capaz de hacer sentir alegría a las personas, por ello se debe abrir camino a la imaginación y a la recursividad. Donde la lúdica pueda aplicarse a todo, como en el trabajo extraclase, y donde también el docente tenga vocación y esté abierto a escuchar a sus estudiantes cuando lo necesiten, pues así estará sembrando semillas, en tanto la relación del conocimiento con la cotidianidad permite su conocimiento y apropiación.

También surge una estrategia que es optar por la idea del currículum oculto. Ante currículos rígidos, los docentes deben contar con la capacidad de la libertad de cátedra y exponer de nuevas formas el conocimiento, para vincular nuevas formas de enseñar, ser y hacer, frente a la rigidez que se impone. Por lo anterior, es visible que no es suficiente con la formación académica, es fundamental la construcción de un tejido social, pues mientras exista el mando rígido en los docentes, donde ellos son quienes tienen el conocimiento, junto a la desaprobación del rechazo, no se logrará un avance en los procesos educativos, pues la equivocación es una oportunidad de aprendizaje tanto para los estudiantes como los docentes. Además, se resalta que la virtualidad ha sido una de las mayores dificultades y retos en esta coyuntura, pues “no estamos en fase virtual, estamos en fase de diapositivas a distancia”.

Se reconoce que la práctica docente está ligada a que los desarrollos de los aprendizajes sean flexibles o inflexibles, por ello es fundamental la autoevaluación por parte de los estudiantes para saber si existe el aprendizaje de los conocimientos vistos. Lo anterior, desde la perspectiva del nivel de significancia que estos tienen y de la coevaluación como parte del trabajo en equipo que enriquece su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, el proceso de evaluación debe ser integral, holístico y participativo; que sea posible pensar en este proceso no sólo como un ejercicio de calificación. La evaluación y el aprendizaje significativo van de la mano del trabajo que tiene cada estudiante con sus comunidades, se debe incluir aquí su sentir y cómo este aporta a las dinámicas en su ejercicio profesional.

Debemos aprender y rescatar de la libre elección diferentes aportes no solo en la diversidad de temáticas que se ofertan, sino también resaltar que son espacios en que se abren las puertas para formas alternativas de enseñar y aprender. En ese sentido, estos procesos deben continuar y se han visto dos vías posibles para una mayor trascendencia. La primera es la vía individual con la sensibilización de los docentes que busque generar una mejor interacción con los estudiantes, cambiando perspectivas pedagógicas. La segunda es institucional, la Universidad ha apostado a la construcción de nuevas pedagogías para no ser tan rígidos en la forma de trabajar y enseñar, pero también debe contar con una política institucional fuerte en que se les permita a los estudiantes formarse en sus profesiones con una perspectiva interdisciplinar.

Hay un consenso en que las maneras pedagógicas y de evaluar deben ser democráticas y formativas dentro de los cursos, incentivando la motivación de los estudiantes y no presionarlos por una nota, que se evalúe el proceso de aprendizaje y reflexión de cada estudiante a lo largo del

semestre. También se ve como necesario que docentes sean evaluados de forma integral, ya que esto permitirá el fortalecimiento del ejercicio docente y la apreciación de las diferentes iniciativas pedagógicas que existen en la Universidad.

Finalmente, se resalta que la Universidad Nacional debe continuar su proceso de des-elitización para ser la verdadera universidad pública de Colombia. Una universidad para toda la población colombiana, por lo cual se debe seguir trabajando en un proceso de transformación social, donde la sociedad y la academia se retroalimentan constantemente. Este es un aspecto que las experiencias en torno a la libre elección han abierto a la comunidad universitaria, gracias a la posibilidad de generar procesos interdisciplinarios para la reflexión y construcción de conocimiento para la Nación.

Rayos de sol para días de lluvia

Ponencia

John Harold Estrada Montoya
Profesor. Facultad de Odontología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jhestradam@unal.edu.co

César Mauricio Junca Rodríguez
Profesor
Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Bogotá.
Correo electrónico: cmjuncar@unal.edu.co

Palabras clave: educación popular, decolonialidad, materialismo histórico, epistemologías del sur, constructivismo.

Introducción

La cátedra nacional fue desarrollada durante el 2020 en 6 sedes de la UNAL con participación de profesorxs, psicólogxs y monitores coordinados desde la Facultad de Odontología (Sede Bogotá). Invitó a lxs casi 1400 inscritexs, en sesiones semanales, mediante metáforas que se iban desvelando con reflexiones y ejercicios propuestos cada clase, a redescubrir que la vida es una aventura llena de momentos insospechados que se van tejiendo en las relaciones que tenemos con quienes nos rodean. Aprender a vivir pasa por la vida compartida que hacemos cotidianamente, con lxs compañeros de Universidad, familiares y amigos, para afrontar el devenir de la existencia como sujetos de un colectivo social que anhela y construirá un futuro mejor para todxs.

El marco teórico, que incluye la psicología social crítica, la educación popular decolonial, el materialismo histórico y las epistemologías del sur, condensó y retroalimentó las opiniones, los argumentos, los comentarios, los dibujos, las poesías y los análisis críticos que los participantes compartían cada semana con monitores y profesores de las Sedes, los cuales se pueden ver y oír en nuestra página web.

Resultados

Las emociones son producto de las relaciones sociales que los seres humanos llevan a cabo, a su vez,

producto de las interacciones que las personas tienen y que estas interacciones están hechas de acciones concretas, específicas y particulares. Las emociones, al ser producto concreto e histórico de las acciones de los seres humanos, pueden ser modificadas a través de la realización de otras acciones conjuntas. Se cambian, se perpetúan o profundizan según acciones cotidianas, inmediatas y concretas que los seres humanos llevan a cabo. El vínculo de las emociones con las relaciones está determinado por las condiciones sociales, culturales, históricas, políticas y económicas particulares. Por lo tanto, la forma en que percibimos, sentimos, actuamos y pensamos está definida por el vínculo colectivo. Son procesos sociales y culturales, históricos y políticos que se relacionan de manera fuerte con los modos en que se produce colectivamente la vida humana, con el mundo creado por los seres humanos en un momento y lugar específico.

Conclusiones

Una forma de orientar la modificación de las emociones es cambiar las interacciones que están en concordancia con el modo de vida individualista. Es decir, reflexionar sobre la transformación de las relaciones en diferentes escenarios sociales, considerando la vida humana en armonía con la Madre Tierra. Lo anterior nos llevó a recuperar y reflexionar sobre los modos de relación social que culturalmente forman parte del proceso de resistencia de los pueblos latinoamericanos. La cátedra se convirtió en un escenario educativo centrado en la construcción colectiva de reflexiones, desde la perspectiva y postura de los estudiantes, sobre las formas de abordar y transformar las emociones. Es decir, las acciones y las relaciones que median los pensamientos, las acciones, los sentimientos y las percepciones en situaciones difíciles dondequiera se encontraran los participantes. La cátedra hizo llevadera la cuarentena y fue considerada por los estudiantes como oasis y remanso educativo semanal por la originalidad de la metodología implementada.

Docencia, investigación y extensión solidaria desde una electiva en Ingeniería

Ponencia

Alexei Gabriel Ochoa Duarte
Profesor. Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: agochoad@unal.edu.co

Andrés Leonardo León Rojas
Profesor. Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: alleonr@unal.edu.co

Palabras clave: extensión solidaria, ciencia, tecnología y sociedad, comunidades vulnerables.

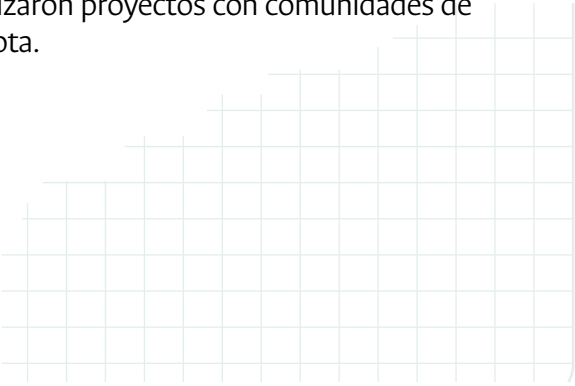
La educación en ingeniería se ha centrado principalmente en el aprendizaje de conceptos y en el desarrollo de habilidades técnicas orientadas al servicio del mercado, sin preocuparse de los problemas de las comunidades vulnerables. Con el fin de llenar este vacío, un grupo de estudiantes de la Facultad de Ingeniería, Ingenio Sin Fronteras (ahora Grupo de Investigación en Tecnologías e Innovación para el Desarrollo Comunitario - GITIDC), junto con el Semillero CTS de la Facultad de Ciencias, comenzaron informalmente, desde 2012, un proceso formativo para hacer reflexiones y construir otras praxis de la ingeniería y las ciencias. Esta iniciativa se formalizó como asignatura electiva en 2014. Esta materia, la cátedra ‘Ingenio, Ciencia, Tecnología y Sociedad (CICTS)’, ha funcionado como un espacio de reflexión desde una perspectiva de ingeniería humanitaria y con un enfoque en los estudios en ciencia, tecnología y sociedad. Ha llevado a la producción teórica de nuevos enfoques y epistemologías, principalmente desde el Sur Global, orientados hacia nuevas prácticas que permitan un trabajo enfocado al desarrollo comunitario y a la construcción de la paz. Además, a partir del trabajo con comunidades, en el marco del curso se constituyó el ‘Semillero de Investigación/Acción PARES’, el cual cuenta con estudiantes y egresados de varias facultades de la Universidad Nacional de Colombia.

El curso se dio interrumidamente desde 2014, fue Cátedra de Sede José Celestino Mutis en 2016-1 y

tuvo una versión en la Sede Medellín en 2015-3. A lo largo de estos años de continuo trabajo en la Facultad, han pasado alrededor de 800 estudiantes y se han realizado cerca de 100 proyectos con comunidades rurales y urbanas en varias regiones del país, realizando visitas de campo a varios territorios en Bogotá, La Calera, Fusagasugá, Mesetas, Icononzo y Yondó. Estas experiencias han permitido a los y las estudiantes enriquecer su conocimiento y ponerlo en práctica en contextos reales con comunidades marginadas por el sistema económico dominante.

La cátedra ha sido un espacio, como pocos, en el que se articula docencia, investigación y extensión solidaria. Ha incorporado diversas metodologías para el aprendizaje con el objetivo de despertar el pensamiento crítico en sus participantes y la realización de proyectos con comunidades vulnerables (algunos de extensión solidaria como ‘Redes Comunitarias de Bajo Costo’ en la localidad de Tunjuelito y ‘Emisoras Comunitarias de Bajo Costo’ en Yondó, Antioquia) con un sentido ético ha sido estudiada en investigaciones doctorales y ha permitido tesis de pregrado.

Sin embargo, al haber nacido como una iniciativa estudiantil y ser una electiva, en los últimos tiempos ha sido vista como de segunda categoría por la dirección del Departamento de Ingeniería de Sistemas e Industrial, que la venía ofertando, por lo que tuvo su última versión en el primer semestre de 2020. Adicionalmente, la situación de la virtualización ocasionada por la pandemia ha sido usada como argumento para no continuar apoyando la iniciativa. No obstante, en ese primer semestre de 2020 se realizaron proyectos con comunidades de manera remota.



Construyendo una comprensión y expresión de cuidado enfermero desde la lúdica y el arte

Ponencia

Lorena Chaparro Díaz
Profesora. Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: olchaparro@unal.edu.co

Luz Patricia Díaz Heredia
Profesora. Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lpdiazh@unal.edu.co

Sonia Patricia Carreño Moreno
Profesora. Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: spcarrenom@unal.edu.co

Palabras clave: cuidado, arte, experiencia, lúdica, TedTalk

En el contexto del desarrollo la asignatura denominada ‘Elementos Conceptuales y Culturales del Cuidado’, asignatura optativa del plan curricular de Enfermería, desarrollada desde la perspectiva constructivista y cuyo objetivo es analizar y aplicar los elementos conceptuales y culturales del cuidado en los diferentes roles de la práctica de enfermería (por la pandemia de Covid-19 debió ser mediada por las tecnologías de comunicación), uno de los ejes desarrollados fue reconocer que el cuidado de enfermería debe tener en cuenta las tendencias tecnológicas. El cuidado y la robótica fue uno de estos, el cual crea debates al interior de la disciplina porque se asume que los robots no pueden reemplazar las/os enfermeras/os. Para poder acercarnos a este debate fue necesario discutir directamente con las autoras de la teoría ‘Enfermería como Cuidado’.

Para reconocerse como cuidadores formales fue clave identificar los valores y principios personales. Se realizó un ejercicio de autodiagnóstico de la personalidad de cada estudiante mediante el recurso libre <https://www.16personalities.com/es>. Encontramos que este ejercicio le permitió a los estudiantes reflexionar sobre su estado actual no para criticarse, sino para identificar sus potencialidades y comprender que no hay cosas malas o buenas, sino individuales que nos hace seres humanos.

Todos los encuentros tuvieron un enfoque centrado en el estudiante, en donde ellos fueron los actores principales al poder asumir y compartir con sus pares los roles de entrevistadores, orientadores y moderadores de los encuentros. Pudieron trabajar en grupo y consolidar tanto critica como argumentación sobre la identidad profesional de las/os enfermeros/as. A través de estrategias como el juego de roles se invitaron estudiantes del Doctorado en Enfermería, quienes asumieron los papeles de los teóricos y los estudiantes de la asignatura desarrollaron el de periodistas a la caza de las noticias, pudiendo indagar de manera directa los elementos que fueron de interés para cada una de las teorías abordadas. Mediante el arte y sus diferentes expresiones se buscó que los estudiantes pudiesen expresar sus experiencias de cuidado y los sentimientos que se desarrollan cuando se establece una relación de cuidado. Se evidenciaron las herramientas creativas y capacidades para la pintura, la música, la narrativa, la poesía y la expresión corporal que fueron puestas en escena en la galería de arte que se conformó. Al final del curso se les invitó a hacer un TED Talk en el que se evidenciaron presentaciones consolidadas y argumentadas de los cuidados en los diferentes roles de enfermería. Esta fue una de las experiencias que los estudiantes valoraron desde el inicio como atractiva, novedosa y que les permitió, al final, asumir un rol protagónico, autónomo, cálido y consciente de su evolución dentro de la asignatura.

La experiencia para docentes y estudiantes fue positiva y enriquecedora. Se tuvo retroalimentación en expresiones como: “una muy buena asignatura, sería bueno que ofertaran más así. Estuvo muy buena la metodología”, “un ejemplo para replicar en todas las asignaturas de nuestra Facultad” y “excelente desarrollo y herramientas para la consecución de los logros establecidos teniendo en cuenta la academia virtual en la que estamos”.

Bibliografía

Bernal, D. (2016). Proyecto TEDTalks. TEDx. [https:// sites.google.com / site / proyectotedtalks /](https://sites.google.com/site/proyectotedtalks/)

Chaparro, L. (2010). Patrones de conocimiento de enfermería: relación con los niveles de abstracción del conocimiento de enfermería. En L. P. Díaz (Ed.), Grupo de Cuidado: Avances en el cuidado de la enfermería (pp. 61–79). Unibiblos.

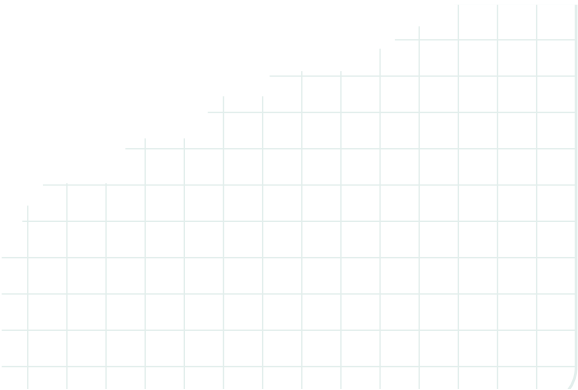
Gómez, O., y Gutiérrez, E. (2011). La situación de enfermería: fuente y contexto del conocimiento de enfermería. La narrativa como medio para comunicarla. Universidad Nacional de Colombia. <https://es.scribd.com/read/282876403/La-situacion-de-enfermeria-fuente-y-contexto-del-conocimiento-de-enfermeria-la-narrativa-como-medio-para-comunicarla>

Navarrete, A. (2013). Evidenciando el patrón de conocimiento estético a partir de las narrativas de enfermería. Horizonte de Enfermería, 24(1), 9–16. <http://publicaciones.horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/RHE/article/view/12906/11466>

Schoenhofer, S. (2020, agosto 28). THE THEORY OF NURSING AS CARING: TECHNOLOGICAL INNOVATION. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IDKHGP-sqE0>

Schoenhofer, S. O., van Wynsberghe, A., y Boykin, A. (2019). Engaging Robots as Nursing Partners in Caring: Nursing as Caring Meets Care-Centered Value-Sensitive Design. International Journal for Human Caring, 23(2), 157–167. <https://doi.org/10.20467/1091-5710.23.2.157>

WikiHow. (s.f.). Cómo dictar una charla TED. WikiHow. https://es.wikihow.com/dictar-una-charla-TED#social_proof_anchor



La transformación institucionalizada: la Cátedra Estudiantil como experiencia de movilización pedagógica

Ponencia

Manuela Arango Restrepo
Politóloga. Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: maarangore@unal.edu.co

Palabras clave: cátedra, movilización estudiantil, horizontalidad, pedagogías críticas.

El pueblo a la universidad, la universidad al pueblo

La ‘Cátedra Estudiantil: universidad, participación y sociedad’ es, en términos formales, una asignatura de libre elección instalada en la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas que aborda temáticas alrededor de la concepción de la Universidad en Colombia, la historia política y social de la Universidad Nacional y la participación estudiantil en espacios formales e informales. No obstante, tiene una especial particularidad: nace de las entrañas del movimiento estudiantil y es diseñada, formulada, ejecutada y evaluada por él mismo.

En el 2017, la Universidad Nacional se enfrentaba a una nueva reforma. El Estatuto Estudiantil de 2009 en sus disposiciones de Bienestar pretendía ser modificado por el Consejo Superior Universitario (CSU). Los y las estudiantes de las distintas Sedes se movilizaron alegando que la reforma debía realizarse en los términos más democráticos posibles y considerando especiales puntos como lo eran las violencias basadas en género y la representación y las organizaciones estudiantiles. El paro académico impulsado desde la Sede Medellín generó espacios de discusión que no se quedaron en la crítica a lo expuesto desde la administración, sino que trascendieron a la propuesta. Así nació la idea de una cátedra masiva que invitara a todos y todas las estudiantes a conocer y ser parte activa de la vida universitaria.

La matriz que gesta este proceso educativo de base estudiantil encuentra su seno en la concepción de una educación desde, por y para los estudiantes. Reconoce en los sujetos en formación actores que

nutren un proyecto de construcción colectiva de conocimiento, un conocimiento que se activa y se pone al servicio de los demás. Porque en realidad uno no ingresa a la universidad pública para hacerse científico o poeta, sino para aprender a servir de mejor manera a la sociedad, sobre todo si eres un estudiante de universidad pública. De esta manera, a través de metodologías activas y dialogantes que promueven la discusión y la movilización personal y colectiva, la Cátedra Estudiantil busca una valoración de lo público y de la participación política.

Esta asignatura, que es una forma institucionalizada a través de la cual el movimiento estudiantil habla, hoy por hoy cuenta con tres años de experiencia. Por sus micrófonos han pasado profesores y profesoras de la talla de Leopoldo Múnera, Mauricio Archila, Mario Yépez, Miguel Ángel Beltrán, entre otros y ha promovido reflexiones de espacios que se saben a sí mismos alrededor de las formas de aprendizaje, las pedagogías críticas y las transformaciones necesarias en términos de educación. En la actualidad, la Cátedra tiene un posicionamiento en la Sede capaz de incidir y activar a la comunidad universitaria hacia la idea de una Universidad más abierta y pertenecientes a todos y todas.

La universidad recorre la nación

Edson Jair Ospina Lozano
Profesor. Facultad de Odontología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ejospinal@unal.edu.co

Palabras claves: educación extramural, interculturalidad, inequidades en salud, territorio y buen vivir.

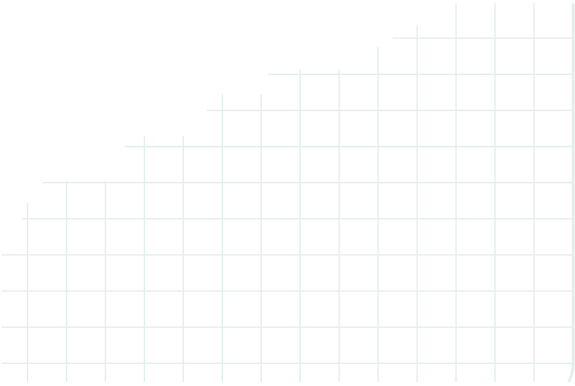
La formación de profesionales en salud en la Universidad Nacional de Colombia se soporta en un acreditado acervo de conocimientos y técnicas centradas en la comprensión de la vida, la protección de la salud y la atención de la enfermedad. Desde hace un lustro, esta labor educativa se ha venido complementado con una interacción entre la Universidad y la sociedad, estrategia pedagógica que pretende otorgar carácter político al quehacer de los y las estudiantes en su proceso formativo y en sus responsabilidades como futuros profesionales de la salud.

En el curso electivo que ofrece la Facultad de Odontología, denominado ‘Salud Colectiva’, este asunto se ha venido materializando en prácticas de campo en una veintena de territorios situados en diversos puntos cardinales del país y habitados por comunidades indígenas, campesinas y afrocolombianas; escenarios comúnmente desconocidos en el ámbito universitario. Además de un reconocimiento de la diversidad sociocultural y la desigualdad socioeconómica del país, los y las estudiantes reconocen a las personas como sujetos que tienen un proyecto de vida colectivo soportado en un cúmulo de saberes y prácticas centrados en el bienestar colectivo. Igualmente, identifican la necesidad una interacción más fluida con otras áreas del conocimiento, debido a la complejidad de las problemáticas encontradas y exigen un vínculo más cercano entre docencia, investigación y extensión.

En la UNAL, este tipo de actividades pedagógicas se subordinan a la rigidez de procesos académicos y administrativos focalizados al interior del campus.

No obstante, se advierte que la Universidad debe flexibilizarse y adaptarse a las dinámicas de la sociedad colombiana para poder reconocerse a sí misma como el proyecto cultural de la Nación.

Ponencia



Experiencias pedagógicas en procesos de docencia, investigación y extensión solidaria con estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Palmira) y comunidades del suroccidente colombiano

Ponencia

Johanna Ximena Escobar Castaño
Profesora. Departamento de Ingeniería Ambiental
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: jxescobar@unal.edu.co

Carlos Alberto Escobar Chalarcá
Profesor. Departamento de Ingeniería Ambiental
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: caescobarch@unal.edu.co

Palabras clave: integral, holístico, participativo, comunidades, lúdico.

Durante el periodo 1996 – 2021 se han venido desarrollando una serie de experiencias significativas en los cursos de libre elección con estudiantes de pregrado en Ingeniería Agrícola, Ingeniería Ambiental e Ingeniería Agronómica. Allí, simultáneamente se han integrado procesos de docencia, investigación y extensión solidaria en continuo intercambio y concertación de saberes, conocimientos y experiencias con comunidades asentadas en las cuencas hidrográficas del suroccidente colombiano.

Mediante procesos con criterios integrales, holísticos y participativos se ha motivado a los estudiantes a desarrollar en los cursos de libre elección la posibilidad de poder “desaprehender para poder aprehender”, en donde se ha tenido como objetivo fortalecer el desarrollo personal, profesional y como ciudadanos que permita el reconocimiento y valoración de nuestros territorios biodiversos representados en las cuencas hidrográficas. La estrategia ha permitido desarrollar simultáneamente proyectos de investigación y extensión solidaria, en los que se ha vinculado a los estudiantes de los cursos de ‘Cuencas Hidrográficas y Abastecimiento de Agua’, ‘Manejo integral de Cuencas’, ‘Degradación de Suelos’, ‘Manejo y Conservación de Suelos y Aguas’ y ‘Cultura y Ambiente’.

Se ha venido construyendo una metodología denominada ‘CTIALD’ que integra Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Lúdica y Deporte mediante el desarrollo de un alto porcentaje de prácticas integrales de campo con participación activa de comunidades campesinas e indígenas del suroccidente

colombiano. Simultáneamente se realizan procesos de conceptualización (teoría) y contextualización (práctica), promoviendo, tanto en estudiantes como en los miembros participantes de las comunidades, innovación, creatividad, sensibilidad, comunicación empática y asertiva, solidaridad, aplicación de conceptos técnicos-científicos y la participación responsable conformando equipos de trabajo transdisciplinarios.

La integración de la Ciencia, Tecnología e Ingeniería con actividades artísticas (dibujo, teatro, música, cuentería, poesía y arte-sano), lúdicas (creación de juegos y actividades recreativas en las secciones) y deporte (yoga, capoeira y caminatas) han permitido que los estudiantes se integren con los miembros de las comunidades desarrollando trabajos de alto valor técnico-científico. Estos han permitido identificar problemáticas y alternativas de mitigación mediante el desarrollo de trabajos denominados ‘Refrescamiento y Reflexión Final’.

Se ha dado mucha importancia a la formación integral, holística y participativa de los estudiantes y miembros de las comunidades participantes, en donde mediante el desarrollo de actividades de reflexión y meditación se han explorado aspectos muy importantes en el ser humano, como respiración profunda y consciente, alimentación sana y responsable y comunicación empática y asertiva. Con ello se ha evidenciado una mayor disposición a la participación solidaria, mejoría de las relaciones interpersonales y excelentes resultados académicos de los participantes.

Se ha desarrollado la construcción participativa de objetivos y contenidos de los cursos, motivando a la propia elaboración de conceptos, definiciones y procesos metodológicos. Se destacan los siguientes trabajos desarrollados: Arte-Sano (elaboración de artesanías con materiales reciclados), juegos didácticos (motivación a la invención de juegos relacionados con las temáticas de los cursos), construcción propia de definiciones y estructuras metodológicas, y procesos de diagnóstico integral rápido y participativo.

Simposio 6

Formación con ética, propuestas desde la UNAL

Introducción al simposio. Complejidad y diversidad: dos componentes fundamentales para la comprensión y la formación con ética en la UNAL

Simposio 6

Gissella Karine Hoyos Villarreal
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: gkhoyos@unal.edu.co

Nicole Eileen Tinjacá Espinosa
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: netinjacae@unal.edu.co

Zuly Katherine Moreno Lozano
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: zmorenol@unal.edu.co

En el conjunto de temas abordados en el ‘Primer Congreso Nacional de Pedagogía y Educación’, se resalta el de la formación ética a nivel universitario. Si bien ésta ha sido mayormente asociada a conductas individuales enmarcadas en el deber ser, durante el simposio se lograron identificar dos elementos claves para pensar, proponer y configurar una formación con ética que sea transversal en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando lo anterior y sumado a la necesidad de comprender que la ética se aborda desde diferentes ámbitos y afecta todas las dimensiones humanas, durante el simposio se evidenció la necesidad de articular los conceptos de complejidad y diversidad.

Ética como constructo humano complejo

Si reconocemos que la ética como práctica humana se interconecta, se afecta y afecta acciones y posiciones desde distintas dimensiones, es posible afirmar que la ética está configurada por una multiplicidad de elementos que se integran en un alto nivel de interdependencia. Entonces, contextos y realidades, cosmovisiones y referentes culturales, conceptualizaciones, imaginarios y representaciones van alimentando y complejizando la ética como concepto, pero también en la manera de abordarla, reflexionarla y cultivarla. Teniendo en cuenta lo anterior, la ética es compleja no solo en su organización,

sino también en su ejercicio. Por tal razón, la práctica de la ética puede dar lugar a tensiones y desencuentros toda vez que las relaciones y concepciones de bien y mal y correcto e incorrecto dependen, en gran medida, del acumulado histórico, de la experiencia y de las vivencias.

Así pues, el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de manera concreta, la formación ética de los estudiantes de la UNAL, es necesario abordarla desde un enfoque holístico. En este sentido, los ponentes coinciden en que es necesario resaltar que:

1. La ética en las actuaciones profesionales depende de un asunto individual en el que interviene el desarrollo de la autoconciencia por parte de cada individuo.

2. La formación en ética no es un asunto que compete solo a la Universidad, sino que debe considerarse como un proceso que se construye a lo largo de la vida.

3. La ética crece en la medida en que nos relacionamos con los otros y se reconoce la mediación con el concepto de dignidad humana.

Finalmente, dentro de los fines misionales que contempla la Universidad se encuentra “formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y las tendencias del mundo contemporáneo, y liderar creadoramente procesos de cambio”. Ello implica un compromiso adquirido por la academia para visibilizar y fortalecer el componente ético y humanístico durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo es necesario reflexionar, replantear y evaluar cómo integrarla al proceso de formación y, de manera específica, a los planes de estudio de la totalidad de programas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia.

La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La reflexión sobre la diversidad nace de la preocupación por la ética en la formación de profesionales al interior de la Universidad Nacional de Colombia. Entre los ponentes se resalta la pregunta ‘¿Cómo formar profesionales con espíritu crítico, ético y reflexivo ante las necesidades de la sociedad colombiana? Esta se presenta como una inquietud constante frente a la cual no se requiere únicamente la formación técnica sino una formación ética que prime la diversidad a partir de una mirada comprensiva del país, la sociedad y sus expectativas históricas. En este sentido, coinciden en se propone comprender la diversidad en tres cuestiones intrínsecas: el contexto, la interdisciplinariedad y las experiencias.

Al comprender la diversidad de los contextos al interior de las aulas y en relación con la sociedad, no solo se genera la necesidad de crear transmisiones de conocimiento más centrados en el aprendizaje de los estudiantes, sino, al mismo tiempo, crear metodologías con enfoque de diversidad, equidad y participación que comprendan las diferencias desde una concepción más amplia. En términos de los ponentes, la invitación es a “pensar la diferencia no desde ‘el diferente’ sino desde las particularidades que son inherentes a cada ser humano. Así, la apuesta por la inclusión no parte desde el cómo incluir al otro, sino cómo estar juntos en el aula a pesar de cada una de las diferencias y cómo formar profesionales conscientes de la misma diversidad que habita el país”.

La conciencia sobre la diversidad del país y la necesidad de otorgar un servicio a la sociedad deben ser fundamento de la formación de profesionales y para ello es importante ahondar en la interdisciplinariedad. Pensar en diseñar para la mayor cantidad de estudiantes posibles, independientemente de sus enfoques técnicos,

es el punto de partida para reevaluar, construir y educar en torno a la diversidad y biodiversidad que se habita. Por ello, se propone profundizar en las experiencias como punto de transformación de la ética y sus concepciones. Así, para los ponentes es importante entender la diversidad no solo entre humanos sino también a nivel ecosistémico, analizando las relaciones de interdependencia, algo que es posible analizar desde un enfoque bioético.

De tal manera, para los ponentes, la concepción de la diversidad mediante la bioética “se constituye desde una visión del planeta integral y sistémica en la cual los profesionales tienen profundas responsabilidades en torno a problemas mundiales como, por ejemplo, el cambio climático”. Para concluir este apartado se resalta la invitación que se constituyó en un punto de encuentro. Según los ponentes, “es necesario darle a los estudiantes ese giro para que puedan mirar el paisaje total. De lo contrario, es probable que a futuro se tenga la responsabilidad de haber formado ciudadanos unidimensionales, unidireccionales y sin compromiso con ese ambiente, con la sensibilidad necesaria [...]” para comprenderlo, cuidarlo, gestionarlo.

Diversos actores, diversos contextos: la diversidad para la gestión de conflictos

Cuando se habla de diversidad aparecen otros conceptos como multiculturalidad, interculturalidad, alteridad y otredad. Todos ellos resaltan la doble cara de la naturaleza humana, en las que siendo iguales también somos diferentes. Comprender que la ética es un constructo humano que tiene un gran componente de heterogeneidad, debido a la multiplicidad de actores y a realidades diferentes, hace que en la práctica de la ética se presenten inevitablemente conflictos.

Ahora bien, si comprendemos que la ética puede estar asociada con visiones de mundo, contextos

y realidades diferentes, para superar los desafíos que imponen tales conflictos es necesario reconocer que esas otras realidades existen y que son válidas per se. Por lo tanto, para los ponentes es necesario “tener la disposición de escuchar al otro para entender la alteridad”. Así mismo, es importante resaltar el ‘diálogo profundo’ como una herramienta que permite adentrarse en esas otras realidades y comprenderlas, “que busque las bases de las raíces, sobre todo, del pensamiento, de las concepciones, ya que finalmente se están buscando escenarios para resignificar el valor del otro.”

La ética es un asunto de interrelacionamientos, por lo que es necesario “reconocer que todas aquellas actuaciones, los valores, las creencias, la manera de adquirir el conocimiento, compartirlo e interpretarlo, muchas veces pesa más [...]” que la misma formación académica en ética. En consecuencia, “las relaciones humanas no pueden alejarse de la interacción técnica y, antes de formar excelentes profesionales y científicos, la Universidad debe preocuparse por formar buenos ciudadanos.”

La ética trasciende el asunto de la formación para un adecuado ejercicio profesional, se fortalece o se debilita con cada acción, enmarcada y practicada desde múltiples ámbitos, en el que definitivamente no se limita a lo individual, sino que debe comprenderse necesariamente como una práctica cargada de corresponsabilidad en las que cada acción implica a y se implica por otros. En este sentido, para mediar las diferencias y llegar a acuerdos concretos mediante construcciones colectivas es preciso comprender otras trayectorias, otros puntos de vista y otras realidades.

La enseñanza de la ética en programas universitarios de ingeniería desde la perspectiva de la neuroética

Andrés Mauricio Ponce Correa
Profesor. Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá.
Correo electrónico: aponce@uniminuto.edu

Alexander Alonso Ospina Ospina
Profesor. Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá.
Correo electrónico: alexander.ospina.o@uniminuto.edu.co

Rosa Elvira Correa Gutiérrez
Profesora. Departamento de Energía Eléctrica y Automática
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: recorrea@unal.edu.co

Palabras clave: neuroética, enseñanza de la ética, razonamiento moral.

Las múltiples problemáticas de corrupción presentadas en el manejo de la infraestructura del país han llevado al cuestionamiento sobre la ética en la ingeniería. Surge el planteamiento, corroborado a través de otros estudios, de que una de sus causas es la enseñanza de la ética en los programas de ingeniería en Colombia. Así, la presente investigación buscó analizar el tipo de razonamiento moral en estudiantes de diferentes programas curriculares de ingeniería. Luego, examinar el currículo impartido en dos universidades e indagar la percepción que tienen los profesores respecto a la enseñanza de la ética de la ingeniería. Como resultados, en cuanto al razonamiento moral de estudiantes de ingeniería, se obtuvo una muestra de 170 estudiantes de la que el 70.96% de los estudiantes presentaron un nivel de razonamiento moral convencional y el resto un nivel posconvencional. Por otra parte, en el estudio del currículo de las dos universidades se identificó que desde las instituciones existe una misión claramente formulada, buscando la formación de profesionales éticos. Ambas universidades presentan comités de ética que principalmente se dirigen a regular el contexto investigativo. En cuanto a contenidos curriculares relacionados con la educación de la ética en la ingeniería, se encuentra, por un lado, la posibilidad

de tomar como libre elección alguna de las cinco asignaturas que explícitamente están relacionadas con la enseñanza de la ética en ingeniería. En la otra universidad se imparten tres asignaturas obligatorias con relación a la educación de la ética.

En cuanto a la percepción de profesores respecto a la educación de la ética en la ingeniería, se realizó una encuesta a 41 docentes, 75,6 % mujeres y 24,4 % hombres. El 39% ha identificado algunas problemáticas generadas por la falta de la ética en la ingeniería, el 36,6% muchas fallas, el 12,2 % pocas y el 12,2 % ninguna. El 90,2%, considera que a pesar de las dificultades para encontrar ofertas laborales, el profesional debe mantener una postura ética, el 2,4 % dice que debe ajustarse a las ofertas laborales así le toque sacrificar su postura ética. De otra forma, un 68% están a favor de enseñar la ética en la ingeniería a través del estudio de casos y la toma de decisiones frente a dilemas morales propios en la ingeniería, mientras que el otro 32% considera que se debe realizar enseñando el código de ética del ingeniero, mediante el ejemplo, con reflexiones, discusiones, trabajo en equipo, entre otros.

En conclusión, la educación ética en la ingeniería debe ser una ética aplicada. Se sugiere, desde la neuroética, utilizar el conocimiento sobre el cerebro humano para hacer más efectivo el aprendizaje de la ética en la ingeniería, aplicando los conocimientos sobre las redes de activación emocional, motivacional, empatía y cognición social y moral que generan memoria a largo plazo. También, la incorporación de la ética a través de la aplicación de dilemas morales y otras herramientas, incluso a través del uso de las nuevas tecnologías de la información.

Experiencias sobre enseñanza de la bioética en la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

Carlos Eduardo de Jesús Sierra Cuartas
Profesor. Facultad de Minas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: cesierra@unal.edu.co

Palabras clave: bioética, principio de responsabilidad, convivencialidad.

Desde la Dirección Académica de la Sede Medellín nació, poco más de 8 años atrás, la ‘Cátedra Universitaria: con compromiso ético por una universidad saludable’, dirigida a estudiantes de pregrado de todas las carreras. Uno de sus módulos está dedicado a la ética de la tecnociencia o bioética global. En el mismo, dada la reflexión inherente a las consecuencias del uso responsable del poder otorgado a los seres humanos por la ciencia y la tecnología, los estudiantes suelen conformar equipos interdisciplinarios para el abordaje de alguna situación problemática y compleja al respecto, cuyos frutos han sido ensayos y exposiciones ante la clase. Por el mismo estilo ha sido la experiencia respectiva en el curso de posgrado ‘Tópicos Avanzados en Biotecnología’, con el cual colaboro desde hace cuatro semestres.

Así las cosas, dadas la interdisciplinariedad y complejidad concomitantes, se ha procurado tener un gran cuidado en materia de fuentes para respaldar tales módulos, privilegiando tanto el carácter de fuentes primarias como la riqueza de miradas al respecto, miradas que incluyen los aportes de científicos, pensadores, eticistas e intelectuales laicos y religiosos, creyentes y ateos. Por tanto, no han faltado los textos seminales de Van Rensselaer Potter (padre moderno de la bioética) al igual que los de Fritz Jahr, Margaret Mead, Rene Dubos, Barry Commoner, Rachel Carson, Hans Jonas, Leonardo Boff, Jeremy Rifkin, Peter Kingsley, Carlos París e Iván Illich, entre otros, incluidas las cartas encíclicas del Papa Francisco y la obra magna de John Ronald Reuel Tolkien, The Lord of the Rings. En particular, la

obra de Iván Illich (el crítico más lúcido de las contradicciones de las sociedades industriales) es valiosa por su enfoque alternativo de las sociedades convivenciales. De este modo, por el diapasón variopinto de fuentes, son módulos que fomentan una mirada comprehensiva y sistemática.

Además, se privilegia la dimensión histórica, habida cuenta de que desde la antigüedad existen antecedentes de los aspectos éticos de los usos de la ciencia y la tecnología. En especial, no falta lo relativo a la historia del mundo hispano, sobre todo la ciencia y la tecnología en la España islámica medieval, la conquista de América y el Siglo de Oro. Así se procura que los estudiantes adquieran una mayor conciencia de las causas que han llevado a que el mundo hispano diste en mucho de haber incorporado el modo científico de entender el mundo. Junto con lo anterior, tampoco ha fallado la historia militar, máxime que las investigaciones más recientes han obligado a replantear a fondo la historia de la ciencia y la tecnología no sólo en occidente, sino en el resto del mundo, por consiguiente, la historia misma de la bioética. En suma, son módulos destinados a promover la conciencia sobre los abismos de la actual civilización.

Ética: ¿una palabra fuera de época en los modelos de formación universitaria?

Ponencia

Carmen Alicia Cardozo De Martínez
Profesora. Secretaría General
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cdcardozor@unal.edu.co

Palabras clave: ética, formación universitaria, ciudadanía, Plan Global de Desarrollo.

Recurrimos frecuentemente a la mención de la ética buscando evidenciar o ratificar que todos estamos de acuerdo en que tenemos que hacer las cosas bien. Si leemos el plan global de desarrollo actualmente vigente en la UNAL, la palabra aparece al menos 33 veces mencionada como preocupación o diagnóstico, pero al parecer sus acciones concretas asociadas a su aplicación no son tan sencillas. Nuestras normas fundacionales hablan de la formación de ciudadanos éticos y decimos, además, que sean agentes de transformación social para reconocer aún mas la importancia de tener una formación sólida en estos aspectos. Este acervo normativo y documental parece un total blindaje para mostrar que estamos haciendo las cosas bien. Sin embargo, las recurrentes quejas sobre inequidades, violencia de género, conductas impropias por parte de algunos profesores y estudiantes (plagio, suplantación, ocultamiento de información, incumplimiento de contratos, autorías fantasma, discriminación, marginamiento y malos tratos, ausencia de acompañamiento a los estudiantes en los procesos formativos, exceso de información como forma de escape a las responsabilidades de contextualización) nos muestran que podemos no estar haciendo las cosas como deberíamos.

La corrupción, como uno de los grandes flagelos de nuestro país, son actos cometidos, en muchas ocasiones, por profesionales universitarios que tuvieron acceso a la educación superior. Promovemos la ciudadanía, la convivencia, la inclusión y el respeto, pero parece que, en muchas ocasiones, son palabras sin contenido en la cotidianidad de la formación en todos los espacios

universitarios. Términos como ‘compromiso moral’, ‘recta acción’, ‘reconocimiento’, ‘respeto’ y ‘consideración por el otro’, parecen, para muchos, palabras antiguas que usaban personas relacionadas con creencias religiosas que se asociaban con el recto proceder, la buena acción y el comportamiento ejemplar, el modelo de ciudadano, el modelo de ser humano y el proyecto de vida centrado en ser y no en tener. Hoy en día, se han reemplazado por ‘excelencia técnica’, ‘competitividad’, ‘competencia’, ‘empleabilidad’, ‘número de citaciones’, ‘presencia en canales virtuales’, ‘número de likes’, ‘seguidores en las redes’, ‘presencia en medios’, ‘indicadores de posiciones internacionales que evidencien logros’ y ‘poder’. Al parecer pesa mas el tener que la realización trascendente del ser en individualidad y en colectivo.

Por ello, en mi concepto, la racionalidad en la formación se debate, al menos en muchos espacios de instituciones como la Universidad Nacional de Colombia, entre la excelencia en la información en el hacer, en el conseguir, dejando de lado el ser. Ese ciudadano íntegro, que dice nuestro decreto ley de creación de nuestra institución, lo reemplazamos por la patente, el mejor logro, la mejor composición, la mejor obra, pero muy poco por la acción solidaria, por el apoyo al compañero, la comprensión de la compañera, la comprensión frente al error del profesor, el respeto por el personal administrativo, la palabra amable o el buen trato. La ética se puede llenar de contenido en el momento en que somos capaces de pensar en nuestra relación intersubjetiva mas allá del cuerpo, mas allá de los imaginarios y prejuicios, recuperando los espacios de deliberación sobre el sentido de la Universidad y el sentido de la vida de todos en todos los espacios universitarios de una institución pública y del Estado.

Enfoque de diversidad y participación en el diseño de espacios de aprendizaje en la UNAL

Ponencia

Angélica María García Castillo
Líder Pedagógica. Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: amgarciac@unal.edu.co

Sandra Ximena Delgado Betancourth
Asesora Pedagógica y de Innovación Curricular.
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: sxdelgadob@unal.edu.co

Palabras clave: diversidad, participación, transformación pedagógica, diseño curricular, diseño universal para el aprendizaje.

En las universidades y en el diseño curricular hay una larga historia en cuanto a la forma de comprender las diferencias de los estudiantes. Esta historia abarca desde la absoluta exclusión del otro ‘diferente’, pasando por la segregación y la integración, hasta adoptar el discurso de la inclusión en lo educativo. La pregunta sobre cómo estar juntos en los espacios universitarios es cada vez más incisiva por las frustrantes experiencias previas (Skliar, 2018; Larrosa, 2009). El camino jurídico ha sido una opción y desde la Universidad Nacional se ha hecho una apuesta por revisar caminos alternativos (Consejo Superior Universitario, 2012; Observatorio de Inclusión Educativa para Perdonas con Discapacidad –OIED, 2019).

Desde la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP), la apuesta pedagógica y metodológica se aborda desde la ética de la alteridad, que se propone como una vía alterna y sensible a la indagación y al develamiento de elementos que puedan orientar sobre las posibilidades de convivir entre las diferencias. El camino ético que ha tomado la UTP indica la necesidad de comenzar por el ejercicio reflexivo de la propia mirada, esa que entra en juego en la relación con el otro (González, 2001). La mirada de la alteridad (Lévinas, 1993; 2012) y de las diferencias como punto de partida a partir de la alternativa ética va más allá de lo ‘institucional’, pues es imprescindible comprender

que la mirada siempre es de alguien, que la reflexividad es necesaria en todos los niveles y en los actores que conforman la comunidad educativa, para así salir al encuentro de otras formas posibles de relacionamiento con la alteridad y con las diferencias que encarna el otro, así como de otras formas de comprender el fin de la educación y de la universidad.

De esta manera, en esta ponencia, desde la UTP queremos mostrar cómo hemos integrado la mirada ética de la alteridad en un enfoque de diversidad y participación para el trabajo con los docentes en el diseño de las asignaturas y la transformación de sus prácticas pedagógicas:

- 1. Trabajo en el diseño de recursos, guías y materiales de apoyo a la reflexión.
 - a. Adaptación del material de trabajo para promover la reflexión y la diversificación en las actividades evaluativas y de aprendizaje.
 - b. Diseño de una guía reflexiva que invite a las y los docentes a integrar al diseño curricular un análisis sobre la diversidad en el aula.
- 2. Acompañamientos individuales y grupales a docentes.
 - a. Diseño de actividades de reflexión que inspiren a las y los docentes a la transformación pedagógica centrada en el aprendizaje con un enfoque de diversidad y participación.
 - b. Trabajo con las y los docentes de la Maestría en Administración en revisión del diseño curricular a partir del ingreso de un estudiante sordo-ciego.
- 3. Diseño de espacios grupales de aprendizaje y reflexión.
 - a. Diseño de un espacio de acompañamiento grupal y de reflexión sobre diseño curricular y diversidad en el aula para profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y el Departamento de la Ocupación Humana de la Facultad de Medicina.

- a. Diseño de una propuesta de trabajo en conjunto con MathWorks, para integrar diseño curricular centrado al aprendizaje en la Facultad de Ingeniería.

Referencias

Consejo Superior Universitario. (2012, febrero 21). Acuerdo 036 de 2012. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?di=46769>

González, F. (2001). El Otro hoy. Una ausencia permanente presente. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia (pp. 129–143). Laertes.

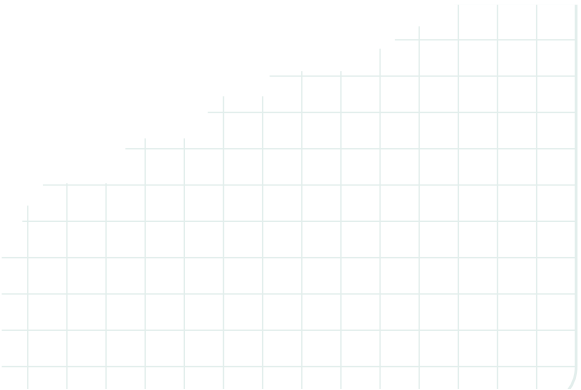
Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), Experiencia y alteridad en educación (pp. 189–205). Homo Sapiens Ediciones.

Levinas, E. (1993). El Tiempo Y El Otro . Paidós. https://www.academia.edu/15741549/2_Levinas_Emanuel_EL_Tiempo_Y_EL_Otro

Levinas, E. (2012). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad (2da ed.). Ediciones Sígueme. www.sigueme.es

Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad (OIED). (2019). Diagnóstico a la implementación de la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia-Acuerdo 036 de 2012. Universidad Nacional de Colombia. http://bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/OBS-Discapacidad/Productos/informe_diagnostico_politica_discapacidad.pdf

Skliar, C. (2018). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres (1era ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.



La dimensión ética en la ingeniería: deformaciones y esfuerzos

Ponencia

Julio César Cañón Rodríguez
Profesor. Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jccanonr@unal.edu.co

Palabras clave: ética, responsabilidad, ingeniería.

Ingeniería y compromiso ético

La ingeniería produce un amplio impacto sobre los recursos de la sociedad, por esta razón los ingenieros deben ser educados con la concepción de la ingeniería como un servicio a la sociedad y con una sólida fundamentación ética que reduzca el riesgo de prácticas corruptas que erosionan la credibilidad de la profesión. Las instituciones de educación superior y sus comunidades universitarias deben oponerse a las conductas que carcomen la estructura social y en este esfuerzo es fundamental, por la vía de la prédica y el ejemplo, asegurar el contacto de los jóvenes con profesores, directivos, funcionarios, egresados y empresarios que sean ejemplos de responsabilidad y honestidad para una sociedad que se debate en medio de la corrupción y la impunidad.

La inclusión de la ética en la educación de los ingenieros excede los alcances de la oferta de asignaturas, generalmente subestimadas y etiquetadas como blandas. Además, demanda una estrategia que incorpore el análisis crítico del entorno, admita la complejidad del tema, explore opciones pedagógicas que permitan abordarlo con detenimiento y profundidad y reconozca las dimensiones éticas presentes en las relaciones, cada vez más complejas y dinámicas, de la profesión con el poder, el conocimiento, la producción y la ciudadanía.

Los soportes de la ética en el ejercicio profesional de la ingeniería deben construirse en las aulas, en los escenarios de aprendizaje, independientemente de la modalidad impuesta por las circunstancias. Adoptar el rechazo sin concesiones al fraude

académico, la obligación de hacerse cargo de las decisiones que se toman u omiten, así como de las consecuencias de su aplicación u omisión, el deber de demostrar consideración por los demás y generar confianza, fomentar la colaboración y apreciar la diversidad de perspectivas y opiniones, actuando siempre de manera honesta, imparcial y objetiva.

Cómo incorporar la ética en la educación de los ingenieros

La inclusión de la dimensión ética en la educación de los ingenieros, como soporte de la atención de los compromisos misionales, requiere de la adopción de políticas y estrategias que aseguren el respaldo institucional, el clima organizacional favorable, la disponibilidad de medios y escenarios para honrar el compromiso con el análisis y construcción de propuestas sobre los temas sensibles para el desarrollo de la sociedad.

Los esfuerzos para garantizar la sostenibilidad de la estrategia y de las iniciativas a través de las cuales se desarrollen deben considerar la participación de profesores, así como la vinculación de directivos, funcionarios, egresados y representantes de la sociedad a las actividades orientadas a promover la inclusión de la dimensión ética en todas las actividades curriculares. Por ejemplo, asignaturas, laboratorios, prácticas, semilleros, talleres, trabajos de grado, pasantías y proyectos de investigación y extensión.

La responsabilidad de los ingenieros en el desarrollo tecnológico y, en particular, en la creación de nuevas máquinas y tipos de inteligencia, atrae urgentes preocupaciones éticas, cuyo tratamiento no resulta sensato posponer. La inteligencia artificial obliga a revisar de fondo conceptos hasta ahora considerados exclusivamente humanos, y en el centro de esas decisiones trascendentales se encuentran los ingenieros.

Bibliografía

Anderson, M., y Anderson, S. L. (2006). Machine Ethics. IEEE Intelligent Systems, 21(4), 10–11. <https://doi.org/10.1109/MIS.2006.70>

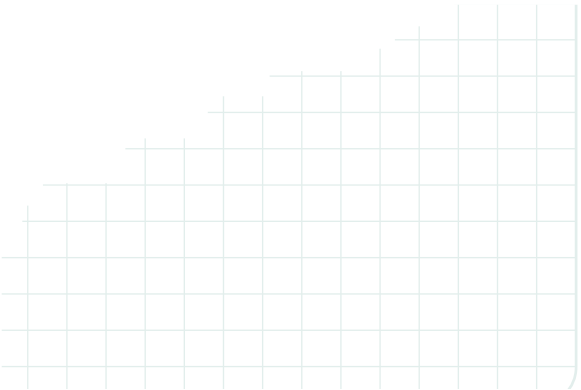
Broncano, F. (2006). Entre ingenieros y ciudadanos: Filosofía de la técnica para días de democracia. Editorial Montesinos.

Chávez, E., y Carbajal, C. (2014). Ética para ingenieros (1st ed.). Grupo Editorial Patria.

Cross, H. (1998). Ingenieros y las torres de marfil. Práctica, enseñanza e ideales de la ingeniería. McGrawHill.

Cuartas, C. (2010). Los ingenieros y el deterioro de la infraestructura moral en Colombia. Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.

The National Academies Press. (2016). Infusing Ethics into the Development of Engineers. Exemplary Education Activities and Programs. En Infusing Ethics into the Development of Engineers: Exemplary Education Activities and Programs. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21889>



Fundamentos de ética en el año de estudios generales de la Sede De la Paz de la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

Guillermo Alejandro D'abbraccio Krentzer
Profesor. Departamento de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: gadabbracciok@unal.edu.co

Antonio Vallejo Franco
Profesor. Escuela de Pregrados
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: avallejof@unal.edu.co

Claudia Patricia Mosquera Rosero Labbé
Profesora. Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cpmosquerar@bt.unal.edu.co

Geovanna Tafurt Garcia
Profesora. Escuela de Pregrados
Universidad Nacional de Colombia – Sede De La Paz
Correo electrónico: gtafurg@unal.edu.co

Palabras clave: ética, moral, dilema ético, cultura académica, cultura ciudadana.

El objetivo del presente documento es describir la experiencia pedagógica resultante de la asignatura denominada 'Fundamentos de Ética'. La práctica fue implementada durante 2019-02 y 2020-01 con los estudiantes de primera y segunda cohorte de los seis programas curriculares de pregrado de la Sede De La Paz de la Universidad Nacional de Colombia (Biología, Estadística, Geografía, Gestión Cultural y Comunicativa, Ingeniería Biológica e Ingeniería Mecatrónica) a un año de la puesta en marcha de la Sede (inauguración de la Sede: julio de 2019).

Como parte del proyecto pedagógico de la Sede De La Paz, durante el primer año del plan de estudios, denominado 'Año de Estudios Generales' (AEG), los estudiantes interactúan en el aula con diversidad de profesores y estudiantes como parte de la formación integral. De tal forma que para la asignatura de Fundamentos de Ética (FE), correspondiente a este AEG, los estudiantes de primera matrícula son organizados de forma aleatoria, en seis grupos, para que cada uno sea integrado por estudiantes de los seis programas curriculares.

Durante el 2019-02, un grupo de docentes organizó el Programa de la Asignatura (PA) de FE, el cual fue ejecutado en el aula de manera presencial con cada uno de los seis grupos. En los espacios académicos denominados 'Seminario Docente', se retroalimentaba el PA con base en los resultados positivos o negativos resultantes de la práctica en el aula. Dos docentes, con experticia en diferentes áreas del conocimiento, se articularon para organizar el proceso de aprendizaje en el aula. En adición, los estudiantes podían recurrir al apoyo de profesionales (pares) adscritos a los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) para asesorarse en cuanto a aspectos técnicos y formales de las actividades propuestas.

En general, durante el 2019-02, en el PA de FE se contemplaron los siguientes ejes articuladores:

1. Ética, moral, valores morales y dilemas éticos
2. Emociones (indignación, empatía, compasión, miedo, y vergüenza)
3. Análisis de casos (genoma humano, medicamentos genéricos, inteligencia artificial, exclusiones interseccionales y fracking)

Particularmente, se analizó la importancia de las emociones en relación con valores morales y dilemas éticos. La estrategia fundamental consistió en análisis de casos como 'Yuliana Samboní' (González, 2017); 'Los NNs de Marsella (Caldas)' (Nantes, 2012); 'Salir volando, tener alas: los recuerdos de un niño guerrillero' (Cosoy, 2016); 'Gabriel García Morales, el hombre que lo perdió todo con Odebrecht' (Delgado, 2019). También, 'La cultura ciudadana' de Mockus (2012), así como la experiencia regional en el marco de los 'Diálogos improbables', fueron, entre otros, ejemplos importantes para contextualizar la importancia y el papel de las emociones en las conductas.

Mediante el análisis de casos se planteó la relación entre ética y dilemas éticos. Cada grupo de FE

seleccionó un caso que analizó desde varias perspectivas o focos (económico, ambiental, social, científico y tecnológico) y se recopiló la bibliografía pertinente para la documentación respectiva. A partir de esta búsqueda se desarrolló estado del arte, ensayo y presentación oral. Finalmente, se seleccionó la mejor propuesta de cada foco y se organizó un único grupo de trabajo que realizó la presentación del caso (por ejemplo, medicamento genérico o inteligencia artificial) a la comunidad universitaria. Como actividad complementaria del 2019-02, la profesora Laura Victoria Almandós Mora, filósofa adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), ofreció una conferencia magistral sobre el diálogo de Platón 'La apología - sobre Sócrates'. Esto último permitió que los estudiantes establecieran un paralelo entre lo moral, lo ético y lo legal.

Por otra parte, durante el 2020-01, en la UNAL se estableció la modalidad de clase remota debido a la emergencia sanitaria derivada del COVID-19. En este caso, se utilizaron herramientas como Google Meet y Classroom, entre otras, para propiciar el trabajo sincrónico y asincrónico (orientación y documentación de los contenidos y evaluaciones). A la vez, para mejorar el acompañamiento estudiantil y la participación/interacción, se articuló en un solo curso las asignaturas del AEG denominadas 'Universidad y Sociedad' (US) y 'Fundamentos de Ética' (FE). Así, se establecieron 12 grupos de estudiantes (máximo 20 cada uno). En cuanto al programa de la asignatura (fusionada) llevado a cabo durante el 2020-01, cada profesor a cargo de un grupo tuvo autonomía sobre estrategias y contenidos a desarrollar. No obstante, se orientó sobre los objetivos generales de cada una de las asignaturas originales (US y FE) con base en lo implementado durante el periodo anterior (2019-02). Se identificaron conceptos, temas u objetivos para realizar las reflexiones sobre la Universidad, la cultura académica, la

responsabilidad social y lo ético en un mismo espacio de aprendizaje.

Entre las estrategias implementadas en cada uno de los grupos se encontró una amplia diversidad, a saber:

1. La ética para adquirir herramientas (virtudes, valores) que permitan alcanzar los objetivos o las misiones planteadas. La ética a diferentes niveles, desde lo individual hasta lo colectivo (la ética de sociedades, instituciones, empresas, el ethos de la UNAL). Paralelamente, se plantearon propuestas para la solución de problemáticas regionales (por ejemplo, ambientales), en las que se evidenció la relación entre el bienestar comunitario y los diferentes niveles de ética. Se revisó la importancia de la sensibilización en la cultura ciudadana (por ejemplo, las emociones para movilizar las acciones o conductas).
2. El papel que juega la Universidad y la sociedad en el abordaje de una problemática (recursos naturales, contaminación, cambio climático minería, violencia y migración, entre otros) y la búsqueda de posibles soluciones a manera de ejercicio de investigación.
3. La pandemia de Covid-19, para analizar el papel de la Universidad en la generación de conocimiento que impacte a la sociedad y la necesidad de analizar los dilemas éticos que plantea esta pandemia desde la óptica médica, social, económica y política. También, cómo desde la Universidad es posible consolidar una propuesta de modelo de salud comunitaria que propenda por la justicia, el respeto por las personas, la reciprocidad y la solidaridad.
4. El uso del lenguaje y las herramientas de comunicación como compromiso ético en nuestra relación con la comunidad en la que desplegamos el uso de la palabra.
5. La historia de la universidad en el mundo. La responsabilidad ética de la Universidad Nacional

de Colombia con el país y la región y la creación de la Sede De La Paz.

6. La corrupción como un fenómeno naturalizado en el ámbito político, económico y social.

7. El papel del estudiante de la UNAL en torno a las familias y la Universidad.

8. Diferencias entre instituciones universitarias de carácter público y privado.

En general, entre las prácticas pedagógicas implementadas se encuentran:

1. Documentos y videos de autores conocidos como: Cortina (1998, 2001, 2005, 2007), Camps (2011), Nussbaum (1997, 2010), entre otros, que debían ser leídos o vistos de manera autónoma, previa, durante y extra-clase (individual y/o colectivamente).

2. Preguntas clave con el propósito de que el estudiante, de manera guiada, realizara la construcción de cada concepto. Las preguntas clave fueron relacionadas con ejemplos particulares, institucionales, locales, mediáticos y de las profesiones.

3. Debates, foros, presentaciones orales, podcast.

4. Elaboración de cuentos, mapas o gráficos conceptuales, resúmenes, ensayos, reseñas y estado del arte, con el propósito de favorecer la escritura, el pensamiento lógico y la argumentación. Lo anterior, también permitió reforzar lo desarrollado en asignaturas como ‘Universidad y Sociedad’ y ‘Lenguaje y Comunicación’.

A modo de conclusión, ambas prácticas (2019-02 y 2020-01) resultaron enriquecedoras desde el punto de vista pedagógico, teniendo en cuenta la heterogeneidad de circunstancias en las que se desarrollaron. Entre los aspectos positivos del 2019-02, se encontró el ambiente de reflexión continua que concluyó con un debate público

pacifista, cuya base fueron los argumentos sólidos con la defensa de ideas/tesis a través de juicios/ análisis con argumentos de valor y científicos-técnicos. Más allá del loable compromiso demostrado por las y los jóvenes, se evidenció un cambio en los discursos, por ejemplo, en temas tan sensibles como el de la xenofobia, abordados en exclusiones intersectoriales. De otra parte, con una menor evidencia de los logros globales, durante el período 2020-01, las diversas estrategias para articular universidad y ética permitieron, desde diferentes enfoques, enlazar la ética de los individuos (por ejemplo, estudiantes) y las instituciones (por ejemplo, UNAL) con el bienestar requerido o demandado en diferentes niveles (familias, comunidades, instituciones y soluciones a problemáticas cotidianas y focales).

Referencias

Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones (1era ed.). Herder Editorial.

Cortina, A. (1998). El mundo de los valores : “Ética mínima” y educación (2da ed.). Editorial El Búho.

Cortina, A. (2001). Alianza y contrato. Política, ética y religión (1era ed.). Trotta.

Cortina, A. (2005). ¿Qué es la ética? En A. Cortina, Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial (pp. 17–35). Editorial Trotta. <https://issuu.com/ignaciomaldonado/docs/165514296-105706281-etica-de-la-emp>

Cortina, A. (2007). Jóvenes, valores y sociedad siglo XII. Proyecto Hombre, 63, 27–38. <https://filadd.com/doc/cortina-a-2007-jovenes-valores-y-sociedad-siglo>

Cosoy, N. (2016, septiembre 19). “Salir volando, tener alas”: los recuerdos de un niño guerrillero de las FARC. BBC Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151015_reuerdo_nino_farc_colombia_bm

Delgado, P. (2019, agosto 31). Los daños que deja la Ruta del Sol más allá de Odebrecht . El Espectador. <https://www.elespectador.com/economia/los-danos-que-deja-la-ruta-del-sol-mas-alla-de-odebrecht-article-878777/>

González, J. (2017, diciembre 4). Caso Yuliana Samboní: cómo el brutal asesinato de una niña indígena a manos del conocido arquitecto Rafael Uribe enfrentó a la vieja y la nueva Colombia . BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-42175862>.

Mockus, A. (2012). El “secreto” de la universidad. En A. Mockus, Pensar la Universidad (pp. 53–54). Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Nantes, B. (2012). Los NNs de Marsella (Caldas). Fragmentos escogidos. En escenarios de postconflicto en Colombia 2005-2010. Estudio de las representaciones culturales e implicaciones sociales en municipios tipo. Universidad de Caldas. <https://doi.org/10.4000/orda.1012>

Nussbaum, M. C. (1997). Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education . En Cultivating Humanity. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjgth8>

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades (1era ed.). Katz Editores.

Simposio 7

Liderazgo y egreso

Introducción al simposio. Liderazgo y egreso en la UNAL: entre la formación de capacidades y la conexión con el entorno

Ángela María Orozco Marín
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: anmorozcoma@unal.edu.co

Nicole Eileen Tinjacá Espinosa
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: netinjacae@unal.edu.co

Violeta Giraldo Muñoz
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: vigiraldomu@unal.edu.co

Teniendo en cuenta que el liderazgo, el emprendimiento, la innovación y la inclusión a la vida laboral son aspectos que han ido cobrando relevancia en el ámbito educativo mediados por las exigencias de un entorno altamente competitivo y dinámico, este congreso se propone reflexionar sobre los mismos en clave pedagógica a través el simposio 'Liderazgo y egreso, propuestas desde la UNAL'. Espacio que, desde diferentes experiencias, logró dimensionar no sólo los avances y capacidad institucional respecto a la inserción en entornos no académicos, sino, esencialmente, los retos teóricos y prácticos a los cuales se enfrenta el modelo pedagógico actual adoptado por los programas curriculares en sus distintas áreas. Asimismo, logró trazar algunas líneas de pensamiento sobre las posibilidades del liderazgo y su incidencia en el proceso de formación respecto a las modificaciones necesarias para 'estar al día' en cuanto a las exigencias del contexto y las realidades del país. Lo anterior, en términos de la generación de alternativas de solución integrales desde lo técnico, científico, político, económico, social y cultural con base en las realidades territoriales.

Cabe anotar que los planteamientos contenidos en este capítulo se basan en las siguientes ponencias y las discusiones generadas a partir de ellas:

1. Acompañamiento para el egreso de la UNAL, aprendizajes y retos
2. Herramientas pedagógicas en la formación de educadoras(es) líderes(as) en ciencias sociales para el trabajo con comunidades, aula y coordinación de equipos: una propuesta UNAL hacia la paz y la justicia ambiental
3. Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDai): liderazgo e intraemprendimiento universitario
4. Programa Integral de Habilidades Sociales - PINHAS: una mirada al desarrollo humano integral en la formación profesional
5. Liderazgo para el emprendimiento en las regiones - una experiencia de la Unidad de Emprendimiento e Innovación (UEI) de la FCE - Sede Bogotá - UNAL
6. Una evaluación de las estrategias de acompañamiento al estudiante en su paso a la vida profesional

Como aproximación general podría decirse que los procesos de acompañamiento correspondientes (tanto a las políticas institucionales que buscan atender las situaciones de orden académico y de bienestar como al sentido amplio e integral del concepto) transversalizan la formación y el paso del estudiante por la Universidad en todas sus etapas, desde la admisión hasta el egreso. Es desde ese rol protagónico del acompañamiento que se señalan múltiples avances, pero también tareas pendientes como el retorno a los lugares de origen y el vínculo con los egresados.

Este último aspecto sigue representando una brecha para el desarrollo de los programas curriculares y los ejes misionales de la Universidad, con base en las necesidades del medio (productivo, organizacional, comunitario, etc.). Lo anterior, a pesar de que el Programa de

Egresados facilita la cooperación del egresado con la Universidad y la vinculación del egresado con los estudiantes y profesores de los distintos programas curriculares. Además, ubica a los egresados como fuente de reflexión bajo el lema del egresado como “un aliado estratégico natural y agente cooperante”, desde el cual el programa contribuye al impacto social de la Universidad Nacional en el país.

El Programa de Egresados desde sus inicios veía con urgencia la necesidad de hacer seguimiento a los egresados para poder mejorar la calidad curricular de los programas y a la fecha se observa esta misma preocupación. Por ello, persiste la necesidad de propiciar relaciones entre actores y promover procesos que hagan partícipes a los graduados en líneas de acción donde puedan acceder y aportar a la Universidad desde condiciones de igualdad, relacionamiento justo e integración con las múltiples dependencias.

Por su parte, los programas curriculares han identificado, a través de sus procesos de autoevaluación, que se requieren acciones para mejorar la articulación con el entorno y los procesos de integración a la vida profesional. Esto, dado que la transición entre la vida estudiantil y el mundo profesional es uno de los aspectos de mayor relevancia para los recién egresados o para los estudiantes que están culminando su plan de estudios. Dichas acciones pasan incluso por la formación en lenguas extranjeras y la formación para el emprendimiento, aspectos que, en mayor o menor medida, han sido atendidos, pero deben intensificarse en los currículos. Generando así dinámicas de aprendizaje dentro y fuera del aula con el fin de formar profesionales de alto nivel, ya que aún se reduce a iniciativas particulares de dependencias y no a políticas institucionales.

Por otro lado, es justamente centrada en la preocupación por lo que sucede en el contexto externo que se da una visión sobre el liderazgo y el emprendimiento como elementos fundamentales de proyección y articulación con el entorno que permitan situar los componentes de la formación en las realidades del ejercicio profesional y la posibilidad de incidencia y transformación del mismo a través de los conocimientos construidos desde lo disciplinar.

Lo anterior, fundamentado igualmente en la idea del impacto territorial, la cual promueve la implementación de estrategias que movilicen el desarrollo regional vía procesos de liderazgo que, a mediano o largo plazo, se constituyan, por ejemplo, en procesos comunitarios, diseño y ejecución de proyectos, iniciativas de emprendimiento y/o participación en la formulación de políticas públicas.

No todos los procesos concernientes al liderazgo en la Universidad se refieren a la dimensión del desarrollo desde la perspectiva de la producción, sino que se orientan a la formación de capacidades, al empoderamiento, el autoconocimiento y la autoconfianza. En general, hacia las habilidades para la vida, donde entran aspectos transversales a la formación como el desarrollo humano integral, la comunicación, la democracia, la ética, la construcción de comunidades y el trabajo en red.

Profundizando en la relación con la sociedad, muchas veces los egresados, incluso los estudiantes, deben afrontar el trabajo con las comunidades desde diferentes dimensiones y no siempre cuentan con las herramientas apropiadas para hacerlo y terminan lográndolo bajo una suerte de improvisación. Del mismo

modo, a veces con referentes empíricos que bien podrían fortalecerse desde la Universidad si se priorizara la aplicación de ejercicios que posibiliten el empoderamiento y permitan formar líderes capaces de pensarse el mundo y transformarlo desde sus potencialidades. Esto, además, significa un proceso de humanización y localización de la Universidad al salir y pensar el trabajo con la comunidad. En ese sentido, es importante preguntarse desde la práctica pedagógica, ¿cómo construir metodologías teniendo en cuenta las vivencias y oportunidades generadas a partir del trabajo con las comunidades? También, ¿cómo aportar desde la Universidad a la transferencia de herramientas que puedan generar valor en las regiones? Esto es entender que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el rol del educador implica un liderazgo en el cual también se trabajan habilidades socioemocionales, comunicativas y de trabajo en equipo que permitan al egresado incidir en la sociedad bajo la idea clara de que el profesional es un mediador y no un salvador. De esta manera, la educación y la pedagogía han de ser un diálogo colectivo.

Desde la perspectiva de los participantes nos hemos enfocado en generar conocimientos en lo técnico pero no en lo adaptativo y, contrario a esto, se debe propender por el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes a través de su reconocimiento como seres multidimensionales, la optimización de recursos humanos y expansión de acompañamiento en red con la comunidad universitaria. Favoreciendo así la permanencia de los estudiantes y contribuyendo a su adaptación a la vida universitaria, “propiciando espacios de conocimiento y aplicación de habilidades sociales claves para adecuado desarrollo en áreas personales, sociales y académicas”. Entonces, este simposio permitió evidenciar que

existen procesos en torno a la implementación de pedagogías para el liderazgo y propuestas educativas alternativas que no necesariamente se vinculan a lo curricular a través de las asignaturas, sino que, desde otros eslabones de la estructura institucional, contribuyen a la formación integral y a la contextualización, ampliando así el rol de las dependencias en el proceso de formación.

Herramientas pedagógicas en la formación de educadoras(es) líderes(as) en ciencias sociales para el trabajo con comunidades, aula y coordinación de equipos: una propuesta UNAL hacia la paz y la justicia ambiental

Ponencia

Nancy Paola Moreno Delgadillo
Profesora. Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: npmorenod@unal.edu.co

Palabras clave: docencia, pedagogía, ciencias sociales, herramientas educativas, liderazgo.

Las ciencias sociales proporcionan horizontes de sentido a las acciones humanas en el marco de un proyecto como sociedad en el ámbito local, regional, nacional y global. En ese sentido, es fundamental reconocer enfoques holísticos para lograr la enseñanza en diferentes temáticas, como, por ejemplo, teoría política, análisis político, administración pública, teorías de las relaciones internacionales, investigación, género y diversidad sexual, entre otros.

Esto se concreta en los procesos educativos y de enseñanza que las y los egresados de Ciencia Política y de otras ramas de las ciencias sociales asumen en su vida laboral, puesto que ocupan cargos como docentes, talleristas, conferencistas, coordinadoras(es) y/o gestores de proyectos. En cualquiera de estos cargos asumen un rol de educadoras(es) líderes(as) en escenarios escolares, universitarios, comunitarios (por ejemplo, en proyectos con ONGs o con el Estado), entre otros. Por esto, las y los egresados requieren una formación básica en docencia, pedagogía o educación, pues para lograr los objetivos de aprendizaje se debe integrar un enfoque virtuoso en todo el proceso de enseñanza. Deben surgir espacios de reflexión y práctica para fomentar las habilidades y competencias sociolaborales, ya que el rol de la enseñanza incorpora el liderazgo, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo como habilidades fundamentales de quienes asumen el rol de educadoras(es) en sus respectivos cargos laborales.

Por último, los retos de enseñanza sobre el posconflicto, la memoria histórica y la crisis ambiental requieren profesionales de las ciencias sociales con herramientas básicas sobre la educación para promover una nueva cultura política del siglo XXI orientada hacia la autonomía, reconocimiento de la diversidad cultural y de género, los derechos humanos-ambientales, refrendación del Acuerdo de Paz, democracia y justicia ambiental etc. En ese sentido, es fundamental comprender, desde la perspectiva holística y contemporánea, los principios y herramientas educativas para la enseñanza de la ciencia política y las ciencias sociales en diferentes contextos escolares, universitarios, comunitarios, empresariales o del sector público a partir de:

- 1. Reconocer la importancia y los conceptos básicos del proceso educativo y la enseñanza, tales como la pedagogía, didáctica y aprendizaje.
- 2. Identificar los fundamentos, características, conductas y valores de la teoría pedagógica crítica (educación popular), ecopedagogía, constructivismo y positivismo.
- 3. Relacionar las dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas y neurolingüísticas en todo proceso de enseñanza y educativo.
- 4. Desarrollar estrategias didácticas que contribuyan al empoderamiento y formación de una cultura política basada en la autonomía, reconocimiento de la diversidad cultural y de género, los derechos humanos-ambientales, refrendación del Acuerdo de Paz, la justicia ambiental, etc.
- 5. Reflexionar sobre las habilidades del liderazgo, trabajo en equipo y comunicación en el bienestar individual y el mejoramiento del entorno desde la perspectiva de la justicia ambiental.

En el Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales de la UNAL, la comprensión de la justicia ambiental se establece a partir de tres fundamentos centrales: 1) una nueva idea de sujetos, a partir de lo humano. Todos los humanos son sujetos de derecho materialmente junto al ambiente, los animales o los ecosistemas; 2) una nueva idea de temporalidad en la garantía de derechos para todas las especies presentes y futuras. y 3) una nueva idea de territorialidad, donde los derechos son, se pelean y se defienden no solo en algún Estado-Nación sino en el escenario global y ecosférico, como lo observa Gregorio Mesa (2015). En ese sentido, se avanza en una perspectiva integral del ambiente que incorpora el elemento transhumanista, transespacial y transtemporal. Esta perspectiva de

justicia ambiental contempla que: 1) el elemento transhumanista no puede perder de vista la defensa de la especie humana y su relación con la naturaleza para la sobrevivencia; 2) el elemento transtemporal incorpora el derecho de existencia de todos los sujetos humanos, no humanos y ecosistémicos presentes y futuros y 3) el elemento transespacial nos permitiría avanzar en la garantía de la justicia ambiental más allá del Estado-Nación. Esta visión integral de justicia ambiental nos permite avanzar en una comprensión holística de las especies y la naturaleza.

Por último, esta propuesta se resume temáticamente de la siguiente forma:



Figura 1. Temáticas para la enseñanza para la formación de educadoras(es) líderes(as) en ciencias sociales para el trabajo con comunidades, aula y coordinación de equipos. Fuente: realización propia.

Referencias

Mesa, G. (2015). Conflictividad ambiental y afectaciones a derechos ambientales. Universidad Nacional de Colombia.

Bibliografía

Cárdenas, A. (2017). Referente de Pensamiento eje 3: Teorías Pedagógicas Contemporáneas ¿qué prácticas y discursos manifiestan nuestra relación de alteridad con el mundo desde la perspectiva de la ecopedagogía? Fundación Universitaria del Área Andina.

Crisol, E., y Romero, M. A. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5(2), 23–35.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. Siglo XXI.

Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo (1era ed.). Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes (era ed.). Envió Editores. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&yesrc=s&source=web&cd=y&cad=rj&uact=8&ved=2ahUKEwictoaL8LrWAhU8ElkFHVhKD8IQFjAAegQIAxADyurI=https%3A%2F%2Fsemilleropacifico.uniandes.edu.co%2Fimages%2Fdocument%2F antropologia%2F Escobar-LUGAR-en-Territorios-de-difere>

Escobar, A. (2016). Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca.

Escobar, A. (1989). Desarrollismo, ecologismo y nuevos movimientos sociales de América Latina: contribución al debate sobre la relación naturaleza-sociedad. Ecobíos. El Desarrollo Sostenible: Estrategias, Políticas y Acciones., 199–210. https://www.flacso.org.ec/biblio/shared/exist_view.php?bibid=108129©id=146188&ytab=opac

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía (1era ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación (1era ed.). Siglo XXI Editores.

Kropotkin, P. (2016). El apoyo mutuo: Un factor de evolución (1era ed.). Pepitas de Calabaza.

Leff, E. (2004). Racionalidad Ambiental. La apropiación social de la naturaleza (México, D.). Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2005). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable. Economización del mundo, racionalidad ambiental y apropiación social de la naturaleza. CLACSO, VI(17).

Martínez, J. (2005). El ecologismo de los pobres (3era ed.). Editorial Icaria.

Maya, A. (1996). La fragilidad ambiental de la cultura. Análisis Político, 27, 123–124. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74826>

Merlinsky, G. (2013). Política, derechos y justicia ambiental: el conflicto del Riachuelo. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Mesa, G. (2018a). Ambientalismo popular (1st ed.). Ediciones desde abajo. <https://www.universilibros.com/temas/ciencias-naturales/ecologia-y-medio-ambiente/ambientalismo-popular>

Mesa, G. (2018b). Una idea de justicia ambiental. Elementos de conceptualización y fundamentación. (1era ed.). Universidad Nacional de Colombia. https://www.academia.edu/37073066/Una_idea_de_justicia_ambiental_Elementos_de_conceptualizaci%C3%B3n_y_fundamentaci%C3%B3n

Mesa, G., Vilaseca, I., Ortiz, B. E., Sánchez, L. F., Rodríguez, D., Erazo, M. A., Olaya, C., Ávila, L., Mendoza, A., Novas, N., Silva, Y., Novoa, E., Orduz, N., Bernal, J., y Ochoa, M. T. (2019). Derechos ambientales, conflictividad y paz ambiental (1era ed.). Universidad Nacional de Colombia.

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial.

Piaget, J., y Inhelder, B. (1969). Psicología del niño. Ediciones Morata.

Serres, M. (2004). El contrato natural (1era ed.). Pre-textos.

Shiva, V., y Mies, M. (2016). Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas. Editorial Icaria.

Spinoza, B. (1986). Tratado teológico-político. Alianza.

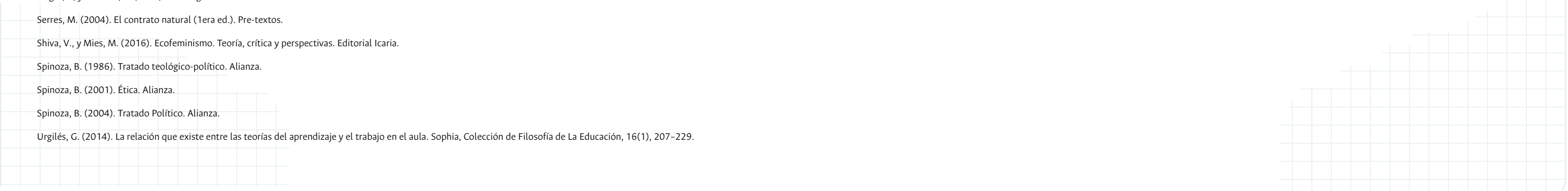
Spinoza, B. (2001). Ética. Alianza.

Spinoza, B. (2004). Tratado Político. Alianza.

Urgilés, G. (2014). La relación que existe entre las teorías del aprendizaje y el trabajo en el aula. Sophia, Colección de Filosofía de La Educación, 16(1), 207–229.

Vygotsky, L. (2012). El desarrollo procesos psicológicos superiores. Editorial Austral .

Zuleta, E. (1995). El Marxismo, la Educación y la Universidad. En H. Suárez y A. Valencia (Eds.), Educación y democracia: un campo del combate (pp. 103–120). Corporación Tercer Milenio.



Red estudiantil de acompañamiento integral (REDai): liderazgo e intraemprendimiento universitario

Ponencia

Leydy Viviana Montenegro Fonseca
Profesora. Proyecto Red Estudiantil de Acompañamiento Integral
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lvmontenegrof@unal.edu.co

Palabras clave: acompañamiento, intraemprendimiento, proyectos, mentorías, permanencia.

Desde el año 2010, la Universidad Nacional de Colombia, a través del Sistema de Acompañamiento Estudiantil (SAE), viene haciendo esfuerzos importantes para definir e implementar estrategias que permitan abordar el tema de la permanencia desde un enfoque integral y de promoción de factores protectores en la comunidad universitaria. Es así como en el 2017 nace la Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDai) como una estrategia de liderazgo e intraemprendimiento universitario en la que, a través del aprendizaje basado en proyectos, equipos de estudiantes acompañan a sus pares desde las diversas líneas del Área de Acompañamiento Integral favoreciendo la permanencia y la proyección profesional.

Las fases de REDai son: 1) conformación de la REDai mediante un proceso de selección de 45 cupos por semestre para estudiantes con diversas características; 2) la realización del curso de liderazgo ‘Ser, Aprender y Emprender en la UNAL’ con una duración de 40 horas; 3) formulación o ajuste del proyecto en alguna de las líneas de acompañamiento tales como: integración universitaria, acompañamiento psicosocial, género, inclusión y diversidad, acompañamiento académico, trámites académico-administrativos y proyección profesional; 4) gestión, implementación y monitoreo de los proyectos estudiantiles y 5) la evaluación de los mismos basada en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto).

Es así como la estrategia de REDai se desarrolla en un ámbito formativo grupal, la formulación e implementación de los proyectos desde la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y un proceso de asesoría de equipos de manera permanente. Todo lo anterior centrado en el estudiante con la incidencia de la líder profesional de la REDai, el equipo del Área de Acompañamiento Integral y los facilitadores del curso. En consecuencia, la REDai viene contribuyendo a la permanencia estudiantil, en el sentido que el integrante se empodera y se convierte en líder dinamizador del acompañamiento en la UNAL y coloca sus conocimientos y habilidades al servicio de la comunidad universitaria mediante proyectos emprendedores con el fin de resolver problemas del contexto universitario. En estos proyectos se han visto beneficiados, hasta la fecha, más de 4.000 estudiantes.

Contexto Normativo

- Acuerdo 044 de 2009 del Consejo Superior Universitario
- Acuerdo 028 de 2010 del Consejo Académico
- Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior Universitario
- Acuerdo 020 de 2018 del Consejo de Bienestar Universitario (antes Resolución 003 de 2010)
- Acuerdo 035 de 2012 del Consejo Superior Universitario
- Acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario
- Resolución 028 de 2012 y Resolución 689 de 2016 de Rectoría
- Resolución 1215 de 2017 de Rectoría
- Resolución 011 de 2018 de Rectoría

Bibliografía

Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (1994). Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett-Koehler Publishers.

Montenegro, L. (2020). Evaluación de impacto de la Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDAI): programa de aprendizaje experiencial para la permanencia, graduación oportuna y proyección profesional. Congresos CLABES, 83 1–839. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2649/3382>

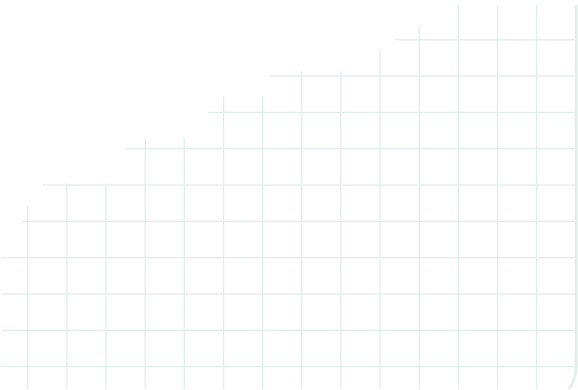
Stufflebeam, D., y Coryn, C. (2014). Evaluation Theory, Models, and Applications. En All Books and Monographs by WMU Authors (2da ed.). Jossey-Bass.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica . Paidós.

Tejada, J. (2004). Evaluación de programas. Módulo VI: Investigación e innovación formativa. CIFO.

Tobón, S. (2001). Aprender a Emprender: Un Enfoque Curricular. Fundación Universitaria del Oriente. <https://isbn.cloud/9789583328404/aprender-a-emprender-un-enfoque-curricular/>

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOES. https://issuu.com/cife/docs/libro_formacion_integral_y_competen



Programa integral de habilidades sociales (PINHAS): una mirada al desarrollo humano integral en la formación profesional

Ponencia

Luisa Alejandra Barrera Rojas
Psicóloga
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: labarrerar@unal.edu.co

Gustavo Alberto Maldonado Méndez
Psicólogo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: guamaldonadome@unal.edu.co

Palabras clave: habilidades sociales, camino de los medios, autoconocimiento, desarrollo humano integral, soporte social.

El Programa Integral de Habilidades Sociales (PINHAS) nace a partir de la articulación entre Vicedecanatura Académica y Bienestar de la Facultad de Ingeniería. Busca favorecer la permanencia de los estudiantes, facilitar la adaptación a la vida universitaria y fomentar su potencial integral, propiciando el conocimiento y aplicación de habilidades sociales claves para un adecuado desarrollo en áreas personales, sociales y académicas.

En los últimos tiempos, se ha reconocido la importancia de la formación integral asociada al liderazgo, lo que ha implicado pensar en el desarrollo de habilidades y conocimientos diferentes a los académicos. El auge del concepto de habilidades blandas, con el cual se presenta una discrepancia por restarle importancia en su nombre a los contenidos que enmarca, es un claro ejemplo de las reflexiones dadas alrededor de esta formación.

PINHAS, se posiciona desde las habilidades sociales como eje articulador que favorece y potencia rasgos de liderazgo basados en algunos principios como: 1) el autoconocimiento; 2) el ‘camino de los medios’; 3) el reconocimiento del aprendizaje diverso y 4) la importancia del soporte social como factores inherentes al ser humano.

Dentro del programa se desarrollan 3 líneas de acción que tienen como objetivo brindar un acompañamiento continuo a los/as estudiantes a lo largo de su proceso formativo:

Talleres

Se realizan en horarios de clase y están basados en metodologías de aprendizaje activo y experiencial que parten del autoconocimiento alrededor de temas como bienestar y aprendizaje. Las temáticas se basan en aportes de la psicología positiva, la comunicación no violenta, la inteligencia emocional, la psicología cognitiva y del desarrollo humano, entre otras.

Se realiza una articulación con la asignatura de ‘Introducción a la Ingeniería’ en la mayoría de los programas curriculares y otras asignaturas a lo largo de las carreras. Los talleres presenciales/remotos se seleccionan por consenso con los docentes, teniendo en cuenta los objetivos del curso y las necesidades que pueden tener sus estudiantes.

En la Tabla 1 puede verse las temáticas y categorías de los talleres ofertados. Lo temas base tienen dos niveles, esto con el objetivo de ser abordados en 2 momentos diferentes dentro del avance de los estudiantes al interior de sus programas académicos.

CATEGORÍA	TEMA
TEMAS BASE	Manejo del tiempo (Nivel 1 y 2)
	Trabajo en equipo (Nivel 1 y 2)
	Comunicación efectiva (Nivel 1 y 2)
	Avance de proyecto
EJE BIENESTAR	Emociones
	Compromiso
	Relaciones
	Significado de vida y metas acopladas
EJE COGNICIÓN	Memoria
	Fragmentación
	Creencias
EJE MOTIVACIÓN	Motivación

Tabla 1. Talleres ofertados. Fuente: realización propia.

Asesorías grupales

Las asesorías grupales facilitan un espacio de interacción entre los/as integrantes de los equipos de trabajo, además de la identificación de potencialidades individuales y factores de riesgo para el trabajo en equipo.

Asesorías individuales

Se ofertan como un espacio de escucha empática y acompañamiento, donde los/as estudiantes manifiestan necesidades en diversos temas y áreas de su vida, dentro de los cuales se destacan el contextual, de relacionamiento y emocional.

La constante revisión de los temas trabajados a partir de la retroalimentación de los/as estudiantes ha

sido esencial para la consolidación del programa. Dentro de las encuestas de percepción realizadas, aproximadamente el 90% de los/as estudiantes reportan que los temas desarrollados son relevantes para su desarrollo personal y académico, así como la importancia de incluir estos temas dentro de su formación profesional.

Actualmente se están realizando actividades con docentes y administrativos, con miras a favorecer el alcance de los objetivos del programa al reconocer que todos los actores educativos inciden en el proceso de formación integral. La proyección de esta iniciativa se encamina a expandir la implementación de las misma fuera de la Facultad de Ingeniería y hacer partícipe a otras facultades e integrantes de la comunidad universitaria.

Bibliografía

Bulás M, M., Ramírez C, A., y Corona G, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. Revista de estudios y experiencias en educación, 19(39), 57-73 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n39/0718-5162-rexe-19-39-57.pdf>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. ALTERIDAD. Revista de Educación, 4 (2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>

Gómes, P. (2012). El aprendizaje Experiencial. Universidad de Buenos Aires. Aprendizaje significativo.

Gros S, B. (2011) Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI. Editorial UOC. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66735/00820122016579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosemberg, M. (2000). Comunicación No violenta, el lenguaje de la compasión. Editorial Urano.

Liderazgo para el emprendimiento en las regiones - una experiencia de la Unidad de emprendimiento e innovación (UEI) de la FCE - Sede Bogotá - UNAL

Ponencia

Mónica Liliana Valenzuela Barón
Coordinadora. Unidad de Emprendimiento e Innovación
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mlvalenzuelab@unal.edu.co

Luis Alejandro Rodríguez
Director. Unidad de Emprendimiento e Innovación
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: larodriguezr@unal.edu.co

Palabras clave: liderazgo, emprendimiento, PEAMA.

Durante los últimos 16 años, la Unidad de Emprendimiento e Innovación (UEI), como unidad de extensión adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas de la Sede Bogotá, ha acompañado las iniciativas de los emprendedores provenientes de toda la comunidad universitaria y ha identificado como una oportunidad la posibilidad de atender a la población universitaria PEAMA. Esto, debido al fin último del programa que es el retorno de los futuros profesionales a sus zonas de origen, con proyectos innovadores que impacten de manera positiva en sus comunidades.

En este sentido, se propuso realizar un acercamiento al proyecto ‘Evaluación de la Reforma Académica’ a través de la vinculación de estudiantes auxiliares del programa que apoyen la labor de la UEI, mientras van apropiando la metodología y las herramientas que les permitan liderar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos en su región de origen.

Así las cosas, durante el 2020, se vincularon dos estudiantes PEAMA, uno de Psicología y otro de Ingeniería Civil provenientes de la Sede Orinoquía, quienes en su proceso de formación han participado de todas las actividades de la

UEI. Estas actividades van desde la organización de charlas y eventos hasta el acompañamiento en la asesoría a emprendedores y empresarios. El resultado del proceso ha sido la formulación del ‘Proyecto de fortalecimiento de las relaciones de la Unidad de Emprendimiento e Innovación con los estudiantes/egresados PEAMA de todas las Sedes de Presencia Nacional, con un enfoque inicial en la Sede Orinoquía de la Universidad Nacional de Colombia’.

En la primera etapa del proyecto se realizó, por medio de una encuesta, el inventario de necesidades específicas de formación en emprendimiento de los estudiantes/egresados PEAMA de la Sede Orinoquía. Del diagnóstico obtenido se ha puesto en marcha la segunda etapa de intervención: el diseño de un ciclo de capacitaciones específicas que se ofrecerá en el mes de abril de 2021, en los siguientes temas: 1) creación de empresas; 2) formulación de proyectos; 3) gerencia de proyectos; 4) emprendimiento sostenible y 5) emprendimiento y mercado. El proyecto liderado por los estudiantes ha contado con el apoyo de profesionales de la Sede Orinoquía y docentes, como la profesora Ingrid Janeth Jácome Anaya, quien en sus clases promueve el desarrollo de proyectos que serán evaluados al final del semestre en sesiones de pitch por los profesionales de la UEI.

Pero esas no son las únicas acciones de la UEI en las Sedes de Presencia Nacional. A raíz de una solicitud del Área de Extensión de la Sede Orinoquía, la UEI realizó el diseño del material y herramientas del curso virtual ‘Emprendimiento e Innovación para Jóvenes del Centro de Liderazgo, Emprendimiento, Política Pública y Democracia de la Sede Orinoquía’. El curso, ejecutado

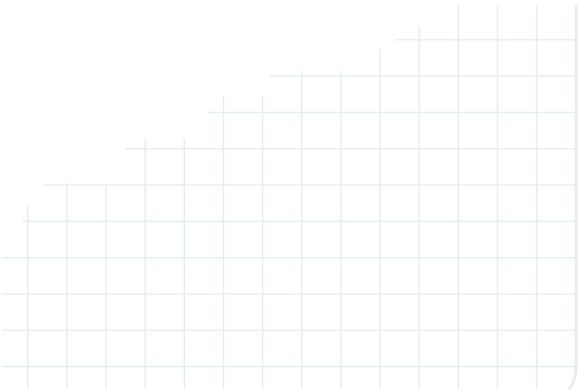
durante septiembre y diciembre de 2020, contó con la inscripción de más de 100 personas que accedieron al material virtual interactivo y diseñaron las ideas de negocio que serán acompañadas por la Sede en una fase posterior del curso. Así se promueve el liderazgo en la región a través de la transferencia de conocimiento entre las diferentes dependencias, Facultades y Sedes de la Universidad.

Bibliografía

Rubio, A., y Santos, H. (2021). Informe final - Proyecto PEAMA. Informe entregado en el marco del proyecto “Fortalecimiento de las habilidades emprendedoras de la población PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia.” Universidad Nacional de Colombia.

Unidad de emprendimiento e innovación. (2019). Propuesta de acompañamiento en emprendimiento - PEAMA. Propuesta presentada al proyecto “Evaluación de la reforma académica.” Universidad Nacional de Colombia.

Unidad de Emprendimiento e Innovación. (2020). Informe de gestión 2020. Informe presentado a la Decanatura de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia.



Una evaluación de las estrategias de acompañamiento al estudiante en su paso a la vida profesional

Ponencia

Felipe Morales Valencia
Político
Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: efmoralesv@unal.edu.co

Carlos Eduardo Cubillos Peña
Director. Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cecubillosp@unal.edu.co

Palabras clave: articulación institucional, buenas prácticas, emprendimiento, internacionalización, organizaciones externas.

Como resultado del trabajo colaborativo entre dependencias, la adopción de buenas prácticas existentes en diferentes niveles de la estructura universitaria y el aprovechamiento de las fortalezas académicas e institucionales de nuestra Universidad, a partir del año 2013 la Dirección Académica, junto con la Dirección de Bienestar Universitario y la Oficina de Relaciones Interinstitucionales de la Sede Bogotá, inspiradas en experiencias previas de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas, han dado forma a un evento, año tras año, denominado ‘Proyéctate UN’.

Este evento ha permitido establecer vínculos de significativa importancia para el futuro profesional de los estudiantes de últimos semestres de la Universidad, facilitando la materialización de posibilidades de laboralización, emprendimiento e internacionalización. Igualmente, la Dirección Académica, desde el año 2012, ha ido consolidando el Sistema de Prácticas o Pasantías (SPOPA), herramienta web que con la mediación institucional facilita el contacto entre los estudiantes y las organizaciones externas que desean contar con su aporte.

El desarrollo de estas estrategias ha permitido que cada año cerca de 5000 estudiantes de la Sede Bogotá tengan contacto directo con organizaciones de diversos sectores productivos, emprendedores y académicos. De igual forma, anualmente, al

menos 200 organizaciones nuevas inician contactos interinstitucionales para abrir sus puertas a nuestros estudiantes y futuros egresados, generando así un crecimiento recíproco que afecta positivamente al país, a través de la articulación de la academia con el mundo organizacional.

Mediante estas acciones se robustece continuamente la articulación y el compromiso de diferentes dependencias de la Universidad en torno a dos objetivos comunes: 1) trabajar en pro de la formación integral y 2) procurar oportunidades académico-profesionales para los estudiantes UNAL. De la misma manera, se consigue fortalecer la imagen institucional entre las organizaciones externas por cuenta de la organización de estas acciones y por el buen desempeño, en general, de los estudiantes en el cumplimiento de los compromisos adquiridos. Ahora bien, la experiencia nos ha mostrado una necesidad imperiosa de mejorar las estrategias de comunicación entre los estudiantes y la institución, pues, aún con el uso de los canales oficiales, algunas oportunidades se han desperdiciado por cuenta del aparente desconocimiento por parte de los potenciales beneficiarios, lo cual es inconveniente, considerando que no siempre es fácil atraer la atención de las organizaciones.

Dicho esto, estamos trabajando para que, en un horizonte cercano, estas estrategias se hagan cada vez más robustas, con mayor participación de actores institucionales y externos, y con una ampliación de posibilidades tales como la capacidad de que estas herramientas permitan a los estudiantes conocer las problemáticas que aquejan al país en sus áreas de trabajo futuro. De manera que, mediante actividades como el trabajo de grado de pregrado, con la guía del correspondiente profesor tutor y en unión con los funcionarios de las empresas participantes, se trabaje conjuntamente en soluciones eficaces para atender los retos que se contemplen, ampliando así el impacto positivo de la Universidad en el desarrollo del país.

Acompañamiento para el egreso de la UNAL: aprendizaje y retos

Nubia Contreras Guaca
Coordinadora Nacional. Programa de Egresados
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: nacontrerasg@unal.edu.co

Palabras clave: egresados, aliados estratégicos, servicios, compartir conocimiento, red de egresados.

Durante los últimos años, el egresado ha trascendido en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES). Su rol e impacto en la actualidad determinan acciones que permiten analizar la contribución real de la educación en el país y su impacto en el mundo; este es considerado como una fuente de reflexión sobre diferentes aspectos.

Las dinámicas globales exigen dinamizar y diversificar el Programa de Egresados para dar cobertura, hacer visible y activa la participación de los egresados y de las Asociaciones de Egresados en los temas relacionados con su alma máter y priorizar sus observaciones y necesidades. Asimismo, alinearlos a los diferentes ejes estratégicos que propone la Universidad.

Es de destacar que el Programa de Egresados de la UNAL se encuentra a la altura de otros programas en países como Alemania, Canadá, Estados Unidos y ciudades como Londres. Esta mirada con propósito invita a modernizarnos y establecer otros modelos de interacción entre todos los actores, a estimular el desarrollo económico del país y ser fuente de innovación y competitividad.

El propósito del Programa en la actualidad es propiciar las relaciones entre egresados y la Universidad. Promover la interacción, el desarrollo profesional y empresarial que impulsen la participación, fomenten vínculos de los egresados con su alma máter y aporten a la construcción de nación. Hacemos partícipes a los graduados y los invitamos a apoyar los diferentes

procesos de la institución como aliados estratégicos naturales y agentes cooperantes. (Res. 707 de la Rectoría, 6 de noviembre de 2020)

Servicios al alcance de todos. Tanto las Sedes Andinas como las de Presencia Nacional y el Nivel Nacional han dispuesto los siguientes servicios y otros adicionales para mantener esa cercanía y extender los beneficios a los egresados de pre o posgrado; para esto la Universidad dispone de sus espacios, herramientas y dependencias. Aquí mencionamos algunos: 1) acceso a información sobre cursos de extensión; 2) participación en todas las actividades de la UNAL; 3) cuenta de correo vitalicio; 4) acceder gratuitamente a la red de bibliotecas; 5) descuentos especiales y 6) poder aplicar a ofertas laborales a través del Sistema de Información.

Los egresados se toman las aulas, compartir su conocimiento es un camino a la creación de capital social. Se han dispuesto varios espacios presenciales y virtuales que facilitan la interacción de los egresados en beneficio de la comunidad universitaria y hoy tienen un gran impacto y alcance. Entre ellos están las Cátedras de Egresados UNAL para la UNAL (cursos de profundización), ‘Diálogos con Egresados’ (conferencias, conversatorios y/o foros) y las mentorías o consejerías que brindan orientación, tutorías y apoyo a estudiantes de pregrado en el desarrollo de su tesis.

Consolidar una red de egresados nacional e internacional con alcance interinstitucional es el principal reto bajo el concepto ‘Somos la familia universitaria más grande del país’, invitando a nuestros graduados a ser ‘Bienvenidos a la UNAL, conectados siempre’. Haremos lo posible por entablar una relación más cercana y diseñar estrategias que faciliten hoy día esta interacción. #SomosEgresados #SomosUnal.

Ponencia

Simposio 8

Procesos de acompañamiento, tutorías y monitorías académicas.

Introducción al simposio sesión I. Acompañamiento, orientación vocacional y rol docente

Julián Esteban Valiente Linares
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jevalientel@unal.edu.co

Cristian Camilo Cano Wilches
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: ccanow@unal.edu.co

Andrea Catalina Alfonso Celis
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: acalfonsoc@unal.edu.co

Acompañamiento, orientación vocacional y rol docente

El primer simposio sobre los procesos de acompañamiento, tutorías y monitorías académicas giró principalmente en torno a dos discusiones: 1) el acompañamiento y la orientación vocacional y la 2) el rol docente en los procesos de acompañamiento. Ambas discusiones tratan de dar respuesta a algunos de los hallazgos que se han encontrado dentro del proyecto de 'Evaluación de la Reforma Académica de 2007, en talleres desarrollados previamente, puntualmente sobre el papel que juega la orientación vocacional tanto en el acompañamiento como en la deserción y, por otro lado, sobre el papel de los docentes dentro de los procesos de acompañamiento.

La primera discusión puso sobre la mesa el carácter procesual que tiene el concepto de 'orientación vocacional' o, específicamente, el concepto de 'orientación socio-ocupacional'. Lo anterior, pues este último concepto no solo identifica ciertas preferencias y destrezas, sino que además está aterrizado a las condiciones y oportunidades particulares que ofrece el medio en el que se desenvuelve un estudiante. En ese

sentido, este proceso podría iniciarse en periodos de formación previa como la formación escolar, en donde se puedan ir empezando a perfilar ciertos estilos de aprendizaje, intereses y destrezas cognitivas. Aunque este proceso de orientación socio-ocupacional no se agota en esta instancia, sí podría sentar las bases para facilitar procesos ulteriores.

Es precisamente esta característica de 'inagotabilidad' que reviste al proceso de orientación socio-ocupacional la que lleva a la discusión del simposio a plantear su carácter dinámico, no lineal y permanente. No se puede afirmar que las personas a cierta edad están en la obligación de descubrir su vocación u ocupación, pues es un proceso que cada persona puede desarrollar en diferentes momentos de su vida. Es un proceso que, incluso, puede ir cambiando a lo largo de las diferentes etapas, de modo tal que no se puede hablar de una vocación, sino no de un estado puntual dentro de un proceso de orientación. Más aún, existe también la posibilidad de encontrar alumnos y personas en general que no necesariamente cuentan con la respuesta a sus preferencias vocacionales y eso también está bien. Entonces, se debe contemplar un proceso de acompañamiento que asuma un punto de partida complejo que involucre cada una de las particularidades y acuda a las diferentes herramientas disponibles, para lograr un adecuado proceso de acompañamiento dentro del marco de la orientación socio-ocupacional.

Lo anterior implica también, derivado de las experiencias expuestas, entender que muchas veces es en el diálogo en confianza, el diálogo ameno y la interacción cercana que se logran vislumbrar algunas de estas perspectivas

respecto a los interés, motivaciones y destrezas de los estudiantes. El tutor o quien ejerza el rol de brindar acompañamiento debe ser una persona que esté dispuesta al diálogo y a la interacción, pues es en esta sincronía en donde pueden surgir temas personales. También es en esta posibilidad de la interacción en donde es posible conocer otras posibilidades que pueden ser de ayuda para los procesos personales de los estudiantes. El simposio arrojó experiencias en las que se constató, por parte de los ponentes, el gran impacto positivo que tienen la interacción y relacionamiento entre estudiantes y tutores de diferentes disciplinas del conocimiento en el proceso de acompañamiento, pues permiten a los actores ampliar y redefinir los horizontes vocaciones de los estudiantes.

Dentro de esta primera discusión sobre la orientación socio-ocupacional también se abordaron temas como el papel de la motivación y del incentivo al aprendizaje por parte de los estudiantes. Se expusieron experiencias en donde se constató la importancia que tiene el despertar interés en la ciencia, a partir de experimentos científicos cotidianos en los que subyacen algunos propios teóricos de las Ciencias Naturales en el desarrollo del proceso de orientación vocacional. Pero esta no es la única forma de abordar la motivación y el interés de los estudiantes. Se mencionó otra forma que podría incidir en este respecto y tiene que ver con el incentivo de las prácticas profesionales auténticas. Es decir, prácticas concretas del ejercicio profesional, de manera tal que el estudiante logre vincular el conocimiento teórico y conceptual con los campos puntuales de aplicación del conocimiento profesional, de esta manera ampliando los horizontes vocacionales de los estudiantes. Estas

experiencias permiten también entender que es en este ejercicio práctico profesional directo con los estudiantes en donde se logran entender particularidades; se logra aprender a través de los estudiantes y se logra adaptar el acompañamiento a las circunstancias puntuales.

Un segundo grupo de discusiones se dio en torno al rol docente en los procesos de acompañamiento. Al respecto se mencionó que algunos actores no han entendido el potencial que tiene la figura del docente en el acompañamiento. El docente tiene la posibilidad de acercarse de primera mano a muchas de las necesidades puntuales de los estudiantes. Sin embargo, se encuentra que en algunos casos existen ciertas barreras para que se termine de entender la importancia del rol docente.

Una de esas barreras tiene que ver con el carácter tradicional que todavía reviste a muchas de las prácticas pedagógicas, así como del carácter tradicional de la relación docente-estudiante que se presenta en la actualidad. Este carácter tradicional se puede manifestar en el entendimiento del proceso pedagógico como un proceso en donde se imparte el conocimiento de un experto a un aprendiz. Esta relación experto-aprendiz se configura como una relación vertical, la cual es una barrera para establecer un diálogo personal y de mutua confianza. Esta verticalidad docente-estudiante, propia de un enfoque tradicional, se puede llegar a superar cuando el estudiante encuentra en otros actores la horizontalidad necesaria para propiciar interacciones y escenarios de acompañamiento. Es el caso de actores como estudiantes de semestres más avanzados, recién egresados u otros miembros de la comunidad que no revisten de un

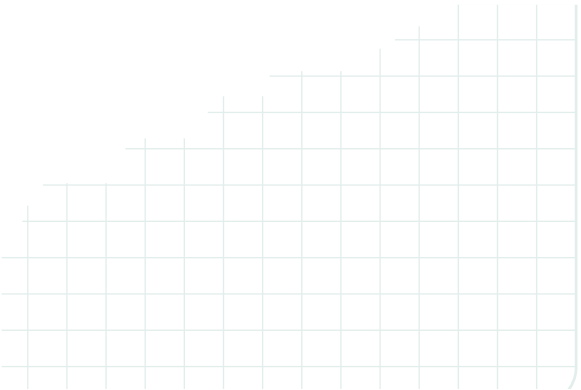
rol marcadamente vertical. Todo esto sirve para entender que el rol docente en el acompañamiento puede llegar a fortalecerse si se superan las visiones tradicionales de algunos procesos pedagógicos actuales.

Lo anterior nos permite conectar con una de las consecuencias que lógicamente podrían derivarse de superar estas visiones tradicionales, se trata del impacto positivo que se ha podido constatar en algunos procesos pedagógicos de los estudiantes, la articulación entre docentes y tutores. Esta articulación se ha materializado en experiencias concretas en algunas Sedes de la Universidad, en donde se han logrado mejores resultados en los procesos de los estudiantes cuando interactúan los docentes y los tutores. Es precisamente este ejemplo el que nos permite entender que un proceso de acompañamiento, aunque cualquier persona tenga el potencial de realizarlo, no todos tienen las cualidades y capacidades adecuadas para llevarlo a cabo. En este caso los docentes cuentan con un conocimiento sobre los contenidos y el estado de los estudiantes en sus procesos, mientras que los tutores cuentan con un conocimiento más cercano sobre las inquietudes particulares de estos. Ambos actores son idóneos para realizar el acompañamiento y así esto se traduce en mejores resultados. De la misma manera, cualquier persona interesada en brindar acompañamiento debe cumplir con una idoneidad tanto en cualidades para relacionarse con el otro como en conocimientos especializados para orientar.

Finalmente, surge un tercer elemento en esta discusión, que consiste en algunas características propias de la labor docente en términos administrativos. Por ejemplo, la carga horaria que

implicarían estas actividades de acompañamiento, sumadas a las que ya tienen, supondría dificultades. También sería necesario pensar, en ese mismo sentido, en la remuneración económica que se requiere para incentivar este trabajo adicional.

También se menciona que hay dificultad para encontrar algunos espacios de diálogo institucionales para generar discusiones sobre los procesos de acompañamiento de los estudiantes, por lo que se deben propiciar para encauzar las diversas iniciativas que pueden recibir al mismo tiempo cada estudiante.



Introducción al simposio sesión II. Aprendiendo en el acompañamiento: un proyecto que construye prácticas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Simposio 8

Ana Milena Sastoque Herrera
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: amsastoqueh@unal.edu.co

Karina Marcela Rivera Rodríguez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: krivera@unal.edu.co

Carlos Steven Chaparro Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: caschaparroca@unal.edu.co

En el segundo espacio del simposio de procesos de acompañamiento, tutorías y monitorias académicas se presentaron varias reflexiones y experiencias en torno al ejercicio de acompañamiento dentro de la UNAL. Se reflexionó desde una perspectiva teórico-práctica cómo se han desarrollado los procesos de acompañamiento, además se presentó y se reflexionó en torno al acompañamiento en la enseñanza de matemáticas en la Sede De La Paz y el quehacer y la formación de tutores y tutoras en programas como LEA en la UN. Al tiempo, cómo este se ha implementado en contextos de pandemia en Sedes donde los contextos son retos para educar y acompañar a distancia desde los Grupos de Estudio Autónomo (GEA).

Por otra parte, las propuestas de cátedras se consideran espacios de reflexión y transformación de prácticas docentes y generan procesos de acompañamiento y, finalmente, la necesidad de acompañar desde la comunidad de aprendizajes o el apoyo de la enseñanza entre las experiencias de pares. Todas estas experiencias confluyen en la búsqueda de una vida universitaria plena y el fortalecimiento de la autonomía como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los diferentes programas de acompañamiento y la perspectiva en que se proponen e implementan en la Universidad poseen un enfoque constructivista, por lo cual se considera que ningún proceso está acabado y puede mejorar mediante la inclusión del error como oportunidad de aprendizaje. Así, integrando a la totalidad de la comunidad universitaria como parte de este. Teniendo en cuenta que la Universidad aprende, todas las personas se deben considerar sujetos de aprendizaje, incluidos los docentes. Por ende, la inclusión de los docentes dentro de los procesos de acompañamiento garantiza el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando un diálogo horizontal donde sea posible solucionar tensiones a través del diálogo, haciendo que se acompañe a cada estudiante a lo largo del desarrollo de su propio currículo, logrando que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga un carácter colaborativo.

Todos los procesos de acompañamiento y, en especial, el programa de GEA, se enfocan en generar espacios donde se aprende a aprender, a partir de la construcción conjunta de herramientas, estrategias y hábitos de estudio, pues no importa la asignatura, cada estudiante debe contar con las herramientas para fortalecer su formación autónoma, además de resaltar la acción de integrar a cada estudiante a los diferentes servicios y componentes de Bienestar.

Por medio del acompañamiento los estudiantes reciben orientaciones para desarrollar y mejorar sus competencias académicas, dichas orientaciones responden a las necesidades de cada estudiante. Pues se brindan herramientas sobre hábitos de estudio, procrastinación, estilos de aprendizaje, manejo del tiempo, entre otros. Se hace un trabajo paralelo con los docentes, así el

docente tenga una manera tradicional de impartir sus clases, se le brinda al estudiante las mejores herramientas según su estilo de aprendizaje para que pueda adquirir los conocimientos de una forma más apropiada.

Frente a la forma en que se integran los otros componentes del acompañamiento con el académico, se destaca que una de las principales ventajas que tienen las Sedes ‘pequeñas’ es que es posible realizar un seguimiento integral a cada estudiante generando conexiones directas y garantizando el acceso a todos los servicios. Por ejemplo, integrándose el acompañamiento psicológico con el académico, generando espacios de comunicación con los actores de cada componente, manteniéndose así el diálogo entre estos.

Igualmente, en Sedes de mayor tamaño se garantiza el acceso a otros componentes a través de la generación de diálogo con los estudiantes. Sus necesidades y posibilidades son evaluadas y después se pasa a integrar los servicios de acompañamiento que se consideren necesarios. Esto se logra por medio de conductos regulares donde los profesionales de apoyo remiten a los estudiantes a los diferentes servicios. Aun así, es necesario fortalecer la comunicación entre cada componente, pues se pueden presentar procesos de remisión pero no retroalimentación de los casos, esto depende de las dinámicas de cada Sede, además de la apertura al diálogo que posea cada persona que acompaña.

En general, las experiencias presentadas en esta mesa resaltan que el acompañamiento busca entrar en diálogo con los docentes para que, desde la perspectiva constructivista, se generen cambios en las prácticas docentes y también se

fortalezca la formación de cada estudiante. Por ende, las perspectivas educativas tradicionales y las alternativas deben entrar en diálogo, pues no debe imponerse una sobre la otra. Además, se impulsa el fortalecimiento de habilidades y capacidades como la lectura y el análisis crítico, para que sean sujetos activos con pensamiento crítico capaces de ir más allá del conocimiento tradicional, procurando entonces la conexión entre estudiante-docente-monitor y/o tutor

Se resalta que desde el diálogo con los diferentes componentes del acompañamiento, cada experiencia y los programas de acompañamiento académico integran la emocionalidad como parte de este. Por esta razón, la comunicación constante entre los diferentes componentes y programas que existen es fundamental, con el fin de que cada estudiante tenga una buena experiencia universitaria.

En este sentido, uno de los retos que surge desde el acompañamiento se da en torno a la comunicación asertiva y se presentan experiencias donde esa comunicación ha logrado integrar a los docentes y tutores en una relación horizontal, la cual que permite el intercambio, apoyo y fortalecimiento en las prácticas docentes. Lo anterior se aplica en Sedes donde los proyectos pedagógicos se centran en fortalecer la relación con el contexto, las realidades de sus estudiantes y el proceso de enseñanza y aprendizaje; donde los docentes también cumplen un rol primordial en el acompañamiento de materias básicas o en las que estudiantes tienen problemas.

Los procesos de acompañamiento también requieren un apoyo en la formación de los tutores. Los programas como la Escuela Nacional de Tutores o las iniciativas propias de cada Sede

fortalecen el papel de los tutores y acompañantes académicos no sólo como parte del apoyo académico, sino también como mediadores entre docentes y estudiantes.

Finalmente, se plantea hablar de componentes para fortalecer el acompañamiento en toda la Universidad. Esto incluye el fortalecimiento del capital humano en todos sus programas, pues no hay suficientes personas para todos los procesos, por ende tampoco hay tiempo para integrar todo lo que implica acompañar. Entonces, es claro que se deben fortalecer en varios aspectos las iniciativas de acompañamiento, pues gracias a ellas la Universidad ha generado resultados frente a la vida universitaria.



Simposio 8

Ponencias de la sesión I



Sembrando semillas

Ponencia

Rosa Inés Pinchao Chalaca
Estudiante. Ingeniería Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rpinchao@unal.edu.co

María Paula Casadiegos Montoya
Estudiante. Ingeniería Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mcasadiegos@unal.edu.co

Dahiana Vanessa Rocha Rodríguez
Estudiante. Ingeniería Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: darochar@unal.edu.co

Palabras clave: acompañamiento, motivación, orientación, fortalecimiento.

El proyecto ‘Sembrando Semillas’ hace parte del capítulo estudiantil del AICHE (Instituto Americano de Ingenieros Químicos) y tiene como objetivo lograr que estudiantes de primeros semestres del programa de Ingeniería Química de la Universidad Nacional de Colombia reciban un apoyo académico y psicosocial que los ayude a integrar sin problema a la vida universitaria al inicio de su carrera. Esto, mediante una iniciativa de voluntariado por parte de estudiantes de semestres avanzados, en donde se busca formar un vínculo padrino/madrina - ahijado/ahijada con el fin de brindarles un acompañamiento y asesoramiento tanto en la vida universitaria, como en la carrera a aquellos estudiantes que así lo requieran.

Además, se han implementado actividades atractivas para los estudiantes que recién están iniciando la carrera. Estas actividades se realizan bajo tres objetivos claves: 1) motivar; 2) orientar y 3) fortalecer. El primero de ellos hace referencia a motivar a los estudiantes a no desistir de continuar con el proceso de formación en la

ingeniería química. El segundo hace referencia al acompañamiento y orientación profesional durante su formación, por parte de estudiantes con más experiencia que también están cursando la carrera. Finalmente, es importante el fortalecimiento de las habilidades propias de cada miembro del capítulo, otorgándoles herramientas que les contribuyan a una formación más integral, cubriendo aspectos extra-clase.

Los estudiantes de nuevo ingreso (cuarta matrícula o menos) tendrán la posibilidad de ser apadrinados por un estudiante que, se considera, cuenta con la experiencia suficiente para brindarle consejos acerca de la vida universitaria y la carrera en aspectos como: ubicación en el campus, materias a cursar, apoyo psicológico, orientación en procesos administrativos, grupos de estudio, entre otros. Así mismo, la iniciativa de Sembrando Semillas consiste en que aquellos padrinos se conviertan en amigos de sus ahijados, con el fin de ofrecerles no solo asesoramiento, sino también acompañamiento emocional. La razón para esto es que ingresar a la universidad y a la carrera es una nueva etapa que, en muchos casos, llega a ser un tanto estresante para algunos y, por consiguiente, muchos estudiantes desisten de seguir la carrera o, muchas veces, de continuar en la universidad. De la misma forma, este proyecto busca que sus miembros tanto antiguos como nuevos sean parte de actividades académicas y recreativas, con el fin de promover espacios de integración para que el capítulo tenga un ambiente sano, en donde todos sus miembros se sientan a gusto y en compañía.

Ruta de acompañamiento para estudiantes con discapacidad

Ponencia

Leyla Sanabria Camacho
Profesora. Departamento de la Ocupación Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lhsanabrac@unal.edu.co

Yeny Carolina Murillo Quiñones
Terapeuta Ocupacional
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ycmurilloq@unal.edu.co

Paula Andrea Rodríguez Sotelo
Terapeuta Ocupacional
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: parodriguezs@unal.edu.co

Palabras clave: discapacidad, acompañamiento, educación inclusiva, estudiantes.

En el año 2018, el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad culminó el primer diagnóstico a la implementación de la política institucional de inclusión educativa para personas con discapacidad (Acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario – CSU). Parte de los resultados dejaron en evidencia la necesidad de crear una ruta particular para el acompañamiento pedagógico a estudiantes con discapacidad, lo cual se constituyó en uno de los derroteros del Observatorio para avanzar en la transformación de las prácticas institucionales con una perspectiva de derechos, diversidades y discapacidades.

Durante un año y medio, el Observatorio convocó a estudiantes, docentes y funcionarios de diferentes instancias de la Universidad a nivel central y de las diferentes Sedes para escuchar sus avances, tensiones y reflexiones en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad. Si bien la ruta tuvo un interés inicial en asuntos principalmente pedagógicos, a partir de los diálogos y reflexiones con instancias de las Sedes y del nivel central, la ruta amplió su alcance. Se transformó en una red de principios, actores, procesos, procedimientos y sistemas de información orientados a estructurar y organizar la respuesta institucional para favorecer

la participación de los y las estudiantes con discapacidad en las actividades propias del entorno universitario.

Los horizontes epistemológicos de la ruta se sustentan en el derecho a la educación, particularmente desde las apuestas de la educación inclusiva, en las comprensiones de la acción pedagógica como lugar de encuentro entre sujetos diversos y en las comprensiones de la discapacidad como expresión de la diversidad humana, la cual también es una categoría política que devela la producción social de formas de exclusión y de barreras para la participación. En ese mismo sentido, se comprende al estudiante con discapacidad como un ser autónomo y corresponsable de los procesos de inclusión.

La organización de la ruta contempla tres momentos principales que experimenta cualquier estudiante: 1) admisión; 2) permanencia y 3) egreso. Cada uno de estos momentos está compuesto a su vez por cuatro procesos de acompañamiento: 1) actividades permanentes; 2) reconocimiento; 3) gestión de apoyos y 4) seguimiento. La ruta también define roles diferenciados que tienen responsabilidades en su ejecución: docente, estudiante, funcionario administrativo, entre otros que pueden aportar al proceso. En las intersecciones de los momentos y procesos se han propuesto diferentes actividades y tareas. Cada una de ellas con unos insumos, responsables y productos que operacionalizan la implementación de la ruta desde la lógica de la corresponsabilidad.

Se espera que la ruta constituya una herramienta para la transformación institucional, la orientación en acciones para favorecer la participación de los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad y la ampliación de la perspectiva sobre otras poblaciones diversas que requieren acompañamiento en la vida universitaria.

Aprender a aprender. La experiencia de la Sede De La Paz

Ponencia

Luisa María Carvajal León
Líder de Pedagogía
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: lmcarvajall@unal.edu.co

Palabras clave: acompañamiento estudiantil, autonomía, pares-tutores, aprendizaje, desempeños auténticos.

El programa de los pares tutores que hace parte del Sistema de Acompañamiento Estudiantil (SAE) llegó a la Sede De La Paz en el primer semestre del 2020 y rápidamente debió adaptarse a la virtualidad que exigió la pandemia para cumplir su propósito de acompañamiento. El acompañamiento estudiantil que brindan los pares tutores está planeado para ser académico, pues se encuentra inscrito en el Plan Global de Desarrollo 2019-2021, en el eje estratégico I que apunta al aprendizaje colectivo y, específicamente, en el Programa 4: ‘Acompañamiento a la Universidad que aprende’.

Con lo anterior en mente, el equipo se organizó para acompañar de forma remota a los estudiantes por Google Meet, WhatsApp y llamadas telefónicas. Las tutorías de los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) han acompañado al cuerpo estudiantil en diversas disciplinas. Actualmente, estas abarcan: matemáticas, habilidades comunicativas, humanidades, geografía, gestión cultural, inglés, programación y estadística. El equipo comprende 25 tutores y un líder de pedagogía. En las tutorías se desarrolla el propósito de los GEA, acompañar a que “los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que aprendan a desarrollar aquellas estrategias que necesitan para convertirse en aprendices efectivos” (Vicerrectoría Académica, 2020). Es decir, que desarrollen la autonomía y la construcción de estrategias que les permita enfrentar cualquier

reto académico con éxito. Lo anterior se hace por medio de la aplicación de los principios del ARTE (acción, reflexión, trabajo colaborativo y error como oportunidad). Además, los pares tutores De La Paz han buscado crear espacios alternos a las tutorías, como los clubes de lectura e inglés, entre otros, que también permiten el desarrollo de habilidades académicas transversales en los estudiantes.

En todos los espacios que acompañan los pares tutores hay un aprendizaje y reflexión constantes. Asimismo, se tiene como meta el desarrollo de desempeños auténticos, es decir, actividades auténticas, las que permiten que quienes aprenden se acerquen al sentido y propósito de quienes usan el conocimiento en el mundo real (Ordóñez, 2010). En otras palabras, el programa se plantea acompañar a los estudiantes para que sus aprendizajes sean útiles en el mundo que habitan. Lo anterior desafía de gran manera el sistema educativo tradicional al que venimos acostumbrados. El mismo sistema en el que se formaron los tutores (profesionales o estudiantes destacados) que hoy hacen labor de acompañamiento.

Es por esto que el programa contempla la formación del tutor en la Escuela Nacional de Pares Tutores (ENPT), donde bitácoras, observaciones y talleres hacen parte del proceso de resignificación de la tutoría académica y su rol (Sistema de Acompañamiento Estudiantil, 2021). Desde siempre, el programa se ha entendido muy bien con la propuesta pedagógica de Sede De La Paz, que plantea un encuentro horizontal entre todos los actores (estudiantes, docentes, docentes auxiliares y pares tutores) para el aprendizaje, el cuestionamiento y la reflexión de

los procesos y, de esta forma, hacer de la Sede un laboratorio de aprendizaje. Aún hay camino por recorrer, pero la experiencia nos ha demostrado otros caminos posibles para el aprendizaje.

Referencias

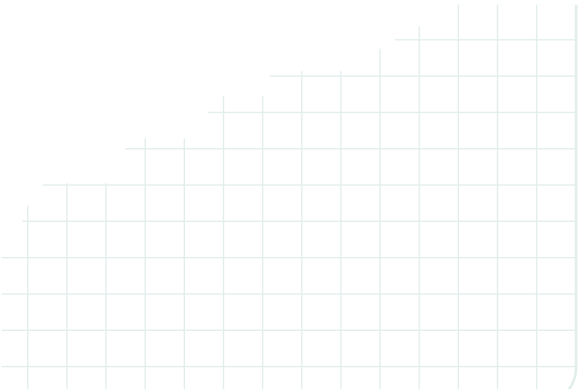
Ordóñez, C. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica: Libro del docente (1era ed., pp. 151-160). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>

Sistema de Acompañamiento Estudiantil. (2021). Escuela Tutores. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.sae.unal.edu.co/escuela-tutores/>

Vicerrectoría Académica. (2020). Presentación del proyecto Grupos de Estudio Autónomo y Escuela Nacional de Pares tutores 2020-2. Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Programas de Pregrado. <https://drive.google.com/drive/folders/19eper28JOYCwaV5BjEImd8idGLOkkTtY>

Bibliografía

Universidad Nacional de Colombia. (2019). Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación. Universidad Nacional de Colombia. http://launalcuenta.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/documentos/Home/Plan_Global_de_Desarrollo_2021_V7.pdf



Herramienta virtual para la evaluación y la orientación socio ocupacional

Ponencia

Paula Carolina Cardona Escobar
Administradora de Empresas - Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: pccardona@unal.edu.co

Sebastián Quiñonez Bermúdez
Psicólogo
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: squinonesb@unal.edu.co

Palabras clave: orientación socio ocupacional, acompañamiento, evaluación, autoconocimiento.

La orientación socio ocupacional consiste en acompañar a los alumnos en su autoconocimiento y conocimiento del mundo, de la formación y del trabajo. Esto, para que ellos puedan tomar decisiones informadas en torno a su devenir ocupacional después de haber conciliado sus características y potencialidades con las demandas y oportunidades de sus contextos. En este sentido, el equipo 'UN Itinerante' del Sistema de Acompañamiento Académico de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales) diseñó y desarrolló una plataforma enfocada en evaluar características socioeconómicas, intereses, aptitudes, estilos de aprendizaje y capacidad de razonamiento de los alumnos, especialmente de la educación media. Esto, con el objetivo de brindarles información en torno a sus características personales y opciones de formación y trabajo que más se pudieran ajustar a sus particularidades, teniendo en cuenta sus contextos de desarrollo. Del mismo modo, también se quiere que, con base en los resultados individualizados que arroja la plataforma, los psicólogos escolares o docentes orientadores de las instituciones educativas puedan desarrollar planes de potenciación de aptitudes necesarias para la educación post-media o para el trabajo. Así pues, se construyeron algunas cartillas que,

además de apoyar la interpretación del reporte de resultados, permiten orientar los planes de trabajo individualizados con los alumnos.

Por otra parte, uno de los retos importantes que surge después de haber desarrollado la plataforma que previamente se mencionó, consiste en darla a conocer y, sobre todo, invitar a agentes educativos y alumnos a que comprendan la relevancia de esta en los procesos de orientación socio ocupacional. Por tal razón, queremos mostrarla a modo de ponencia en el 'Primer Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la Universidad Nacional - La Universidad Aprende. Educación en Contexto'.

Más allá de la Academia. Lazos en tiempos de pandemia

Ponencia

Diana Carolina Hortúa
Trabajadora Social. Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: dhortuah@unal.edu.co

Luz Ángela Pérez Cristancho
Trabajadora Social. Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: laperezcr@unal.edu.co

Palabras clave: virtualidad, acompañamiento académico y psicosocial, Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica,

La virtualidad como opción educativa ante la contingencia por Covid-19 no solo ha supuesto transformaciones y retos en las pedagogías, ha implicado, además, una apertura a espacios íntimos, un compartir y búsqueda permanente de herramientas para la convivencia en familia, con amistades o en soledad, un desgaste físico con efectos de agotamiento emocional. Considerar la complejidad y relación de estos efectos favorece la creación de mecanismos creativos que respondan de manera integral a los retos.

El objetivo de esta ponencia es presentar los aprendizajes construidos a partir de un proceso de acompañamiento académico y psicosocial desarrollado en el marco de un proyecto articulado y posibilitado por la Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica de la Dirección Nacional de Innovación Académica de la Universidad Nacional de Colombia, el cual se denominada 'PSICOCREA'.

Ante la eventualidad, nuestro equipo de trabajo, configurado por estudiantes y egresados del programa curricular de Trabajo Social, de Derecho y de la Especialización en Acción Sin Daño y Construcción de Paz, consolidó una propuesta de acompañamiento integral a estudiantes del pregrado de Trabajo Social. El trabajo se orientó a partir de una de las preguntas que desde la DNIA se formularon: ¿cómo contribuir al desarrollo de habilidades creativas (flexibilidad y fluidez)

de estudiantes con dificultades para adaptarse a los cambios y a los nuevos escenarios en épocas de pandemia, para que construyan capacidades que les permita abordar los complejos desafíos contemporáneos?

El proceso contó con dos grandes líneas de acompañamiento: creativo-académico y psicosocial. La metodología se desarrolló en ejercicios grupales y se complementó con acercamientos individuales de manera regular. El diseño metodológico de los talleres, la estrategia de acompañamiento psicosocial, las modificaciones sobre la marcha y las reflexiones y aprendizajes del proceso tuvieron lugar en reuniones frecuentes que adelantamos como equipo de trabajo. Esta construcción colaborativa posibilitó una respuesta satisfactoria por parte de las y los estudiantes, quienes fortalecieron y ampliaron sus herramientas ante la coyuntura.

Consideramos entonces que, para definir una dimensión pedagógica de la Universidad, es importante considerar las reflexiones fruto de este trabajo. Donde la innovación en la formación universitaria tiene ante sí el reto de aportar a la sociedad profesionales con un alto nivel académico, pero, también, seres humanos con inteligencias emocionales y afectivas con capacidades para asumir individual y colectivamente los agudos cambios a los que hoy en día nos vemos abocados

Los procesos de acompañamiento nos han permitido acercarnos de una manera integral a estudiantes que, interesados en hacer de su vida académica un espacio de formación y de cuidado, se comprometen y reconocen sus debilidades, dificultades y potencialidades; le apuestan a consolidar relacionamientos distintos y asumir su rol como sujetos constructores de alternativas ante realidades complejas.

Reflexiones sobre el acompañamiento académico en la virtualidad desde la Escuela de Pares Tutores, Sede Bogotá.

Ponencia

Carolina Martínez Gutiérrez
Profesional. Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: carmartinezgut@unal.edu.co

Jesús Daniel Guevara Laverde
Profesional. Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jdguevaral@unal.edu.co

Astrid Carolina Melo López
Profesional. Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: amelol@unal.edu.co

Palabras clave: acompañamiento académico, comunicación, relaciones, autonomía, virtualidad.

Pensar una educación centrada en el aprendizaje del estudiante es la apuesta pedagógica del Plan Global de Desarrollo 2019-2021, la cual ha suscitado una reflexión crítica sobre la manera en que se concibe el acompañamiento académico y, específicamente, en la forma de establecer espacios de acompañamiento en los que los diferentes actores puedan entender y transformar su propia relación con el conocimiento. Esta inquietud evidenció la necesidad de propiciar espacios de formación pedagógica para aquellos estudiantes que decidieron asumir el rol de pares tutores y acompañar a otros en su proceso de aprendizaje. Por este motivo, en la Dirección Académica de la Sede Bogotá se consolidó el programa ‘Escuela de Pares Tutores’ (EPT) como un espacio de reflexión pedagógica en el que profesionales de la educación y pares tutores vinculados a distintos programas de acompañamiento académico comparten ideas, concepciones y experiencias sobre la práctica de tutoría o monitoria a la luz de los principios ‘ARTE’ (acción, reflexión, trabajo colaborativo y error como oportunidad de aprendizaje). También, a través del desarrollo de tres estrategias centrales:

1) sesiones grupales (nivel teórico); 2) proyecto ‘Bitácora de reflexión’ (nivel subjetivo) y 3) jornadas de observación y retroalimentación (nivel práctico).

Con la virtualización de las actividades académicas en la Universidad, las preguntas sobre cómo interactuar con las personas que requieren de acompañamiento académico fueron ganando espacio en las consideraciones del programa. ¿Quién es el que está tras la pantalla? ¿Cómo incentivar la reflexión del trabajo colaborativo y su acción a través de un medio que condiciona las posibilidades de comunicación e interacción? ¿Cómo incentivar el aprendizaje cuando probablemente se albergue en el pensamiento una serie de angustias superiores relacionadas con la incertidumbre por el porvenir? Lo anterior significa repensar el ARTE para acompañar a otros, no sólo desde el sentido académico, sino también del conocimiento de quién aprende y los recursos con los que cuenta para aproximarse y apropiarse de los espacios de aprendizaje virtual. ¿Estos y otros cuestionamientos hacen parte de las reflexiones de los pares tutores con respecto a su labor de acompañamiento? ¿Cómo pueden favorecer tales espacios de comunicación efectiva, aprendizaje autónomo y colaborativo en el marco de la virtualidad?

En esta ponencia se presentan aquellas dificultades que han surgido en la interacción con estudiantes, pares tutores y profesionales vinculados a la ETP y se exponen las principales estrategias implementadas para trabajar la comunicación y las relaciones en los espacios de aprendizaje en la virtualidad. Adicionalmente, se indican los temas que seguirán ocupando la reflexión y puesta en práctica de la tutoría

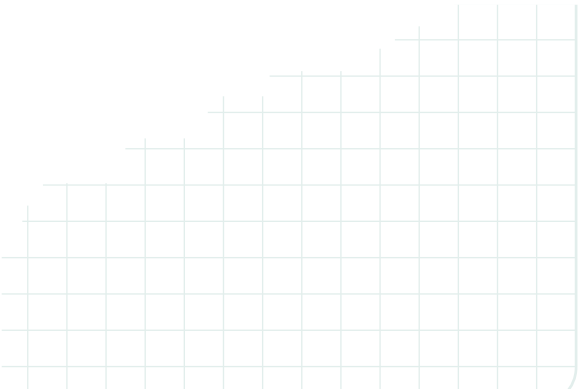
académica de la ETP: 1) la ética del par tutor; 2) los hábitos de estudio y 3) el banco de herramientas. Pues es evidente que la labor de acompañamiento tiene el potencial de crear y sostener lazos entre las personas involucradas capaces de trascender la transmisión de información y el uso de dispositivos tecnológicos con fines instrumentales, convirtiéndose en formas posibles de construir comunidad de aprendizaje en tiempos de virtualidad.

Bibliografía

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía (1era ed.). Siglo XXI Editores.

Ordóñez, C. (2010). Concepciones y prácticas. En C. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica: Libro del docente (1era ed., pp. 135–150). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>.

Universidad Nacional de Colombia. (2019). Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación. Universidad Nacional de Colombia. http://launalcuenta.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/documentos/Home/Plan_Global_de_Desarrollo_2021_V7.pdf



Simposio 8

Ponencias de la sesión II

Poniendo en diálogo la teoría y la práctica en el proyecto de acompañamiento

Lizbeth Paola Sierra López
Asesora. Sistema de Acompañamiento Estudiantil
Dirección Nacional de Programas de Pregrado
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lpsierreal@unal.edu.co

Palabras clave: constructivismo, autonomía, comunicación, par, aprendizaje.

El Plan Global de Desarrollo (PGD) 2019-2021 en su política 1 plantea que la Universidad Nacional de Colombia tiene como propósito superior “formar ciudadanos íntegros, responsables y autónomos” (Universidad Nacional de Colombia, 2019, p. 36) con la “capacidad de transformar realidades individuales y colectivas, de manera ética y con compromiso social, y promover el pensamiento crítico, la investigación y la creación, mediante la innovación pedagógica, [...] desde una construcción académica, colaborativa y transdisciplinar” (p. 40). De esta política, así como del Eje estratégico 1 ‘Hacia una organización centrada en el trabajo colaborativo’, se desprende el proyecto ‘Acompañamiento para la Autonomía y el Aprendizaje Colaborativo en la Universidad que Aprende’ que, a través de sus dos programas, la Escuela Nacional de Pares Tutores y los Grupos de Estudio Autónomo, busca materializar en la práctica los propósitos de este PGD.

Este proyecto de acompañamiento se fundamenta en la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget (1970) y Vygotsky (1978). Específicamente, en los principios constructivistas que propone Ordóñez (2004), quien logra conectar las visiones distintas de estos dos autores. Es en estos principios teóricos que tiene raíz los principios del proyecto: Acción, Reflexión, Trabajo Colaborativo y Error como oportunidad de aprendizaje (A.R.T.E.), que guían la búsqueda de la autonomía y el aprender a aprender no solamente de los estudiantes, sino también de pares-tutores, líderes y directivos.

Esta presentación surge como resultado de largos procesos de diálogo y reflexión entre la autora, la Coordinadora Nacional del Proyecto de Acompañamiento, y diferentes actores involucrados históricamente en este proyecto. Retomando lo planteado por Ordóñez, la autora busca, a través de la narrativa de sus propias experiencias, mostrar la importancia de moverse constantemente entre teoría y práctica, de hacer un balance entre ambas a partir de procesos cíclicos iterativos en los que la teoría sirve de guía para la práctica, para luego regresar a aquella a la luz de las nuevas experiencias. Así, atendiendo al llamado mismo de este evento: hacer alto en el camino agitado de la cotidianidad académica que busca generar un espacio de reflexión, propone la necesidad de pasar de los activismos, de la acción sin reflexión, y propone cómo estos principios pueden ser un gran insumo teórico que alimenten mejores procesos de reflexión. También, busca mostrar cómo el decirse o auto-reconocerse como constructivista en educación es el resultado de un proceso largo y constante en el que esta teoría se lleva y se pone a prueba en la práctica en diversos escenarios, no solamente educativos sino en la misma vida misma, en las relaciones humanas y en los diversos escenarios de comunicación establecidos con otros. De este modo, pretende mostrar cómo no se puede hacer esa separación entre la vida académica y la vida real y las relaciones con los otros (ciudadanos, seres humanos). Todo esto, lleva finalmente a una interpretación del acompañamiento y del par, pues ¿acaso no somos todos los actores, docentes, pares tutores, estudiantes, administrativos, etc., pares en escenarios de aprendizaje que trascienden lo académico?

Referencias

Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. Revista de Estudios Sociales, 19, 7–12. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>

Piaget, J. (1970). Piaget’s theory. En P. H. Mussen (Ed.), Carmichael’s Manual of Child Psychology (3era ed., Vol. 1). Wiley.

Universidad Nacional de Colombia. (2019). Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación. Universidad Nacional de Colombia. http://launalcuenta.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/documentos/Home/Plan_Global_de_Development_2021_V7.pdf

Vigotsky, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. En M. Cole, V. Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (Eds.), Mind in Society. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Retos y logros en el acompañamiento en matemáticas a estudiantes en el marco del laboratorio de aprendizaje de la Sede De La Paz

Cindy Natally Estrada Jiménez
Profesora. Departamento de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: cnestradaj@unal.edu.co

Kelly Alejandra Palacios Garcés
Profesora. Departamento de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: kpalaciosg@unal.edu.co

Palabras clave: transformación de aprendizaje, proyecto pedagógico, interdisciplinariedad.

El proyecto pedagógico de la nueva Sede De La Paz supone retos y exige transformaciones en la manera de concebir el aprendizaje y las relaciones en la comunidad académica. Con tan solo tres semestres de acompañamiento a estudiantes se han manifestado las nuevas posibilidades y las dificultades que trae el cambio de paradigmas en la educación superior. El diálogo, la reflexión profunda y la transformación personal de cada actor, desde su rol de par tutor, estudiante, docente titular o docente par (acompañante), deben ser constantes. Esto, porque los años de formación tradicional y “bancaria” (Granado Cosío, 2008, p. 84) experimentada en la educación básica, media y superior son reflejados en los sesgos epistemológicos y en la negación a las relaciones horizontales al trabajo y aprendizaje colaborativo, a la interdisciplinariedad, a la interculturalidad y al enfoque en los procesos y conceptos en lugar de la transmisión catedrática de contenidos.

En la Sede, los pares tutores son profesionales contratados para hacer parte de la Escuela Nacional de Pares Tutores, proyecto perteneciente al Sistema de Acompañamiento Estudiantil de la UNAL que busca, a través de los Grupos de Estudio Autónomo (GEA), “el desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo, el pensamiento

reflexivo y crítico de los estudiantes” (Sistema de Acompañamiento Estudiantil, 2021, p. 1). Los pares tutores encuentran en la Sede un proyecto pedagógico que dialoga con los principios basales de los GEA: acción, reflexión, trabajo colaborativo y error como oportunidad de aprendizaje (ARTE).

Esta vía libre para transformar el acompañamiento académico conlleva a casos de éxito en los que todos los actores exploran el conocimiento matemático de manera interdisciplinar por medio de relaciones horizontales y trabajo colaborativo, no sin presentarse desajustes y tensiones propias de los procesos de transformación profunda. Como Aguilera-Ruiz et al., (2017) lo describieron: “Destacaremos la reticencia que puede mostrar el alumnado, que puede optar por preferir el método tradicional, negándose así a abandonar su zona de confort” (p. 263). Repensar el aprendizaje implica incorporar estos elementos que han sido sistemáticamente dejados de lado, procurando un diálogo horizontal entre los diferentes actores, ya que se reconoce que todos, sin importar el rol, están aprendiendo. Con todo, en la experiencia de acompañamiento a estudiantes a través de las tutorías emergen permanentemente desafíos a los que se le suman las condiciones de clases remotas impuestas por la pandemia. De estas dificultades y condiciones surgen nuevas estrategias que conllevan a logros significativos de los cuales se rescata el acompañamiento interdisciplinario para la construcción de pensamiento matemático, razonamiento numérico y variacional desde el refuerzo de habilidades comunicativas como la lectura, la escritura, la síntesis y el debate, haciendo uso de la exploración concreta y del lenguaje simbólico y conceptual propio de las matemáticas.

Referencias

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. del C., y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 261–266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>

Granado Cosío, T. (2008). Apuntes que señalan una nueva concepción educativa. En M. Gadotti, V. Gomez, J. Mafra, y A. Fernandes de Alencar (Eds.), Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (pp. 83–89). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720023452/7Grana.pdf>

Sistema de Acompañamiento Estudiantil. (2021). Escuela Tutores. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.sae.unal.edu.co/escuela-tutores/>

Bibliografía

Ordóñez, C. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica: Libro del docente (1era ed., pp. 151-160). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>

Recibir tutorías para dar tutorías: implicaciones de la formación pedagógica de tutores/as en el programa LEA en la UNAL

Leidy Sophia Sandoval
Lingüista y Estudiante de Antropología
Departamento de Lingüística y Departamento de Antropología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lsandovalc@unal.edu.co

Carlos Andrés Gómez
Licenciado en Español y Filología Clásica
Departamento de Lingüística y Departamento de Antropología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: caagomez@unal.edu.co

Paula Andrea Sandoval León
Lingüista y Antropóloga
Departamento de Lingüística y Departamento de Antropología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: pasandovall@unal.edu.co

Palabras clave: acompañamiento entre pares, formación de tutores/as, programa de tutorías, lecto-escritura, pedagogía.

Con frecuencia los programas de tutorías y de acompañamiento entre pares de la Universidad Nacional de Colombia han asumido que un/a estudiante que tiene más experiencia que otro/a en una determinada área del conocimiento puede asumir el rol de tutor/a. Así las cosas, estos programas usualmente priorizan el conocimiento disciplinar con respecto al conocimiento pedagógico en el proceso de selección y de formación de los/as tutores/as.

LEA en la UN (2013-2018) fue precisamente uno de estos programas de tutorías implementados en la Universidad Nacional de Colombia, creado con el fin de apoyar el desarrollo de habilidades comunicativas en los/as estudiantes de todas las sedes de la institución. Así, LEA convocaba a estudiantes de todas las facultades mediante un proceso de selección que medía sus habilidades con respecto a lectura y escritura, y les vinculaba como tutores/as. Durante el último año de funcionamiento del programa, el coordinador, quien se había encargado de la preparación del grupo de tutores/as, decidió, a manera de experimento, reforzar la formación pedagógica

de estos/as añadiendo a un ‘tutor de tutores’. La principal función de esta figura fue reforzar los conocimientos pedagógicos de los/as tutores/as a través de un acompañamiento similar al que estos/as ofrecían a estudiantes de la UNAL. En esa medida, esta ponencia se propone reflexionar sobre las implicaciones que tuvo la figura del tutor de tutores/as en la formación pedagógica de sus pares.

Para ello, partimos de dos tipos de experiencias resultantes de nuestro trabajo como miembros del equipo LEA en el 2018, por un lado, como tutor de tutores/as, por el otro, como tutoras. Este análisis tiene como insumos el trabajo de grado del tutor de tutores/as que tuvo como metodología el uso de una guía de tópicos y una encuesta, aplicadas al grupo de tutores/as del programa. A su vez, el análisis a partir de la experiencia de las tutoras tiene como principales insumos las bitácoras de tutorías y los textos reflexivos realizados durante el proceso. A través de este ejercicio de reflexión concluimos que la inclusión de otro actor en la formación de los/as tutores/as puede ser significativa para la apropiación y construcción de saberes y herramientas pertinentes dentro del acompañamiento entre pares. Asimismo, el análisis de esta experiencia y sus implicaciones nos hace conscientes de que el proceso de formación para los procesos de enseñanza y aprendizaje no se acaba, es continuo y requiere de un diálogo de experiencias y saberes. Finalmente, concluimos que es importante reflexionar sobre los procesos de formación pedagógica, no solo en el caso de tutores/as, sino en el caso de todos los actores involucrados en procesos educativos, incluyendo docentes.

Bibliografía

Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7–8), 33–53. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820941>

Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez, *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 51–90). Educo.

Clavijo, C. (2013). *Tutoría, lectoescritura universitaria y pedagogía crítica: un estudio de caso en la UN* [Tesis de Pregrado]. Universidad Nacional de Colombia.

Cleveland, J. P. (2008). What Socrates Would Say to Undergraduate Tutors. *Chronicle of Higher Education*, 55(17), A26. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfhy&AN=35948094&site=ehost-live>

De La Cruz, G., Chehaybar, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de La Educación Superior*, XL(157), 189–209.

Dirección Académica Sede Bogotá. (s.f.). Programa LEA en la UN. Puntos de partida del Programa LEA en la UN. Universidad Nacional de Colombia. <http://diracad.bogota.unal.edu.co/lea-un>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (1st ed.). Siglo XXI Editores.

Goetz, H. (2016, febrero 9). What Tutoring is and What Tutoring is not. Defining and choosing a good, effective tutor . Schmid College of Science and Technology. <https://blogs.chapman.edu/scst/2016/02/09/what-tutoring-is-and-what-tutoring-is-not/>

Gómez, C. (2018). Tutorar tutores/as: un ejercicio investigativo sobre el proceso de acompañamiento a tutores/as de lectura y escritura académicas en el Programa LEA en la UN [Tesis de Pregrado]. Universidad Nacional de Colombia.

Mackiewicz, J., y Thompson, I. (2014). Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring. *Composition Studies*, 42(1), 54–78. https://nanopdf.com/download/instruction-cognitive-scaffolding-and-motivational_pdf

Ordóñez, C. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. *Folios*, 1(36), 3–22. <https://doi.org/10.17227/01234870.36folios3.22>

Santos, D. (2013). Programa Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Walsh, L., y Kahn, P. (2010). *Collaborative Working in Higher Education: The Social Academy* (1era ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Collaborative-Working-in-Higher-Education-The-Social-Academy/Walsh-Kahn/p/book/9780415991674>

Las experiencias y los retos de GEA en la Sede Amazonia: una apuesta de acompañamiento académico hacia la construcción de espacios de aprendizaje colaborativo en tiempos de pandemia

Alejandra Acosta Reyes
Lider en Pedagogía. Grupos de Estudio Autónomo (GEA)
Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonía.
Correo electrónico: jeaacostare@unal.edu.co

Julián David Forero Cano
Tutor. Grupos de Estudio Autónomo (GEA)
Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonía.
Correo electrónico: judforeroca@unal.edu.co

Palabras clave: trabajo colaborativo, autonomía, tutorías académicas, habilidades comunicativas, hábitos de estudio.

El Plan Global de Desarrollo (PGD) 2019-2021 de la Universidad Nacional de Colombia en su Eje estratégico 1 tiene como pilar fundamental al trabajo colaborativo, resaltando su importancia en la formación de ciudadanos integrales que desarrollen competencias académicas, de lectura, escritura, argumentación y orientación racional de las acciones. Para ello es necesario que los estudiantes sean capaces de interpretar, argumentar y proponer. Así que una de las principales estrategias para fortalecer dichas competencias fue la creación de los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) que tienen como objetivo el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, a través de los principios del ARTE (Acción, Reflexión, Trabajo Colaborativo y Error como oportunidad de aprendizaje) en compañía de pares tutores, profesionales expertos en diferentes disciplinas.

Los GEA fueron implementados en el periodo 2019-2 en la Sede Amazonia. Debido a la contingencia por la pandemia del Covid-19, y desde el 2020-1, se generó un plan de acción para

Bibliografía

Universidad Nacional de Colombia. (2019). Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación. Universidad Nacional de Colombia. http://launalcuenta.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/documentos/Home/Plan_Global_de_Development_2021_V7.pdf

llevar a cabo el acompañamiento académico a los estudiantes de forma remota, proyectado a partir de las dificultades y herramientas con las que cuentan los estudiantes de la región amazónica. Es así que en la actualidad se realizan las tutorías académicas y los talleres de los GEA a través de tres canales: WhatsApp, llamadas telefónicas y Google Meet. Allí se busca promover el desarrollo de hábitos de estudio y la exploración de herramientas que permitan que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, los GEA han acompañado actividades propias de la Sede como semanas de inducción a estudiantes, ‘Seminario de Citación y Plagio 2020-2’, ‘Seminario de Comprensión y Producción Textual 2021-1’ (vía WhatsApp) y ‘XI Feria Internacional de la Ciencia y la Tecnología Amazónica’, trabajando colaborativamente con otras dependencias como Acompañamiento Integral y la Coordinación de Pregrado. En estas actividades ha sido posible evidenciar la transversalidad que el Área de Habilidades Comunicativas tiene hacia las otras dos áreas de acompañamiento de los GEA de la Sede Amazonia, las cuales son ciencias y matemáticas.

Por último, los líderes y pares-tutores se identifican también como aprendices, por lo tanto, desde la Escuela Nacional de Pares Tutores (ENPT) se dan espacios de formación pedagógica en donde se han trabajado aspectos importantes y que pueden ser reflejados dentro de los espacios de tutorías y talleres, como los desempeños auténticos, la forma en cómo aprendemos, la empatía y la comprensión.

Acompañamiento pedagógico a las Cátedras de Sede en la UNAL

Ponencia

Sara Liliana Peña Hernández
Magíster en Educación
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: spena@unal.edu.co

Palabras clave: cátedra de sede, transformación pedagógica, aprendizaje centrado en el estudiante, metodologías de aprendizaje activo, diseño curricular.

En la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) hemos acompañado diferentes procesos de transformación curricular en la Universidad Nacional de Colombia en un trabajo conjunto con docentes interesados e interesadas en rediseñar sus cursos. Desde finales del año pasado venimos acompañando a la ‘Cátedra de Sede Gabriel García Márquez. Miradas múltiples sobre los usos del cannabis: comunicación y cultura’, con un piloto que busca incorporar metodologías de aprendizaje activo centradas en el aprendizaje de los estudiantes (Dewey, 2004).

Las Cátedras de Sede son espacios de formación creados para promover el acceso a desarrollos académicos y científicos de la comunidad académica y la ciudadanía en general, abordando problemáticas de interés para las diferentes áreas del conocimiento que se enriquecen con la discusión pública, el análisis y la confrontación de temas interdisciplinarios, sociales, científicos y tecnológicos (Dirección Académica-Sede Bogotá, s.f). Al ser un espacio de asistencia masiva, es muy relevante propiciar espacios participativos

Referencias

Dewey, J. (2004). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. AAKAR Books.

Dirección Académica-Sede Bogotá. (s.f). Cátedras de Sede. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.catedras-bogota.unal.edu.co/index.php/home>

Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. En Jossey-Bass (1era ed.). Jossey-Bass.

LaCosse, J., Ainsworth, S. E., Shepherd, M. A., Ent, M., Klein, K. M., Holland-Carter, L. A., Moss, J. H., Licht, M., y Licht, B. (2017). An Active-Learning Approach to Fostering Understanding of Research Methods in Large Classes. Teaching of Psychology, 44(2), 117–123. <https://doi.org/10.1177/0098628317692614>

Wiggins, G., y McThighe, J. (1998). Understanding by design (1era ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://sedl.org/pubs/pic02/picbib-output.cgi?searchuniqueid=171>

Importancia de la comunidad de aprendizaje en el currículo de formación de la Escuela de Pares Académicos, Sede Manizales

Ponencia

Diana Marcela Valencia Bermúdez
Sistema de Acompañamiento Académico
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: dmvalenciab@unal.edu.co

Gabriel Antonio Moyano Londoño
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: gamoyanol@unal.edu.co

Aura María Fajardo Sandoval
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: amfajardos@unal.edu.co

Palabras clave: Escuela de Pares Académicos, comunidad de aprendizaje, currículo.

En esta ponencia se presenta el currículo de formación de la Escuela de Pares Académicos de la Sede Manizales y las percepciones sobre los aprendizajes de los estudiantes participantes, durante los periodos 2020-1 y 2020-2. Aunque desde su conformación la Escuela se ha apoyado en los lineamientos y orientaciones de la Escuela Nacional de Pares Académicos, como los principios A.R.T.E., a partir del periodo académico 2020-1 se reunieron en un currículo los propósitos, objetivos de formación, contenidos y metodologías que se venían implementando. Los resultados, desde las percepciones de sus participantes, permiten concluir que se va por buen camino.

Algunos elementos claves para comprender el currículo de la Escuela son sus propósitos educativos, la metodología que se ha implementado y el proceso de evaluación. Sobre lo primero, el objetivo principal de la Escuela es ofrecer conocimientos teóricos y herramientas prácticas para potenciar las habilidades que les permitan mantener un desempeño destacable en sus roles de par tutor o estudiante auxiliar. Sobre lo segundo, las experiencias de aprendizaje

se organizan según el momento del periodo académico (al inicio, durante o al final), privilegiando algunos componentes de formación sobre otros. No obstante, lo que permanece constante es la estructura de cada encuentro, a saber, actividad de comunidad y comunidad de aprendizaje y/o sesión de formación. Mientras la actividad de comunidad es un espacio para fortalecer el sentido de pertenencia, la solidaridad y la empatía, la comunidad de aprendizaje lo es para fortalecer el aprendizaje colaborativo y la sesión de formación, sobretodo, para fortalecer conocimientos específicos.

Organizadas así las experiencias de aprendizaje, es posible abordar todos los componentes de formación durante cada periodo académico con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones que cada periodo demande. Ahora, para determinar si alcanzaron los propósitos de formación, al finalizar cada periodo académico se realiza un ejercicio evaluativo tanto de la Escuela y sus miembros (formadores y estudiantes) como de los estudiantes, a través de dos instrumentos: la evaluación grupal y la autoevaluación. Uno de los objetivos que se busca con este ejercicio, además de mantenerse en el proceso de mejora continua, es conocer qué impacto tienen los ejercicios de formación y reflexión que se desarrollan cada periodo en los estudiantes que participan de ésta. Es así como la comunidad de aprendizaje se implementa en momentos como la evaluación del periodo, donde lo que se busca es aprender de y con otros, pues estos espacios se basan en la confianza y en el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos. «[...] Busca establecer procesos de aprendizaje a largo plazo que apuntan a la innovación, el desarrollo de

capacidades, el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento de los vínculos entre miembros” – las sinergias» (Díaz y Morfín, 2003, citado en Vergel, Rincón y Cardoza, 2016, p. 138) De suerte que entre las ventajas de su implementación se han podido evidenciar los procesos mencionados por estos autores.

Referencias

Vergel, M., Rincón, O., y Cardozo, C. (2016). Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas. Redipe, 5(9), 137–145. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/116/114>



Plan Par- reagruPar

Lizeth Lorena Montenegro Fonseca
Psicopedagoga
División de Acompañamiento Integral
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: estudio1_bog@unal.edu.co

Rosa Inés Pinchao Chalaca
Estudiante
Ingeniería Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rpinchaoc@unal.edu.co

Brayan Elian Castiblanco Ortigoza
Estudiante
Doble titulación Física y Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: bcastiblancoo@unal.edu.co

Cristian Camilo González Rodríguez
Estudiante
Economía
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: crcgonzalezro@unal.edu.co

Erika Marleni Castillo Real
Estudiante
Terapia Ocupacional
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ercastillor@unal.edu.co

Tatiana Suárez Peláez
Trabajadora Social
Doble Titulación en Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ftsuarezp@unal.edu.co

Jhann Carlos Ramírez Sánchez
Estudiante
Ingeniería Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jhramirezs@unal.edu.co

Paula Alejandra Luna Ortiz
Estudiante
Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: pluna@unal.edu.co

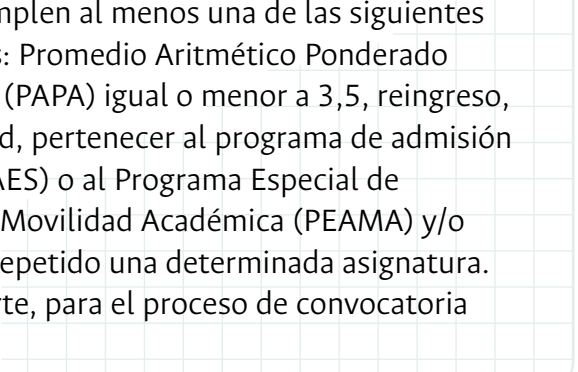
Palabras clave: acompañamiento integral, aprendizaje colaborativo.

Con el fin de aportar a la adaptación universitaria, la permanencia y la culminación exitosa de la formación profesional de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, en el

año 2015 nace la estrategia de intervención denominada ‘Plan Par’ como iniciativa de voluntariado dirigida a aquellos estudiantes en situación de riesgo y dificultad académica. Esta consiste en formar parejas o grupos de estudio en asignaturas de alta pérdida o repetición (Consejo de Bienestar Universitario, 2018). En principio, los estudiantes líderes voluntarios tenían el beneficio de la corresponsabilidad por recibir apoyos socioeconómicos, pero luego se abrió la convocatoria a aquellos estudiantes con actitud de servicio que hubiesen visto la asignatura, la dominaran y que estuvieran en capacidad de orientar en otros ámbitos de la vida universitaria. Es así cómo se forman parejas de estudiantes líderes y beneficiarios que trabajan durante todo el semestre.

En el año 2017 se decidió optimizar la estrategia a ‘Plan Par- reagruPar’ gracias a la Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDai), con el objetivo de conformar equipos de trabajo (pares y ternas), seguimientos periódicos semanales con la asignación de monitores y realización de actividades grupales presenciales y virtuales de estudio como la ‘estudiatón’.

Para la vinculación de estudiantes beneficiarios de ‘Plan Par- reagruPar’ se identifican estudiantes en riesgo académico, a través de los servicios del Área de Acompañamiento Integral, que son quienes cumplen al menos una de las siguientes condiciones: Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA) igual o menor a 3,5, reingreso, discapacidad, pertenecer al programa de admisión especial (PAES) o al Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) y/o que hayan repetido una determinada asignatura. Por otra parte, para el proceso de convocatoria



de líderes pares o grupales se promueve la importancia del voluntariado, se da a conocer la estrategia y se divulgan las asignaturas en las que se requiere apoyo. Así mismo, los líderes que acepten deben invertir mínimo cuatro horas semanales presencial o virtualmente (acordado entre las parejas o grupos de estudio) y tienen la oportunidad de participar del curso de liderazgo. Allí fortalecen habilidades personales e interpersonales, su propósito y motivación hacia el servicio, habilidades pedagógicas y habilidades hacia la creación y el desarrollo de proyectos, obteniendo certificado por el voluntariado y por participar en el curso al finalizar el proceso.

Referencias

Consejo de Bienestar Universitario. (2018, abril 19). Acuerdo 20 de 2018. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=90950

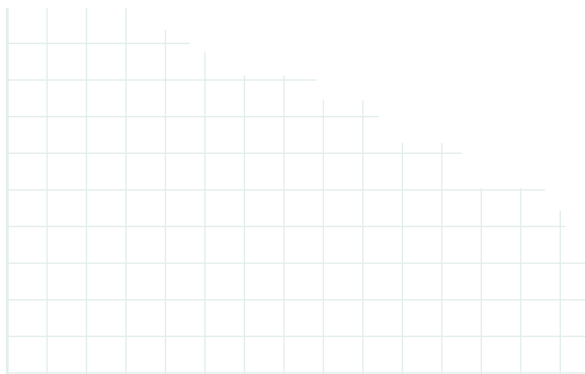
Bibliografía

Montenegro, L. (2018). Red Estudiantil de Acompañamiento Integral (REDai). Congreso Latinoamericano Sobre El Abandono En Educación Superior. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122>

Montenegro, V., y Montenegro, L. (2020). Sistema de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia: estrategias y medios de intervención con estudiantes en riesgo académico. En S. Barragán y O. Barrera (Eds.), *Monitorías y tutorías. Benchmarking interinstitucional para el mejoramiento de la calidad académica y la permanencia estudiantil* (pp. 107–119). Universidad Piloto de Colombia.

Simposio 9

Educación para la equidad, experiencias desde los programas de admisión especial PAES y PEAMA



Introducción al simposio. Educación para la equidad, experiencias desde los programas de admisión especial PAES y PEAMA

Simposio 9

Rafael Mendivelso Gómez
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: remendivelsog@gmail.com

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: josgutierrezro@unal.edu.co

Daniel Alejandro Peña Martínez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: dapena@unal.edu.co

La Universidad Nacional de Colombia, como ente educativo de carácter público y de alcance nacional, ha dispuesto entre sus fines misionales la proyección al territorio nacional, una alta contribución a la unidad nacional y la promoción al desarrollo de la comunidad académica nacional. Esta proyección e impacto al territorio nacional se ha materializado a través de generar y estabilizar mecanismos de inclusión en la educación superior como son los programas de admisión especial PAES y PEAMA.

Desde un inicio, estos programas de admisión especial surgieron en pro de garantizar el derecho a la educación bajo el paradigma de la inclusión educativa. Este paradigma priorizaba la inclusión en términos de definir y garantizar en los procesos de admisión un porcentaje de admitidos que fueran pertenecientes a grupos poblacionales que históricamente han estado marginados y excluidos del contexto educativo. Sin embargo, iniciado el siglo XXI se generaron debates y reflexiones frente a las limitaciones de dicha lógica, ya que numerosas opiniones enfatizaban en la necesidad de proyectar políticas educativas que no sólo garantizaran el acceso, sino que impactaran los mismos procesos de formación y enseñanza, a partir del reconocimiento de las desigualdades

y diversidades en lo social, lo económico y lo cultural de estos grupos poblacionales.

Al pasar de una ‘inclusión en la educación’ a una ‘educación inclusiva’, el funcionamiento y la consolidación del PAES y el PEAMA han conllevado a que la Universidad Nacional asuma el reto de construir un proyecto educativo que trascienda más allá de permitir o facilitar condiciones de acceso a la educación superior de calidad. Este reto de generar educación inclusiva se ha logrado articular en el diseño y aplicación de políticas institucionales donde, por ejemplo, se han formulado acciones que apunten a consolidar un proyecto académico para los Programas de Admisión Especial sobre la base del reconocimiento de la diversidad, la participación de las comunidades y la experiencia acumulada.

Son varios los desafíos institucionales, educativos, económicos y culturales que conlleva fomentar y materializar una educación inclusiva en la Universidad Nacional. Desde las dificultades, se cuenta con recursos limitados en infraestructura, planta docente y bienestar universitario que permitan disponer de espacios adecuados para impartir procesos de formación íntegros, equitativos y de alcance nacional. Por otro lado, desde la parte académica se presentan tensiones en las formas y estrategias pedagógicas de algunos docentes, en razón a que utilizan métodos de enseñanza que no reconocen las diferencias y desigualdades que presentan los estudiantes admitidos a la Universidad por los programas de admisión especial.

Asimismo, en el desarrollo del simposio ‘Educación para la equidad, experiencias desde los programas de admisión especial PAES y PEAMA’, se abordaron reflexiones que giraron en torno a

tres dimensiones fundamentales para alcanzar una educación inclusiva y con equidad, estas fueron: 1) innovaciones pedagógicas en el aprendizaje; 2) las identidades culturales que convergen en la Universidad gracias a los estudiantes PAES y PEAMA y, por último, 3) el acompañamiento estudiantil focalizado a esta población.

Desde las innovaciones pedagógicas se presentó la experiencia del PEAMA Sumapaz, adscrito a la Sede Bogotá. El PEAMA Sumapaz, al contar con financiamiento de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, dispone de recursos que son acordes a la cobertura de estudiantes admitidos, permitiendo el diseño y desarrollo de una apuesta pedagógica innovadora que se centra en el aprendizaje basado en proyectos. Esta apuesta pedagógica, que se nutre del constructivismo en educación, presenta como potencialidad una enseñanza contextualizada donde los procesos de aprendizajes parten de conectar las realidades y necesidades sociales, económicas y culturales del territorio del Sumapaz. Esta innovación pedagógica no sólo se estructura en conocer y articular los contextos del territorio con los procesos de formación, también presenta un cambio de prácticas en el aula y el acompañamiento estudiantil. Esto, a partir de proyectar una secuencia lógica dentro del aprendizaje basado en proyectos donde se enlaza a todos los miembros de la comunidad como estudiantes, docentes, tutores académicos, directivos y funcionarios. Esta planificación permite definir las actividades y contenidos disciplinares que articularán los proyectos de los estudiantes y su transversalidad con la realidad de la localidad del Sumapaz.

Esta apuesta pedagógica del PEAMA Sumapaz está presentando resultados positivos al evidenciar

una disminución en la tendencia de la deserción académica, al impactar el desarrollo humano y académico de los jóvenes y por los beneficios sociales que ésta formación profesional le retribuirá al territorio del Sumapaz. Asimismo, la ponencia expuesta por la profesora Carolina María Sánchez expone percepciones de estos estudiantes donde se resalta una apropiación y reconocimiento al programa como estrategia de inclusión, participación y equidad en la educación superior de calidad.

El funcionamiento y modelo pedagógico del PEAMA Sumapaz genera varias reflexiones frente a los PEAMA adscritos a las Sedes de Presencia Nacional y al PAES. No obstante, no es pertinente caer en una simple comparación, pues es importante reconocer las grandes diferencias en cobertura y funcionamiento que demandan los PEAMA en las Sedes de Presencia Nacional y el PAES.

Una de estas reflexiones que emergen es la débil articulación entre las tres etapas del PEAMA al no reflejarse un proyecto académico continuo y con objetivos claros en cada una de las etapas. Esta poca articulación o diálogo entre las Sedes de Presencia Nacional y las Sedes Andinas está afectando las trayectorias y procesos de formación de los estudiantes. Es fundamental que se evalúe el modelo pedagógico de la etapa inicial, para que esté más centrado en las necesidades cognitivas y de aprendizaje de estos jóvenes que, en su mayoría, recibieron una educación básica y media de baja calidad o con limitaciones. Por otro lado, los estudiantes admitidos por el PEAMA y gran parte de los admitidos del PAES tienen que realizar una movilidad donde pasan de convivir en sus territorios de origen a las ciudades andinas donde están las Sedes principales de

la Universidad (Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira). En la realización de la movilidad es donde confluyen encuentros multiculturales en los campus de la Universidad Nacional que si bien son espacios de interacción intercultural, también se tornan en ocasiones en interacciones de estigmatización, desconocimiento e invisibilización cultural hacia estudiantes foráneos.

En las ponencias de la estudiante María José Benjumea y el estudiante Carlos Fernando Hoyos se reseña de manera acertada algunas dificultades de adaptación en la movilidad académica que presentan los estudiantes del PEAMA Y PAES. Estas dificultades se centran en los choques culturales, en las formas de convivencia urbana y las prácticas injustas y estigmatizadoras en los procesos de formación. Es trascendental el reconocimiento por parte de todas y todos los actores universitarios sobre la diversidad y riqueza sociocultural que aportan los estudiantes foráneos, en especial, para la transformación de prácticas que desconocen los contextos territoriales y personales de estos estudiantes.

Finalmente, la Universidad Nacional se ha mantenido activa en la creación de múltiples estrategias de acompañamiento estudiantil. Estas estrategias, a través del reconocimiento y creatividad de los diferentes actores del acompañamiento académico y de bienestar universitario, se han materializado en acciones y programas que ayudan a que estudiantes que presentan situaciones de vulnerabilidad o alto riesgo de deserción cuenten con apoyos para la adaptabilidad, la permanencia y su graduación. Palabras claves: pedagogía, comunidad, Tumaco, educación artística.

Vigencias: pedagogía comunitaria desde las artes con estudiantes PEAMA, Sede de Presencia Nacional Tumaco

William Vásquez Rodríguez
Profesor. Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: wvasquezr@unal.edu.co

Clara Patricia Triana Morales
Arquitecta. Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cp triana m@unal.edu.co

La ponencia mostrará los resultados pedagógicos del proyecto ganador de la convocatoria para la financiación de proyectos de investigación– creación artística – 2019. Una experiencia didáctica de la Facultad de Artes con estudiantes PEAMA en movilidad en la Sede Bogotá durante el año 2020. Esta actividad educativa hace parte del programa ‘Vigencias’ del grupo de investigación ‘Unidad de Arte y Educación’ de la Facultad de Artes (grupo Colciencias de Categoría B) que da soporte investigativo a la Maestría en Educación Artística de la misma Facultad.

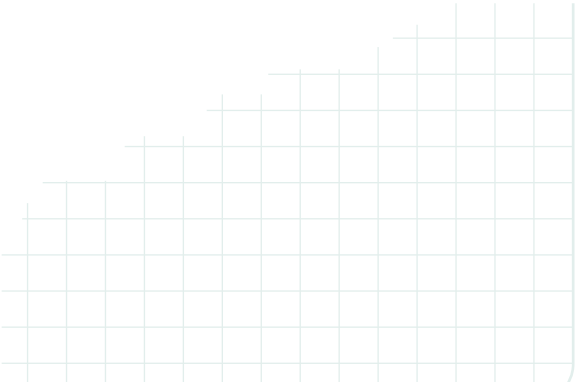
El proyecto tiene como propósito salvaguardar prácticas culturales del Pacífico Nariñense aún vivas en nuestros estudiantes PEAMA que hacen tránsito en la ciudad de Bogotá, para cursar programas que se ofrecen en la Sede de Presencia Nacional Tumaco. Así, a partir de ello, fortalecer la conciencia cultural vigentes en ellos y potenciar sus posibilidades de reconocerse en estas prácticas y socializarlas en la comunidad académica universitaria y, de paso, concretar una acción por el respeto misional a la diferencia étnica y cultural a las que nos debemos en la Universidad.

La estrategia metodológica innovadora lograda se dio al articular esfuerzos entre saberes académicos y culturales entre Sedes de la Universidad y entre programas de posgrado y pregrado, en labor

conjunta entre maestrantes del posgrado en Educación Artística, ya profesionales en cada una de las disciplinas artísticas, y los estudiantes PEAMA de pregrado, quienes compartieron sus maravillosas prácticas danzarías del Pacífico, musicales con el Conuno y la Marimba de chonta y de oralidad con la creación de Décimas tumaqueñas o de canto con los Alavaos de arraigo religioso, entre otras manifestaciones.

Los resultados que se compartirán son bellos y potentes videos y textos producidos con capacidad reflexiva realizados por esta interacción entre pregrado y posgrado. Sea este evento la oportunidad para compartir y recibir interlocución sobre la metodología Vigencias, la que será escrita y sistematizada en esta ponencia y se constituirá en la base y la guía para su aplicación en las otras Sedes de Presencia Nacional, empezando por ‘Vigencias Orinoquía’ que se desarrollará durante el presente año.

Ponencia



Los vínculos entre la equidad de género y la injusticia epistémica: un asunto ético pendiente en la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

María José Benjumea Buelvas
Estudiante
Filosofía
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mbenjumeab@unal.edu.co

Palabras clave: educación, ética, equidad de género, injusticia epistémica, intercambio testimonial.

El objetivo de la presente ponencia es analizar la relación que existe entre la equidad de género y las prácticas epistémicas como problema ético dentro de la Universidad Nacional de Colombia. Propondré analizar la dimensión epistémica de la equidad de género, teniendo presente que el espacio de la Universidad es educativo. Por lo tanto, tendría que evaluarse la manera como se está adquiriendo el conocimiento y las prácticas injustas que se pueden estar legitimando a través de la acción u omisión, en medio de tales espacios. Para ello, desarrollaré el concepto de ‘injusticia epistémica’ (Fricker, 2017) y plantearé preguntas guías como las siguientes. ¿Quiénes participan de la comunidad académica, en tanto agentes morales, tienen responsabilidad sobre las prácticas epistémicas que replican y que pueden alimentar la inequidad de género dentro de la Universidad? ¿Podría afirmarse que los espacios educativos de la Universidad gozan de una dinámica capaz de propiciar que las voces de estudiantes con situaciones diferenciadas, tales como PAES y PEAMA, puedan emerger efectivamente y, además, ser escuchadas y merecedoras de la credibilidad adecuada?

Para iniciar, aclararé mi punto de enunciación como estudiante PAES -Mejores Bachilleres Municipios Pobres– proveniente de Tierralta, Córdoba, desde el cual presento este trabajo como producto de 1) una reflexión propia a

partir de la experiencia situada (Jaggar, 2001) vinculada a dicho punto de enunciación y 2) de la investigación académica y filosófica apoyada en herramientas de análisis de la filosofía feminista. Segundo, analizaré el escenario educativo desde conceptos epistémicos como un lugar propicio para que ocurran procesos de intercambio testimonial que deberían contribuir a la adquisición de conocimiento y garantizar que la dignidad de los sujetos que intervienen en dicho intercambio no se viera menoscabada.

Si en una atmósfera social (en la cual participan sujetos con situaciones diferenciadas correspondientes a su ubicación dentro de una escala social) se legitiman tratos inequitativos intersubjetivos por razones identitarias (como el género), en consecuencia, los intercambios testimoniales estarían mediados por prácticas inadecuadas, esto es, injustas e inequitativas. Esta tesis será fundamental para comprender de qué manera se pueden mejorar las dinámicas educativas de la comunidad académica sin que los sujetos se vean afectados en su calidad de sujetos de conocimiento y de seres humanos dignos.

Así, a partir de un análisis de conceptos tales como prejuicios, prejuicios identitarios y estereotipos de género, que operan dentro de la injusticia epistémica testimonial, sostendremos que es posible encontrar herramientas educativas que nos permitan neutralizar los prejuicios. Entendiendo a estos como base de las prácticas epistémicas inadecuadas hacia mujeres en situaciones diferenciadas dentro de la Universidad. Finalmente, se analizará el caso de injusticia epistémica sucedida en el Departamento de Filosofía durante la celebración de sus 70 años, a saber, la publicación de la línea del tiempo del

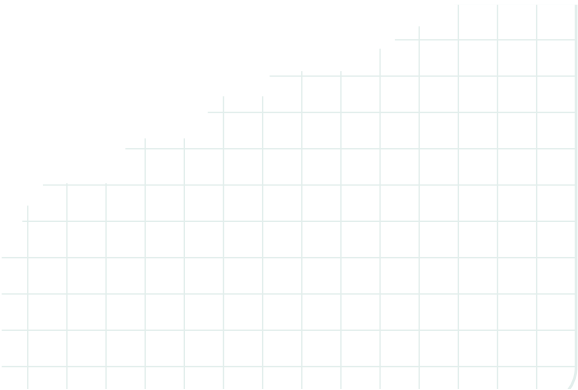
Departamento. Esto último con la intención de suscitar una conversación sobre los aprendizajes obtenidos a razón del análisis de un caso que no debería ocurrir nuevamente.

Referencias

Fricker, M. (2017). Injusticia epistémica. Herder Editorial.
Jaggar, A. (2001). El feminismo en la ética: la justificación moral. En M. Fricker y J. Hornsby (Eds.), Feminismo y Filosofía. Un compendio (pp. 243–262). Idea Books.

Bibliografía

Guenther, L. (2017). Epistemic Injustice and Phenomenology. En I. Kidd, J. Medina, y Pohlhaus Gaile (Eds.), The Routledge Handbook to Epistemic Injustice (pp. 195–204). Routledge. https://www.academia.edu/36332429/Epistemic_Injustice_and_Phenomenology



Evaluación del aprendizaje basado en problemas en la educación universitaria rural: percepción de los estudiantes sobre la inclusión

Ponencia

Carolina María Sánchez Sáenz
Profesora
Departamento de Ingeniería Civil y Agrícola
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cmsanchezs@unal.edu.co

Palabras clave: población rural, educación universitaria, inclusión, análisis temático.

En Colombia, la población rural, por sus condiciones de pobreza, ubicación de difícil acceso y baja calidad de la educación secundaria, experimenta dificultades para acceder a la educación superior y sufre altas tasas de deserción y baja graduación, generando desigualdad y exclusión. Dada la escasez de literatura que explora el impacto del aprendizaje basado en problemas organizado por proyectos (ABP) en los sentimientos de inclusión de los estudiantes rurales en la educación superior, se diseñó un estudio para evaluar las percepciones y experiencias de los estudiantes en el proceso de ABP y para comprender el impacto de este enfoque de la educación en la inclusión. Por lo tanto, el propósito de este estudio cualitativo fue brindar, a los estudiantes vinculados al Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) del campus Sumapaz de la Universidad Nacional de Colombia, la oportunidad de compartir sus historias sobre el impacto del ABP en su sentimiento de inclusión. Los datos de las entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas se analizaron mediante análisis temático y se identificaron tres temas clave relacionados con la inclusión: 1) aspiraciones y oportunidades; 2) adaptación y 3) actitudes de resolución de problemas. Estos temas permitieron concluir que los estudiantes están muy agradecidos por la oportunidad de inclusión que ofrece el programa, ya que sin ella no hubieran tenido acceso a la educación superior.

La transversalidad desde la vida universitaria y la implementación de saberes ancestrales en la academia

Carlos Fernando Hoyos Verona
Estudiante
Ciencia Política
Facultad de Ciencias Humanas y Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: cahoyosv@unal.edu.co

Palabras clave: intercultural, ancestralidades, educación, implementación, diversidad.

Al pertenecer a un grupo poblacional minoritario, como en mi caso a una comunidad indígena en proceso de fortalecimiento, es un reto ser estudiante de la Universidad Nacional de Colombia. Como miembros partes de una comunidad o resguardo, la Universidad Nacional ha estado presta a ofrecer dentro de sus políticas de orden social y académico un porcentaje que, si bien es cierto es mínimo, es significativo, ya que nos permite ser parte de esta alma mater.

Pero el reto más grande no radica en presentar el examen de admisión y ocupar ese 2% de los admitidos, el reto inicia cuando ya eres estudiante activo e inicias tu proceso de formación. Llegar a una ciudad amplia en todos los aspectos (economía, urbanización, población) representa un choque emocional para muchos, al cual la Universidad hace caso omiso con respecto al seguimiento que se le debería dar a un joven que deja su lugar de origen para enfrentarse con otra realidad, realidad de la cual él no ha sido partícipe cultural ni socialmente. La educación que se imparte en las comunidades indígenas es una educación totalmente diferente e inclusiva que, por ley constitucional y derecho propio, es vista de buena manera. Cuando buscamos ser profesionales, nuestro propósito es volver a nuestros territorios, pero la Universidad no nos brinda garantía de seguir con nuestro proceso cultural fortaleciendo así los saberes ancestrales,

implementando la transversalidad como clave de la educación inclusiva y fortalecedora

Muchos pueblos de Colombia, como el pueblo Zenú, pueblo reconocido por la elaboración del sombrero vueltiao, han sido muy maltratados desde su idiosincrasia y saberes por no hablar una lengua nativa, lengua que está en proceso de recuperación; como este pueblo se encuentran otros que hacen presencia en nuestra alma mater. Gracias a la imposición de potencias mundiales con respecto a las proyecciones que tiene Colombia como país, por obligatoriedad se debe cursar un idioma diferente cuando ya es un reto cultural aprender el castellano o español. La Universidad Nacional de Colombia aparta lo ancestral porque la importancia radica en cumplir con los objetivos generales de un sector más que pensar para la población.

En las comunidades se habla y se trabaja mucho en los aspectos de pertenencia y auto-reconocimiento como en el caso de mi comunidad. Yo, al ser autoridad de educación de una comunidad indígena y ser estudiante activo de la Universidad Nacional de Colombia, manifiesto mayor interés en recibir una educación trasversalizada, donde se tenga presente las expectativas culturales de cada una de las comunidades que hacen presencia en la Universidad Nacional, que recibir una educación generalizada pensada para la población mayoritaria, Sería un gusto poder salir profesionales fortalecidos en nuestras costumbres, tomando lo ‘civilizado’ sin dejar la idiosincrasia y saberes culturales, una educación inclusiva. Solo así la intervención en nuestros territorios sería eficaz.

Ponencia

Innovación pedagógica en el PEAMA Sumapaz de la Sede Bogotá

Ponencia

Claudia Lucía Ordóñez
Profesora
Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: clordonezo@unal.edu.co

Palabras clave: PEAMA Sumapaz, pedagogía por proyectos, desarrollo de habilidades académicas, interdisciplinariedad curricular, admisión especial

En la presente ponencia describo la metodología del diseño curricular y algunos resultados parciales de la ejecución del PEAMA Sumapaz, el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica de la Sede Bogotá. Este programa fue creado por la Sede, en asocio con la Secretaría de Educación de Bogotá, para la localidad 20 del Distrito Capital, localidad rural de Sumapaz, cuya población presenta resultados muy bajos en educación media. El programa se ofrece desde el segundo semestre de 2016, actualmente para estudiantes de 10 carreras: las ingenierías Agrícola, Mecánica, Mecatrónica, Eléctrica, Electrónica y Agronómica, junto con Zootecnia, Geología, Antropología y Trabajo Social.

En la Universidad, los porcentajes de deserción estudiantil son superiores al 40% de los admitidos y al 50% para los programas PEAMA, más por razones académicas que personales (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019). Esta realidad llevó a los gestores del programa a la decisión de construir un proceso de formación académica innovador, de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) consistente con la tendencia mundial en educación superior hacia el aprendizaje activo de los estudiantes. Se busca que ellos mismos construyan verdadero significado de y con lo que aprenden, comprendiendo, desde el comienzo de sus estudios, las carreras que han escogido, viviendo procesos de desarrollo de habilidades académicas al tiempo

Referencias

Dirección Nacional de bienestar Universitario. (2019). Estudio del impacto de los Programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. http://www.bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/Estudio_de_impacto_web_26-07-2019.pdf

que aprenden contenidos disciplinares conectados a sus proyectos y motivándose hacia el proceso de formación y el desarrollo de sus intereses en el conocimiento.

La planeación de los proyectos se inició en el primer semestre de 2016 con un grupo interdisciplinario de profesores voluntarios y ha abarcado hasta ahora objetivos de conocimiento profundo de la región, sus potencialidades y problemáticas, de estudio de contenidos académicos diversos relacionados con el agua, el suelo, la producción agropecuaria, las condiciones, necesidades y formas de pensar de las comunidades y la preservación del complejo e importante conjunto de ecosistemas en el que se encuentran. Al cabo de 4 años de trabajo, es claro que para sostener pedagógicamente este tipo de programa en la Universidad, es necesario contar con profesores que, además de sus excelente conocimiento disciplinar, mantengan una actitud de permanente aprendizaje que les permita cambiar sus formas tradicionales de transmitir conocimiento a nuevas formas de acompañar el aprendizaje de sus estudiantes como tutores.

Al día de hoy, el PEAMA Sumapaz solo ha perdido definitivamente 7 estudiantes de los 85 que ha recibido, 4 de ellos por razones personales que les han impedido empezar verdaderamente (3) o terminar (1) su primer semestre académico. Esto representa apenas un 8,2% de deserción, a pesar de que los estudiantes han entrado a la Universidad con puntajes en el examen de admisión que por admisión regular no les hubieran permitido acceder a ninguna de las carreras que han escogido. En el presente semestre el programa se amplió en 20 cupos únicamente para estudiantes de Sumapaz y 50 nuevos cupos en una Sede nueva en Ciudad Bolívar para estudiantes de colegios rurales de toda la ciudad.

BitácoraUN, tejiendo redes de apoyo

Vanessa Lara
Estudiante
Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: pvlarac@unal.edu.co

María Alejandra Briceño
Estudiante
Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mabricenou@unal.edu.co

Sara Idárraga
Estudiante
Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: Sdidarragam@unal.edu.co

Sully Tatiana Navarro Corredor
Psicóloga
Departamento de Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: stnavarro@unal.edu.co

Melany Sulay Vanegas Queeman
Estudiante
Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mvaneggassq@unal.edu.co

Palabras claves: diálogo, territorio, academia, educación.

Objetivo

Bitácora UN es una iniciativa cuyo objetivo es construir un espacio colaborativo de expresión enfocado en los retos de la vida universitaria, a partir tres módulos de trabajo: 1) relación academia-territorio; 2) comprensión de sí mismo y 3) relaciones interpersonales. Su base fueron actividades de expresión creativa e introspección dirigidas a consolidar redes de apoyo emocional-académico entre estudiantes PAES-PEAMA.

Marco Conceptual

Desde un paradigma constructivista entendemos que los conocimientos están sujetos a marcos culturales-sociales que determinado territorio

construye de sí mismo y le sirven como herramienta para interactuar con el medio en el que vive (Berger y Luckmann, 1968). En ese sentido, entendemos a las personas participantes del proyecto como sujetos activos que cuentan con un compendio de conocimientos-prácticas que ponen en juego al enfrentarse a los retos que les presenta la vida académica. Nuestra función como orientadoras es fortalecer esas habilidades, hacerlas conscientes como un capital cultural que puede servir al resto de sus compañeros e invitarles a plasmarlos en nuestras Bitácora (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019).

Metodología

Como herramienta pedagógica utilizamos la BitácoraUN, un cuadernillo diseñado por nosotras mismas con esquemas de trabajo acordes a cada una de las actividades planeadas por módulos. Esta cumple varias funciones: 1) facilitar la comprensión de las instrucciones y actividades que las limitaciones de conexión digital dificultan entender (o mantener); 2) incentivar la atención activa que apoya la construcción conjunta como ejercicio práctico, que requiere las opiniones de cada uno para lograr el escenario participativo que nos propusimos; 3) acopiar las ideas, acciones y herramientas que usan los compañeros y que reconstruimos colectivamente para hacer frente a los retos identificados y 4) facilitar la reflexión haciendo de la bitácora un símbolo de su capacidad creativa, expresiva e introspectiva. Consideramos que darles una herramienta cuya función fuera evidenciar sus pensamientos y sentimientos iba a facilitar que le dieran un lugar y momento para aliviar y repensar cosas que antes pasaban desapercibidas.

Ponencia

También empleamos fotografías, emulando la estrategia de fotovoz (Salud Comunitaria, 2017), como forma de activar la comunicación asincrónica de conocer los contextos de las personas participantes. Su uso se caracterizó por compartir, a partir de imágenes propias, la realidad material a la cual estaba sujeta la gente que hizo parte del proyecto, esto permitió una aproximación a sus actividades cotidianas de lectura, escritura y hábitos de estudio. Así se facilitó las interacciones, la cercanía emocional y la creación de redes de apoyo fuertes y significativas que perduran hoy.

Discusión

Resultados y conclusiones

Se afianzaron los vínculos académicos de los estudiantes, que se tradujeron en redes de apoyo (de índole social, emocional y/o académica). Los estudiantes utilizan más del conocimiento aprendido en sus contextos para lograr un mejor desempeño en las tareas asignadas en las materias, no necesariamente a través de los métodos clásicos dentro de la Academia. El significado de Universidad dentro de la diversidad y la pandemia empezó a replantearse bajo estas dinámicas nuevas.

Referencias

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad (1era ed.). Amorrortu. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Dirección Nacional de bienestar Universitario. (2019). Estudio del impacto de los Programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. http://www.bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/Estudio_de_impacto_web_26-07-2019.pdf

Salud Comunitaria. (2017). Investigación Acción Participativa (4): Fotoetnografía y photovoice/fotovoz. Salud Comunitaria. <https://saludcomunitaria.wordpress.com/2018/01/10/investigacion-accion-participativa-4-fotoetnografia-y-photovoice-fotovoz/>

PEAMA: estrategia de acompañamiento en favor de la permanencia

Alba Patricia Acosta Ortiz
Profesional. Dirección de Bienestar
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: apacostao@unal.edu.co

Adriana Alejandra Hurtado Nieto
Profesional
Acompañamiento Integral Bienestar de Sede
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: aahurtadon@unal.edu.co

Diana María Galarza Moreno
Coordinadora. Oficina de Enlace
Universidad Nacional de Colombia – Sede Tumaco.
Correo electrónico: dmgalarzam@unal.edu.co

Carmen Ana Casas Sierra
Coordinadora. Oficina de Enlace
Universidad Nacional de Colombia – Sede Caribe.
Correo electrónico: cacasass@unal.edu.co

Isabel Victoria Romero Cruz
Coordinadora. Oficina de Enlace
Universidad Nacional de Colombia – Sede Amazonía.
Correo electrónico: ivromeroc@unal.edu.co

Mary Stella Cárdenas
Coordinadora. Oficina de Enlace
Universidad Nacional de Colombia – Sede Orinoquía.
Correo electrónico: mscardenash@unal.edu.co

Zulma Edith Camargo Cantor
Profesional
División de Acompañamiento Integral
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: zecamargoc@unal.edu.co

Palabras clave: PEAMA, articulación, acompañamiento, bienestar, colectivo.

El objetivo de la presente propuesta es socializar una estrategia de trabajo colaborativo de acompañamiento a estudiantes PEAMA en la Sede Bogotá, la cual se desarrolla a partir de la conformación de una mesa de trabajo en donde confluyen diferentes instancias dentro de las cuales se encuentran las Oficinas de Enlace de cada una de las Sedes de Presencia Nacional (Amazonía, Caribe, Orinoquía y Tumaco), el Área de Acompañamiento Integral de la Sede Bogotá

y el Área de Acompañamiento Integral de la Facultad de Ingeniería. Para dar a conocer la estrategia en mención se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

Contexto histórico

La Universidad Nacional de Colombia siempre ha tenido en cuenta el Bienestar como elemento fundamental en el paso por la vida universitaria de todos sus estudiantes, sin embargo, se ha podido establecer que algunas poblaciones presentan unas características particulares que implican dar respuesta a unas necesidades especiales, siendo el caso de aquellos estudiantes que ingresan por las modalidades PAES Y PEAMA.

Justificación

Considerando las necesidades mencionadas previamente, diferentes dependencias se han ido encargando de atender esta población. Esto significa, en muchas oportunidades, la duplicidad de acciones. Por tal motivo, se llegó a estimar pertinente aunar esfuerzos y trabajar de manera mancomunada para orientar y acompañar de manera más articulada y eficiente. Es así como se consolida la Mesa PEAMA como colectivo de profesionales de diversas instancias que tienen como objetivo velar por el bienestar integral de los estudiantes PEAMA en la Sede Bogotá y favorecer su permanencia universitaria.

Desarrollo de la estrategia

El proceso que se ha llevado desde la Mesa se enfoca en tres líneas de intervención:

- 1. Atención individual: acompañamiento, asesorías y orientación en aspectos relacionados con solicitudes personales a nivel socioeconómico, así como académico, administrativo y de bienestar.
- 2. Acciones grupales: conversatorios, talleres, charlas y eventos de integración.

3. Acciones de coordinación y articulación con otras dependencias: Área de Salud, Dirección Académica de Sede, Direcciones de Bienestar de Facultades, Direcciones Académicas de Facultades, División de Registro, etc.

Avances y Resultados

1. Consolidación de un equipo multidisciplinario con unos fines establecidos y una capacidad de articulación y respuesta eficiente.
2. Generación de espacios de integración que promueven y fomentan la conformación de redes de apoyo entre estudiantes PEAMA, lo cual redundará en el favorecimiento de su permanencia y su bienestar.
3. Avance en el reconocimiento de la Mesa PEAMA entre el estudiantado como apoyo a su adaptación y permanencia en la universidad.

Desafíos

1. Sistematización de la experiencia con el propósito de consolidar un documento que pueda guiar y motivar otras iniciativas similares en Sedes Andinas.
2. Visibilizar más el trabajo de la Mesa a partir de la participación en diferentes escenarios y el uso de nuevos canales de comunicación.
3. Dar continuidad al trabajo de la Mesa PEAMA en dos de sus líneas de acción: 1) Mesa Ampliada (trabajo articulado con otras facultades en Sede Bogotá) y 2) promover el acceso y divulgación de información clave desde la línea de charlas estratégicas propuestas por el equipo coordinador de la Mesa.
4. Consolidar cifras y cualidades relacionadas con la permanencia y deserción de estudiantes participantes en las actividades desarrolladas por la Mesa.

Simposio 10

Campus como aula total, el papel del campus en la formación

Introducción al simposio. El aprendizaje que trasciende el aula

Simposio 10

Laura Upegui Castro
Profesional encargado. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lupeguic@unal.edu.co

Paula Vanessa Bedoya Guayara
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: pvbedoyag@unal.edu.co

El simposio 'Campus como aula total, el papel del campus en la formación' contó con la participación de 6 ponencias: 1) 'Talleres de diseño comunitario' de Fabio Enrique Fajardo Tolosa; 2) 'Nuevas realidades en el Museo Paleontológico de Villa de Leyva, Colombia' de Petter David Lowy Cerón y Carlos Díazgranados Cubillos; 3) 'Proyecto Aulas Vivas de Aprendizaje, entornos educativos seguros y sustentables en la Sede Orinoquía' de Ana María Romero Hernández; 4) 'Yógate la vida universitaria' de Stefanny Andrea Contreras León y Daniela Contreras León; 5) 'Aula Total' de Jaime Franky Rodríguez y 6) 'Aulas vivas: los espacios vitales de los campus de la Universidad Nacional integrando y valorando la vida' de Gloria Inés Muñoz Martínez, Alexander Restrepo y Rodrigo Fuentes.

Los representantes de cada uno de los trabajos presentados participaron de un espacio de discusión basado en las preguntas del equipo organizador y el público conectado en vivo con el evento que se desarrolló por medio de la telepresencia debido a la contingencia sanitaria de la Covid-19. La conversación entre los expositores giró en torno a los diversos lugares para aprender, cómo el aula de clase debe continuar siendo un espacio para el aprendizaje, el aporte de la interdisciplinariedad a las experiencias presentadas y preguntas particulares

a la experiencia del Museo Paleontológico de la Universidad Nacional de Colombia en Villa de Leyva.

Una de las premisas sobre las que se desarrollan los espacios de diseño colaborativo se basa en que todas las personas tienen la capacidad de ser creativas y plantear soluciones, por lo que el ejercicio de llevar el conocimiento a diferentes lugares de Colombia se convierte en la oportunidad de crear soluciones innovadoras a bajo costo, eficientes y replicables para las comunidades. Ejercicios con este carácter comunitario buscan comprometer a los estudiantes de la Universidad con la intervención en problemas sociales estructurales del país, como lo son el analfabetismo funcional y digital. En ese mismo sentido, desde el Museo Paleontológico de la Universidad Nacional de Colombia en Villa de Leyva, se invita a la comunidad, desde la tecnología (aplicaciones móviles y representaciones de realidad aumentada), al conocimiento y a la interacción con restos fósiles. Esta experiencia busca acercar al museo universitario y sus investigaciones a convertirse en bienes sociales. Estos espacios integran la curiosidad por lo desconocido con investigaciones de carácter académico sobre la reconstrucción y la contextualización de hechos pasados a través de la tecnología y analogías que traen las eras paleolíticas al presente. A través de las 'Aulas Vivas' también se pretende la integración del pasado al presente, se da a través de los espacios vitales en la Universidad Nacional, integrando y valorando la vida. El proyecto busca reivindicar el patrimonio cultural de la Nación. Esto, a partir de exaltar los saberes propios de los pueblos y aportando nuevas maneras de ver, reconocer y expresar

la relación 'ser-espíritu-naturaleza-comunidad' desde el trabajo con comunidades indígenas. El objetivo de esta experiencia es la transmisión intergeneracional de los conocimientos tradicionales y así actualizar los consejos sobre el 'buen vivir', para mantener una convivencia armónica con los seres del mundo.

Esa armonía se logra cuando se tiene una sana relación entre el cuerpo y la mente al propiciar la conexión con el hoy y el ahora. Desde la enseñanza de herramientas basadas en la meditación y el yoga se ha ayudado a los estudiantes, docentes y administrativos de la Sede Palmira a mejorar su estado de ánimo en medio de la cuarentena y el aislamiento vivido a raíz de la contingencia social y sanitaria dada por el Covid-19. Esta experiencia significó para los estudiantes mejores resultados académicos y estabilidad emocional en momentos de coyuntura. Los resultados percibidos han permitido concluir que este tipo de herramientas deben ofrecerse a quienes ingresan a la Universidad, con el fin de ayudarles a canalizar sus emociones y afrontar los miedos que pueden provocarse con el inicio de la vida universitaria.

Las anteriores experiencias resaltan el bienestar y la seguridad como elementos básicos para aprender y la importancia de llevar el conocimiento al entorno de formas que sean comprensibles e interesantes para quienes aprenden.

Por otro lado, generar espacios de aprendizaje seguros, atractivos y sustentables para niños, niñas y sus familias de la zona rural de Arauca es uno de los proyectos de la Universidad Nacional en su Sede Orinoquía. Desde este proyecto se generaron estrategias de financiación de proyectos-huertas que contribuyen a cerrar

brechas educativas y que permiten garantizar el desarrollo integral de niños y niñas a través de espacios seguros y de protección, además de dar seguridad alimentaria en medio de la contingencia social y sanitaria ocasionada por el Covid-19.

Museos, huertas, espacios para meditar y aulas vivas demuestran que el aprendizaje va más allá de lo que se enseña en un aula tradicional. Es así como se presenta al campus de la Universidad como un 'aula total' que representa de forma íntegra todas las formas de aprender en el espacio en donde la vida universitaria ocurre y donde se relacionan cada uno de sus actores propios en la formación de nuevas ciudadanías. La idea de campus como aula total está precedida por la idea de campus como lugar para la formación integral. Es decir, dónde la educación busca el pleno desarrollo de las capacidades y potencialidades humanas.

En medio de la conversación entre los expositores se abordaron los territorios como espacios vivos y como parte fundamental del aprendizaje, por lo que deben buscarse elementos simbólicos que permitan relacionarse con ellos y así poder valorarlos a través de lenguajes que permitan su apropiación. En ese sentido, el campus universitario es un cuerpo vivo que debe favorecer y enriquecer el trabajo intelectual. Al ver los espacios de esta manera se comprende cómo inciden en los procesos de aprendizaje, pues la enseñanza está más allá de la labor del docente e involucra a multiplicidad de actores, relaciones y espacios. En ese sentido, más allá de pensar en cambiar el aula, es importante expandirla, pues es el espacio por excelencia para el encuentro y la formulación de estrategias pedagógicas. Por ejemplo, pensar en la práctica, el aprendizaje

por proyectos y el aprendizaje a partir de la realización de experiencias por parte de los estudiantes. Incluso, puede verse como un espacio de convergencia y de aprendizaje autónomo el incrementar las posibilidades de aprendizaje, por ejemplo, desde el uso de nuevas tecnologías.

En la Universidad, los espacios como el salón de clase y el auditorio deben convertirse en espacios para el reconocimiento de la diversidad, en tanto tradicionalmente han sido espacios para la transmisión de conocimientos. Cuando se habla de ‘reconocimiento’ se habla de poder cumplir cuatro etapas: 1) poder crear o co-crear con las personas que están aprendiendo y enseñando al tiempo; 2) experimentar lo que se está aprendiendo, el hacer; 3) integrar lo que se está aprendiendo, creando y experimentando y 4) generar un ente transformador, que el proceso de aprendizaje transforme la mirada.

Entonces, un espacio formativo es en donde hay diálogos interculturales e intergeneracionales que aporten a la construcción de nuevas ciudadanías, la generación de vínculos a partir del arte y la conciencia de co-existencia. Es donde se propicia el ‘aprender haciendo’ de forma multidireccional e interdisciplinar y se facilita que las comunidades se vean involucradas dentro del proceso. Por lo tanto, la Universidad debe procurar integrar sus actores y sus espacios en función de la diversidad del aprendizaje. Es decir, propiciando que el aprendizaje no se dé ‘escuchando’ en una dirección, sino a partir de la acción enfocada en los problemas de la sociedad que requieren atención, lo cual incluso aportaría a la construcción de paz.

Talleres de Diseño Comunitario

Fabio Enrique Fajardo Tolosa
Profesor
Departamento de Física
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: fefajardot@unal.edu.co

Palabras clave: diseño, trabajo comunitario, desarrollo de la capacidad creativa, TaDIC.

Se muestra un trabajo que se viene realizando desde hace diez años en torno al tema del desarrollo de la capacidad creativa (DCC) con comunidades. La metodología DCC se basa en que todas las personas son creativas, tienen la habilidad para utilizar herramientas, pueden proponer soluciones a sus problemas y las pueden implementar. Esta metodología ha sido utilizada con una gran variedad de grupos entre los que tenemos estudiantes de colegios y universidades, profesores, mujeres y campesinos. Se ha implementado en detalle en cursos electivos de la Universidad Nacional de Colombia, en encuentros de diseño con participación de las comunidades, en diplomados solidarios y talleres en una gran variedad de lugares de Colombia.

La DCC se desarrolla mediante la implementación de una metodología de diseño que consta de las siguientes etapas: 1) identificar problemas y/o oportunidades; 2) investigar el contexto; 3) generar ideas; 4) modelar y experimentar; 5) seleccionar la mejor idea; 6) hacer prototipos; 7) probar y 8) hacer la retroalimentación. El ‘aprender haciendo’ es fundamental en la práctica de la metodología, lo mismo que el trabajar colaborativamente con las comunidades partiendo del hecho de que no solo se enseña, sino también se aprende.

Este trabajo se ha puesto en práctica con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia durante doce semestres en el curso electivo

‘Diseño e Innovación Sostenible y Apropiable’, en los ‘Encuentros de Diseño para el Desarrollo Internacional (EDDI)’ realizados en el 2015, 2016 y 2018, en el ‘Taller de Diseño e Innovación Comunitaria (TaDIC)’ realizado con el apoyo de la Sede Tumaco en el 2019, en el ‘Diplomado TaDIC’ implementado de forma virtual y solidaria en el 2020 y 2021 y en más de treinta talleres realizados en diferentes partes de Colombia.

De lo anterior se puede ver el papel fundamental que tiene el diseño comunitario para contribuir a resolver problemas o aprovechar las oportunidades de las comunidades y, de esta forma, fortalecer los procesos de construcción de paz desde la cotidianidad. Los anteriores espacios de diseño también son muy formativos para los estudiantes, ya que les permite reflexionar sobre el contexto de las comunidades de Colombia, ver la importancia de proponer soluciones en conjunto y reconocer la diversidad de experiencias y conocimientos de las personas que vivencian las necesidades u oportunidades en su diario vivir. Finalmente, se presenta un ejemplo de la realización de un taller de diseño planeado y ejecutado desde la virtualidad, la cual surgió como consecuencia de las medidas que se tomaron para mitigar la pandemia del coronavirus. Agradezco a todas las comunidades, estudiantes, organizadores, facilitadores e instituciones que hicieron posibles los talleres mencionados en este trabajo.

Nuevas realidades en el Museo Paleontológico de Villa de Leyva (Colombia)

Ponencia

Petter David Lowy Cerón
Profesor
Departamento de Biología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: pdlowyc@unal.edu.co

Carlos Diazgranados Cubillos
Diseñador Gráfico y Museólogo
Co-líder Grupo de Investigación “Museología,
Ecocrítica y Comunes Culturales”
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cndiazgranadosc@unal.edu.co

Palabras clave: renovación, nuevas realidades, actualización, creatividad, museo.

El Museo Paleontológico de Villa de Leyva hace parte del amplio acervo museológico y patrimonial de la Universidad Nacional de Colombia, acervo que comprende un diverso y rico conjunto de al menos 11 entidades museales y más de 10 colecciones museológicas y científicas universitarias distribuidas en las 9 Sedes de la entidad educativa a nivel nacional. Dicho patrimonio cultural se encuentra relacionado a desarrollos de investigación en diferentes campos del conocimiento, a la búsqueda constante de la descentralización y a la democratización del acceso al conocimiento y las experiencias vividas en el mundo académico y científico.

El objetivo es exponer la experiencia en el uso de las nuevas estrategias comunicativas, expositivas y educativas que ha desarrollado en los últimos años el Museo Paleontológico de Villa de Leyva. Se trata de un museo universitario con 48 años de historia con relación a la gestión del patrimonio cultural, académico y científico. En los últimos años, el museo ha incorporado el uso de tecnologías de punta como la realidad aumentada, dioramas de medios digitales, réplicas realizadas en impresión 3D y el uso de audio y video de alta

calidad, entre otras herramientas, para responder a las necesidades socioculturales y a la constante búsqueda del conocimiento. Esto permite la participación activa de sus diferentes visitantes, generando una experiencia significativa y difícil de olvidar. Estas iniciativas han permitido profundizar en conocimientos, interactuar con la exhibición, ampliar el horizonte de las audiencias del museo y crear conexiones con comunidades digitales jóvenes que antes no estaban incluidas.

A manera de conclusión, nos interesa exponer el tema de cómo estas estrategias se gestionan desde un museo universitario y se proyectan en relación contante y constructiva con la comunidad universitaria (estudiantes y sus familias, egresados, profesores, contratistas, funcionarios, personal de mantenimiento y personal de vigilancia), creando espacios de intercambio entre diferentes saberes y generando impacto a la comunidad local de la región del municipio de Villa de Leyva y otros municipios aledaños.

Proyecto ‘Aulas Vivas de Aprendizaje’, entornos educativos seguros y sustentables en la Sede Orinoquía

Ana María Romero Hernández
Coordinadora. Laboratorios Aguas y Suelos
Universidad Nacional de Colombia – Sede Orinoquía.
Correo electrónico: aromero@unal.edu.co

Palabras clave: Proyecto Aulas Vivas de Aprendizaje, entornos educativos seguros y sustentables, Sede Orinoquía, ruralidad.

La educación rural en el departamento de Arauca presenta una difícil situación en cifras de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar de las instituciones educativas. Según los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del Ministerio de Educación, en 2018 se demostraron las brechas en la calidad y el acceso a la educación entre escuelas rurales y urbanas del departamento. Uno de los resultados más preocupantes del informe demuestra que el promedio de años de educación en la zona rural fue de 5,5 años por estudiante, mientras que en una urbana fue de 9,6. Además, las cifras de asistencia en primaria y secundaria en el campo son mucho menores que las de la ciudad y la deserción escolar en las zonas rurales es casi el doble que la de los centros urbanos. De hecho, el estudio informó que 13,8 % de los niños del campo entre 12 y 15 años no asistían al colegio.

A estas diferencias injustificables se les suman las grandes distancias en el acceso a servicios básicos entre las escuelas del campo. En la zona rural, por ejemplo, sólo el 37 % de los centros educativos tienen agua potable, el acceso a internet es limitado o nulo, donde sólo 53 de cada 100 instituciones pueden disfrutar de este privilegio. Otros índices similares, como la electricidad, las líneas telefónicas activas y los baños en buen estado, condiciones de infraestructura mínimas para el buen desempeño de los estudiantes, son

precarios. La combinación entre deserción escolar y servicios básicos insatisfechos se considera como una de las causas por las que los jóvenes pobres y rurales presentan bajo desempeño en las pruebas de estado.

La situación se agrava si tenemos en cuenta que en el departamento de Arauca, para el año 2018, el índice de pobreza multidimensional (IPM) del sector rural fue del 36,3% mientras que el total nacional fue de 19,2%. El IPM del departamento está determinado por los indicadores: trabajo informal 91,3%, bajo logro educativo 59,5% y rezago escolar 32,0%, según datos del DANE. Aunado a lo anterior, el municipio de Arauca presenta la tasa de desempleo más alta de la región, con 24,9%.

El año anterior, la Defensoría del Pueblo emitió alertas tempranas en el departamento por los riesgos que los grupos ilegales representan para los habitantes. El reclutamiento de menores, el microtráfico y la violencia contra la mujer vienen en incremento. A pesar de la gravedad del fenómeno de reclutamiento de menores en el departamento, no existen cifras oficiales. Además de la falta de información y medidas concretas para prevenir este delito, muchas familias no denuncian la desaparición de sus hijos por miedo o por desconocimiento.

El efecto del conflicto armado ha sido mayor en los niños y niñas rurales, donde las escuelas y colegios pasan de entornos protectores a convertirse en los escenarios favoritos de los armados para buscar menores con problemas en sus hogares, que no quieren estudiar o que buscan una oportunidad de ganar dinero para ayudar a sus padres. La presencia constante de milicianos

Ponencia

en busca de niñas y niños a la salida de clases es alarmante, donde a través de engaños usan a los niños y niñas como informantes o los llevan a los campamentos en otras zonas del país.

La situación de los docentes de las escuelas rurales también es grave. Los maestros de las veredas no tienen acceso a una red de docentes para intercambiar buenas prácticas, ni acompañamiento en aula, ni suficiente material de apoyo. Además, el nivel de formación de los profesores en zonas rurales es mucho menor comparado con el de las ciudades.

El municipio de Arauquita cuenta con alrededor de 13.641 habitantes en edad escolar (5-18 años) según proyecciones del DANE para el 2016, cuenta con una cobertura educativa del 67,3% en las 138 instituciones educativas oficiales del municipio. La población educativa la integran principalmente estudiantes provenientes de familias vulnerables, en alto grado de inseguridad alimentaria y de bajos ingresos, factores que inciden significativamente en el rendimiento escolar y calidad de vida. Aunado a lo anterior la capacidad del ente gubernamental es limitada debido a la categoría del municipio y los bajos recursos que recibe anualmente, impidiendo atender la totalidad de necesidades del municipio.

En conclusión, la educación rural en Arauca tiene menores niveles de calidad y los niños y niñas están en mayor riesgo de exposición a grupos armados ilegales. Por eso, es necesario promover estrategias que busquen cerrar las brechas educativas y, al mismo tiempo, aseguren el desarrollo integral de los niños y niñas garantizando espacios seguros y de protección, donde, a través del aprendizaje y construcción

colectiva, se propenda por la seguridad alimentaria y la convivencia pacífica.

La apuesta de esta iniciativa vinculó 3 instituciones educativas rurales: Colegio San Cayetano (corregimiento de Caracol, municipio de Arauca), Colegio Gabriel García Márquez (municipio de Arauquita) y Colegio Luces de Esperanza (municipio de Saravena).

El Colegio San Cayetano está ubicado en la vereda Bogotá, corregimiento El Caracol del municipio de Arauca. La institución educativa cuenta con 110 (58 niñas y 52 niños) estudiantes desde los grados preescolar hasta 9no grado. De la población estudiantil, alberga en modalidad de internado a 56 estudiantes. La población educativa la conforman 64 familias (316 personas), la población adulta la conforman 58 mujeres y 52 hombres y 10 adultos mayores (4 mujeres y 6 hombres). En conjunto, la comunidad se caracteriza como personas víctimas del conflicto armado producto de las afectaciones ocasionadas por grupos armados (Bloque Vencedores de Arauca y el ELN), población migrante de nacionalidad venezolana y colombianos retornados.

La institución educativa Luces de Esperanza pertenece al Colegio Centro de Desarrollo Rural y cuenta con 65 estudiantes (36 hombres y 29 mujeres) en condición de discapacidad. La comunidad educativa la confirman 65 familias (325 personas), la población adulta la conforman 134 mujeres y 126 hombres, 14 adultos mayores (8 mujeres y 6 hombres). Las familias en su mayoría son de jefatura femenina en riesgo de inseguridad alimentaria y nutricional. En el Colegio Gabriel García Márquez, la iniciativa

involucra 98 familias (596 personas), vinculando 165 estudiantes de la institución en jornada diurna: 86 mujeres y 79 hombres (edades entre los 6-17 años). La población adulta la conforman 431 personas (232 mujeres y 199 hombres), 20 adultos mayores (12 mujeres y 8 hombres). Las familias, en su gran mayoría, están conformadas por mujeres cabeza de hogar, madres o personas que asumen la custodia o cuidado de los niños en condición de abuelas o tías de los menores quienes están en condición de abandono por afectaciones de migración, desplazamiento o retorno al país.

Las instituciones, en conjunto con las familias, buscan articular acciones para desarrollar las ‘aulas vivas de aprendizaje’, construyendo dentro de las instalaciones viveros de especies nativas para reforestación de las riberas de los ríos y/o áreas erosionadas. Así, liderando una apuesta de trabajo comunitario con actividades enmarcadas en adaptación y mitigación al cambio climático, huertas periurbanas hortícolas y aromáticas y galpones con gallinas ponedoras. Estas alternativas buscan fortalecer capacidades de autoabastecimiento para los núcleos familiares y los comedores escolares. Adicionalmente, se desarrollarán talleres de conservación y transformación de alimentos (conservas, salsas, mermeladas, embutidos, pulpas de frutas, aromáticas, bebidas tradicionales, chocolates, harinas de yuca, maíz y plátano), buscando generar subproductos alimenticios para balancear y diversificar las dietas.

Resultados

El proyecto fue oportuno particularmente en el escenario actual de la pandemia ya que permitió a los beneficiarios contar con medios de vida

sostenibles. Ahora se encuentran en capacidad de producir alimentos a bajo costo, nutritivos, inocuos y saludables, en espacios reducidos dentro de su propio hogar. Asimismo, la población en condición de vulnerabilidad pudo transformar la situación de su núcleo familiar, favoreciendo la seguridad alimentaria y nutricional en los ejes de acceso, disponibilidad y consumo de alimentos, tal como se planteó en los objetivos. Favoreció a su vez la participación de los estudiantes en el desarrollo de actividades propias de la huerta, haciéndolos ver como un ser participativo y activo en las tareas y cuidados de esta. El acompañamiento de los padres y demás familiares fue fundamental para establecer un vínculo de confianza y apoyo en el desarrollo de actividades a cargo de los estudiantes.

El trabajo articulado de la comunidad educativa, conformada por docentes, padres de familia y estudiantes, junto con los profesionales de distintas áreas del conocimiento, potenció los resultados y alcances del proyecto. Por medio de distintas técnicas se promovió los hábitos y estilos de vida saludables, resiliencia y adaptación al cambio climático, autoabastecimiento, cooperatividad y la unión familiar.

Yógate la Vida Universitaria

Ponencia

Stefanny Andrea Contreras León
Ingeniera Ambiental
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: sacontrerasl@unal.edu.co

Daniela Contreras León
Estudiante. Ingeniería Agronómica
Departamento de Ingeniería Agronómica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: dcontrerasl@unal.edu.co

Palabras clave: yoga, arte terapia, educación, pandemia, estudiantes.

El proyecto ‘Yógate la Vida Universitaria’ nace de la necesidad de la comunidad universitaria de encontrar espacios de tranquilidad, armonía y bienestar mental dado el contexto de pandemia y confinamiento. Este contexto ha llevado a los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a llegar a estados emocionales complejos que han causado deserción académica, pérdida de cursos y bajo rendimiento académico.

Es por esta razón que el grupo de estudiantes ‘Eclosión UNAL’ propició este proyecto en el cual brindaron herramientas de meditación, yoga y arte terapia. Los estudiantes lograron encontrar nuevas herramientas para la gestión y el reconocimiento de sus emociones, causando en ellos nuevas actitudes ante la educación virtual, que ha generado en muchos estudiantes falta de interés por la academia debidas sus condiciones. Lo anterior, puesto que muchos estudiantes de la Sede Palmira residen en zona rural, dificultando para ellos la conexión a internet y por ende el desarrollo de sus clases.

Durante el desarrollo del proyecto se realizaron diferentes talleres que se enfocaron en el reconocimiento de sus emociones y en activar la sensibilidad de los estudiantes y docentes a la

hora de aprender y enseñar. De esta manera se resaltó la importancia que tiene la comunicación empática entre docente y alumno, siendo esta la que genera una relación de confianza y apoyo entre ambos, llevando a una armonía en el aula virtual. Además de estos talleres realizados, el proyecto generó encuentros semanales donde se realizaban prácticas de yoga, meditación y arte terapia enfocadas en la gestión de emociones, creando en ellos un lugar seguro en su ser y facilitando el aprendizaje, puesto que una mente en calma tiene más capacidades de aprendizaje y comunicación que una mente inquieta.

Se logró impactar a diferentes integrantes del campus universitario, entre ellos docentes, estudiantes, egresados y personal administrativo. Cabe resaltar los resultados expresados por los estudiantes, los cuales se evidenciaron en su rendimiento académico y en la forma en que lograron expresarse en sus cursos y la confianza que se creó entre estudiante y docente. El proyecto también logró contribuir al desarrollo de habilidades creativas (flexibilidad y fluidez) de estudiantes con dificultades para adaptarse a los cambios y a los nuevos escenarios en épocas de pandemia, para construir capacidades que les permitió abordar los complejos desafíos contemporáneos. Es importante continuar creando estos espacios en la comunidad universitaria para que la pedagogía no sea solo académica, sino que también abarque el desarrollo del ser de las personas que hacen parte del campus universitario.

Aula total

Jaime Franky Rodríguez
Profesor. Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jfrankyr@unal.edu.co

Palabras clave: aula total, campus, Sede Bogotá, proyecto pedagógico.

El escenario en el que se realiza un proyecto pedagógico hace parte del proyecto pedagógico. La anterior afirmación, acuñada durante el proceso de formulación del Plan Especial de Manejo y Protección de la Ciudad Universitaria de Bogotá, se constituye como el referente principal de la forma como la Sede Bogotá entiende hoy los diferentes campus y se propone como guía para la formulación de propuestas en el ámbito de la infraestructura física.

De allí se deriva la noción de ‘Aula Total’, que plantea una relación indisoluble entre las rutinas que convergen en la actividad formativa y el sitio en el que tienen lugar. La arquitectura, la espacialidad, las características y los atributos físicos de los edificios y del campus no son meros agentes pasivos en los procesos de formación, determinan la calidad del mismo y transmiten contenidos de aprendizaje.

La concepción de campus como aula total ha tomado, entre otros, los referentes que se presentan a continuación:

Campus como laboratorio de construcción de ciudadanía

Pocas veces como ahora había sido tan necesario en el país la construcción o reconstrucción del tejido social y la necesidad de que este se

garantice en el mediano plazo. En el ámbito universitario esto exige que, sin abandonar la formación de calidad en los campos de las diferentes disciplinas o profesiones, se propenda por el desarrollo de las múltiples dimensiones de la existencia humana que incorporan lo ético, lo estético y lo sensible, y se relacionan con las humanidades, la historia y las posibilidades de comunicación. Las dimensiones aludidas se desarrollan más en el ámbito de la experiencia que en el de la transmisión de información o conocimiento, más en la relación con lo colectivo y lo público. Estas nociones concurren en el intento por comprender el campus como laboratorio de construcción de ciudadanía.

Ciudad educadora

La idea de ciudad educadora ha estado presente en el debate sobre la educación en las últimas décadas; toma fuerza desde el informe titulado ‘Aprender a ser’ (Faure, 1973). La noción de ciudad educadora se adopta reconociendo que la experiencia vivida cotidianamente en los campus de la Universidad hace parte de la educación y apela a la necesidad de la formación integral, soportada en la autonomía del individuo. Si en las aulas se imparte la formación, primordialmente en el sentido de cualificación científica o profesional, en la vida universitaria se debe desarrollar la capacidad de cooperación, la solidaridad, el sentido humano de la existencia, el comportamiento ético, es decir, se construye ciudadanía.

Aprendizaje social

En la idea de constituir los campus como laboratorios de construcción de ciudadanía,

Ponencia

puede considerarse la teoría del aprendizaje social, aquel que ocurre cuando se observa a otros o se toma ejemplo de ellos y se refiere especialmente a la forma como definimos nuestro comportamiento. En esta aproximación propuesta por Albert Bandura en 1977 (Bandura y Walters, 2002), la observación es una de las formas en que aprendemos, y esta a su vez puede ser considerada como una forma de aprendizaje autónomo mediante el cual se generan representaciones simbólicas por imitación en quien aprende. Estas no se dan de forma pasiva; el mismo Bandura identifica tres factores que se entrelazan y se afectan de forma recíproca: la persona, el ambiente y la conducta. La manera como obramos y en que aprendemos a obrar, desde esa perspectiva, articula aquello que individualmente somos y –para lo que interesa aquí– los estímulos que el ambiente produce en nosotros. Nuestras expectativas, nuestras creencias, nuestra concepción del mundo entran en discusión con el ambiente y con los actores que en él se desempeñan.

El tercer profesor

En los últimos años ha venido creciendo la concepción del entorno físico como tercer profesor. Esta considera los padres y maestros como un primer profesor, los compañeros como un segundo y el entorno físico como una tercera parte activa de la formación. Si bien aplica prioritariamente a la educación básica y secundaria, puede ser expandida a la educación universitaria. Por ejemplo, no se puede pensar que un ciudadano sea respetuoso del espacio público si el espacio físico en el que ha sido formado muestra desgreño y negligencia en su mantenimiento.

Es claro que la comprensión del entorno físico como tercer profesor es posible –y quizá consecuencia– de la comprensión contemporánea de la educación centrada en el aprendizaje. Esta nueva forma de ver el proceso implica el paso de una actitud receptiva y pasiva del estudiante a una activa y participativa, para la cual los escenarios en los que se desarrolla la educación cobran importancia.

Aula abierta. Aprendizaje ubicuo

La convicción de que todos los espacios pueden utilizarse para propiciar el encuentro académico o el desarrollo de vivencias significativas en la formación está presente en la noción de Aula Total. No solo los docentes, sino también la institución en su conjunto, deben diseñar y propiciar la realización de experiencias de aprendizaje. El aula abierta hace referencia a la expansión del salón de clase convencional, concretamente a programar o propiciar actividades de aprendizaje en cualquier ámbito del campus. La idea de aula abierta reconoce también la responsabilidad que la institución tiene con la educación de la comunidad externa, esto se logra al darle acceso al patrimonio que la Universidad alberga para que lo reconozca y también para que comprenda lo que ella misma significa. Permitir y promover que la sociedad en general acceda al campus y viva su patrimonio.

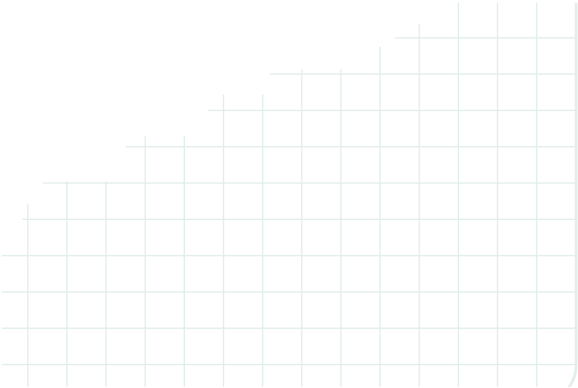
En síntesis, la comprensión del campus como aula total reconoce que es en las experiencias (las planeadas y organizadas curricularmente y las que se tienen cotidianamente) y en la interacción con la comunidad que se produce el aprendizaje y que el entorno físico, en tanto está presente en toda experiencia, constituye también un factor de

aprendizaje. Se trata de promover la formación en la que el estudiante se distancie del rol pasivo, fortalezca un sólido aprendizaje científico o profesional y se prepare para la vida en sociedad, es decir, que esté en capacidad de asumir, como lo dijera el profesor Carlos Augusto Hernández, el compromiso de cuidar de sí mismo, de los demás y cuidar del mundo.

Referencias

Bandura, A., y Walters, R. (2002). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial. http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personaliad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf

Faure, F. (1973). Aprender a ser: la educación del futuro (2da ed.). Alianza Editorial.



Aulas Vivas: los espacios vitales de los campus de la Universidad Nacional integrando y valorando la vida

Ponencia

Gloria Inés Muñoz Martínez
Coordinadora. Programa Saber y Vida
Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: gimunozm@unal.edu.co

Alexander Restrepo Ramírez
Estudiante.
Doctorado en Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: alrestrepora@unal.edu.co

Rodrigo Armando Fuentes Arias
Estudiante
Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rafuentesa@unal.edu.co

Palabras clave: saberes ancestrales, identidad cultural, aulas vivas, tecnologías ancestrales vivas, memoria, territorio, identidad.

Las Aulas Vivas son una propuesta pedagógica y de innovación social que genera espacios de encuentro intercultural, intergeneracional, interdisciplinar y poblacional en el entorno universitario, rural y urbano, para reconocer las memorias vivas de los territorios y las culturas que allí transitan y así enaltecer sus propios saberes, haceres y sabores. Protege el patrimonio cultural de la nación exaltando los saberes propios de los pueblos, aportando nuevas formas de ver, reconocer y expresar nuestra relación armónica ser-espíritu-naturaleza-comunidad.

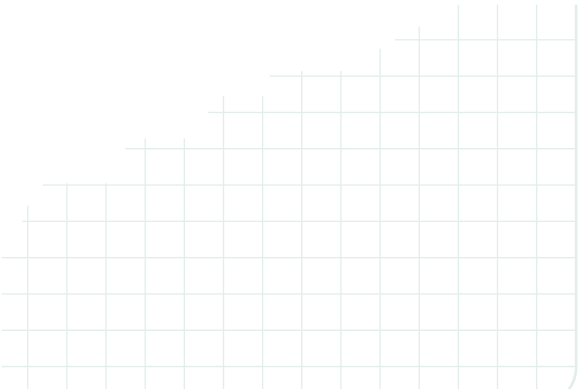
Desde el año 2016, se ha dispuesto el Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia para integrar, proteger y dar a conocer la gran riqueza cultural de nuestro país, a partir de la visibilización de las expresiones materiales e inmateriales de los pueblos ancestrales y tradicionales. Con ello se posibilita una experiencia vivencial y un intercambio con los saberes disciplinares que permiten construir nuevos lenguajes que aportan a transformar nuevas

ciudadanías y afianzar los lazos necesarios para la construcción de la paz.

Hemos transitado por muchos años en actos de discriminación generados por creencias, afiliaciones, desigualdades, entre otros, que han agudizado los efectos del conflicto interno (dentro del Ser) y el conflicto externo (familiar, armado y de las otras violencias urbanas). Por esto, es necesaria la construcción de procesos de reconciliación que requieren de herramientas concretas a corto, mediano y largo plazo que preparen al Ser para evitar que las fracturas generadas en el conflicto posibiliten la no repetición de actos de intolerancia y violencia. Como sociedad colombiana hemos perdido el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la identidad propia. El arraigo hacia los territorios y la comunidad se han visto remplazados por el deseo de progreso, ‘desarrollo’, y la necesidad de adoptar identidades acordes con la dinámica social global.

Para la construcción de paz se requiere, en primer lugar, implementar pedagogías, metodologías y didácticas de paz, de manera que se logre restablecer los lazos de confianza y afecto dentro de la comunidad y la sociedad, recuperando las memorias vivas que afianzan el sentido de pertenencia por el territorio y la identidad cultural. En segundo lugar, sensibilizar y crear tejido social alrededor del trabajo colectivo fuera del espacio formal de educación, ‘salón de clase’ en el que el conocimiento por sí solo no permite un aprendizaje completo ya que este requiere ser acompañado de la práctica. Trabajar por la construcción de la paz requiere de la cooperación, la solidaridad y la colaboración que afianza el trabajo en ‘común-unidad’ y especialmente del respeto por la diferencia y por la vida.

La Universidad Nacional de Colombia se ha propuesto formar a los seres que aportan a la transformación de la nación, por lo que es el campus, ‘zonas comunes’, el espacio en el que se recrea y dignifica la vida, aportando el sentido de valoración de lo propio y lo común de esta Colombia. Por otra parte, la Constitución Política de Colombia de 1991 protege la diversidad étnica y cultural del país al reconocer el derecho a la igualdad y establecer la obligación de promover las condiciones que garantizan que sea real y efectiva. Colombia conserva 64 lenguas nativas, 115 pueblos indígenas, población afrodescendiente, negra, palenquera, raizal, rom y campesina. Esta pluridiversidad constituye el patrimonio vivo del país ya que han sido milenariamente los portadores de la gran riqueza cultural, transmitiendo de generación en generación los saberes originarios, ancestrales y tradicionales de nuestros pueblos nativos, que contienen las bases pedagógicas que consolidan nuestra relación con la ecuación ‘Memoria + Territorio = Identidad’



Simposio 11

Educación y virtualidad en la UNAL

Introducción al simposio. Retos y oportunidades en las experiencias de formación virtual

Jaime Andrés Duarte Meléndez
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jaduartem@unal.edu.co

Marko Geuseppe Piñeros Crespo
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: mgpinerosc@unal.edu.co

Julián Rodríguez Ballén
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jurodriguezba@unal.edu.co

No cabe duda de que la pandemia es uno de los elementos transversales de este simposio. Los abordajes y las perspectivas de los ocho ponentes son ejemplos, entre otros posibles, de un trabajo alentador ante las vicisitudes que genera un evento de esta magnitud que ha puesto de manifiesto cómo el docente ya no es el centro del proceso de aprendizaje, ni el salón de clase tradicional el espacio privilegiado para desarrollar los diversos procesos educativos.

Si bien es cierto que la virtualidad no reemplaza los procesos de interacción social, sí permite la creación de otras formas de interacción entre el docente, los estudiantes y el conocimiento. No obstante, ciertas dificultades emergen en el desarrollo de las prácticas virtuales, lo que conlleva a una reflexión sobre los escenarios de enseñanza y aprendizaje que atienda las necesidades de estudiantes y docentes en relación con sus contextos. Así, a continuación se presentan algunos puntos de discusión desarrollados en este simposio que pueden ayudar a entender y dinamizar las prácticas pedagógicas desarrolladas a través de medios virtuales.

La discusión inicial estuvo relacionada con uno de los puntos que más preocupan en el desarrollo

de las prácticas pedagógicas virtuales, el cual es la forma como se están apropiando los contenidos a través de los ejercicios virtuales de formación, junto con qué se debería tener en cuenta para tener un proceso, no solo de apropiación, sino de construcción de conocimientos a través de las prácticas pedagógicas virtuales en la UNAL

Una de las consideraciones más importantes al respecto es que aún no hay una respuesta definitiva a este punto, dado que las situaciones son muy heterogéneas para cada curso; esto supone la posibilidad de encontrar tanto experiencias exitosas como fracasos en términos pedagógicos. Un segundo factor que impide dar una respuesta clara sobre este asunto es que todavía se vive una suerte de 'pilotaje', puesto que la pandemia ha sido un evento disruptivo que ha obligado a docentes y estudiantes a adaptarse a un nuevo escenario en el que han tenido que incursionar en el uso de medios tecnológicos de forma apresurada. En esa medida, hay un fuerte contraste entre los docentes que ya tenían experiencia previa con el uso de tecnologías de la información (lo que les permitió adaptarse rápidamente) y los docentes que llevan 30 años o más dictando clases de forma presencial y que no contemplaban herramientas pedagógicas virtuales en sus procesos; por ello es que "no se puede exigir que todos estén engomados con el Zoom".

Por otro lado, se propone que para determinar si los objetivos de aprendizaje sí se están cumpliendo, se debe realizar una evaluación a nivel institucional, en conjunto con todas las Sedes de la Universidad, teniendo en cuenta que este será un proceso de mediano plazo debido a que puede ser difícil evaluar los resultados, dada la complejidad de rastrear y determinar cómo se están apropiando los contenidos. Asimismo, se señala que la Universidad está en mora de diseñar la rampa de llegada: "hasta

el momento se ha improvisado individualmente tratando de responder a la pandemia, pero aún no se sabe específicamente qué se quiere lograr como institución”.

Siguiendo con la discusión, otro punto que se plantea es la forma como se pueden construir metodologías y estrategias virtuales que pongan en diálogo los conocimientos, habilidades y experiencias de los docentes y estudiantes para generar mejores escenarios de formación virtual.

En este punto se destaca la importancia de romper con la jerarquía existente entre profesores y estudiantes, ya que estos últimos deben jugar un rol más activo en la construcción del conocimiento: “deben ser los artífices del aprendizaje”. Para ello es necesario fortalecer los vínculos de confianza y examinar las metodologías de evaluación vigentes. No obstante, durante la discusión surgió otra perspectiva que matizó el argumento anterior señalando que aunque el diálogo fluido entre estudiantes y profesores es clave, es necesario definir con precisión en qué escenarios de aprendizaje es pertinente aplicar este principio. Lo anterior, ya que “algunas áreas se prestan más para eso que otras y la respuesta no puede ser homogeneizante.”

Otro elemento que resaltó es la necesidad de divulgar las experiencias exitosas que se dan en nuestro contexto como país. Necesitamos examinar qué funciona y compartir esos resultados, pues los estudiantes tienen un potencial enorme para contribuir a ese objetivo. Sin embargo, también se hace un llamado al realismo, las experiencias, por exitosas que sean, difícilmente son trasladables a otros contextos; “por ello es necesario escoger muy bien los lugares en los que se aplican estas innovaciones pedagógicas”.

Otro punto de discusión gira entorno al papel que juegan las estrategias y diferentes actividades para propiciar mejores procesos de formación a través de los escenarios virtuales. De esta forma, en términos generales, existe una gran apuesta por desarrollar estrategias didácticas a través de medios tecnológicos que logren un desempeño adecuado de los estudiantes. Estas nuevas estrategias deben incorporar un proceso de reflexión sobre las circunstancias y las necesidades de los educandos tanto en términos de contenidos como en materia emocional. Asimismo, y en la medida de lo posible, es importante que los estudiantes se motiven por su aprendizaje, lo cual aporta al proceso de apropiación del conocimiento, después se puede recurrir a diferentes ejercicios y plataformas en las que los estudiantes se puedan enfrentar a casos de la vida real.

Estas estrategias se piensan para que los alumnos tengan la oportunidad de analizar problemáticas cotidianas y desarrollar autonomía en la toma de decisiones para escenarios de la vida real. No obstante, este también debe ser un proceso dirigido, orientado desde el ejercicio real de la profesión para facilitar la preparación de los estudiantes hacia un desempeño auténtico, crítico y flexible que debe ser retroalimentado de manera continua tanto sincrónica como asincrónicamente.

Por esto, las reflexiones pedagógicas sobre las estrategias que promueven la participación en los encuentros sincrónicos y brindan la posibilidad de interactuar no solo deben hacerse desde las intervenciones orales, sino también desde las singularidades de los participantes. Por lo que el objetivo de estos ejercicios es cultivar una de las habilidades que adquiere mayor importancia en los escenarios virtuales: el desarrollo de la autonomía.

Esta ayuda a la consecución, apropiación y construcción del conocimiento, uno de los principales objetivos del aprendizaje mediado por la virtualidad.

Por ende, la autonomía en un estudiante permite que este planifique y evalúe sus propios aprendizajes a través del uso de estrategias como la identificación de las dificultades durante el aprendizaje y la autoevaluación. En otras palabras, lo ideal es que en los escenarios virtuales el estudiante tenga las capacidades y habilidades para hacer un diagnóstico de las dificultades que tiene que asumir y cómo puede afrontarlas para lograr apropiar y crear conocimientos.

El último punto de la discusión gira entorno a la noción de ‘experiencia de aprendizaje’, la cual se refiere a la forma en que se relacionan los cinco elementos que intervienen allí: 1) el conocimiento; 2) el estudiante; 3) el docente; 4) el contexto en el que sucede y 5) su evaluación. En ese sentido, una nueva experiencia de enseñanza se vive cuando se ponen en práctica nuevas relaciones entre estos elementos. ¿Esto está sucediendo a raíz de la pandemia? ¿Estamos ante nuevas experiencias de aprendizaje? O, por el contrario, ¿se han estado trasladando los contenidos presenciales a las prácticas virtuales? Lo anterior no generaría una nueva experiencia de aprendizaje.

En definitiva, las prácticas pedagógicas virtuales presentan retos y oportunidades en donde es necesario reconocer no solo las heterogeneidades de los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también la forma cómo se está mediando entre la apropiación y creación del conocimiento, los actores y sus contextos, ya que solo un trabajo articulado bajo esta mirada podrá construir una “Universidad del tamaño de nuestros sueños”.

Estrategias didácticas en entornos mediados por tecnologías para el desempeño auténtico de estudiantes de la Facultad de Enfermería UNAL

Ponencia

Consuelo Ortiz Suarez
Profesora
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cortizs@unal.edu.co

María Zoraida Rojas Marín
Profesora
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mrojasm@unal.edu.co

Luz Carine Espitia Cruz
Profesora
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lcespitiac@unal.edu.co

Palabras clave: educación, virtualidad, enfermería, nuevas tecnologías.

Las necesidades de fortalecimiento en los procesos educativos mediados por tecnologías en tiempos de pandemia se convierten en una oportunidad de cambio. Allí, las nuevas tecnologías poseen como característica el hecho de generar la transmisión de elementos de orden abstracto o simbólico (Peixoto, 2015) y facilitan la interacción entre el docente y los estudiantes de forma constante, permitiendo fortalecer espacios para la reflexión y retroalimentación. Lo anterior, al ser el docente un facilitador del aprendizaje, quien motiva a los estudiantes hacia un pensamiento crítico y toma de decisiones con acciones de innovación y emprendimiento.

Aunque el cambio a la era digital se había desarrollado en pocas asignaturas, ahora con la pandemia esta nueva forma de transmitir el conocimiento creó la necesidad de repensar e innovar en diferentes estrategias que permitieran lograr la consecución de los objetivos de aprendizaje en el contexto actual. Dentro de estas estrategias se incluyeron didácticas con contenidos interactivos con la aplicación de aprendizaje basado en problemas (ABP) y,

posteriormente, el fortalecimiento del trabajo principalmente colaborativo que facilitó que los estudiantes tuvieran un rol activo para lograr un aprendizaje significativo enmarcado en el desempeño autentico del estudiante.

La experiencia docente que se pretende compartir se basa en la propuesta constructivista, específicamente desde el desempeño auténtico entendido como el que se construye para el aprendizaje de grupos de alumnos desde los contextos reales de la vida cotidiana y los de las diferentes disciplinas. Para ello, se integraron en el desarrollo de las asignaturas ‘Farmacología Especial’ y ‘Cuidado en Procesos de Anestesia y Sedación’, actividades (Álvarez y Taboada, 2016; Barkley y Major, 2016) de aula a partir de situaciones clínicas de análisis sincrónico y asincrónico. Esto, con la utilización de herramientas tecnológicas transmisivas, interactivas y colaborativas de fortalecimiento en los contenidos virtuales (Martín et al., 2019). Entre ellas se utilizaron diversas imágenes interactivas (servicios de hospitalización y hospitales), agendas digitales con análisis de casos (fortaleciendo ABP) incluyendo anamnesis, paraclínicos, audios, medios diagnósticos, cronograma de medicamentos y planes de cuidado de enfermería, entre otros. Esto permitió una comunicación y retroalimentación permanente fusionados con acciones reflexivas y los aprendizajes previos para la solución de problemas enunciados del desempeño real del enfermero.

Limitaciones de la experiencia

1. Para el desarrollo colaborativo se presentaron situaciones problemas y fallas de conectividad que

interrumpen las actividades sincrónicas.
2. Demanda mayores tiempos de preparación y evaluación.

Aspectos positivos de la experiencia

- 1. Facilidad en la transmisión de los contenidos a través de diferentes recursos virtuales.
- 2. Estudio autónomo de acuerdo con su disponibilidad de tiempo.
- 3. Adaptación a nuevas formas de aprendizaje e interacción.
- 4. Motivación por el aprendizaje.
- 5. Toma de decisiones y trabajo en equipo a través de la resolución de diferentes situaciones.
- 6. Logro de los objetivos propuestos.

Referencias

Álvarez, G., y Taboada, M. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. Revista Guillermo de Ockham, 14(2), 83–91.

https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2336/2057

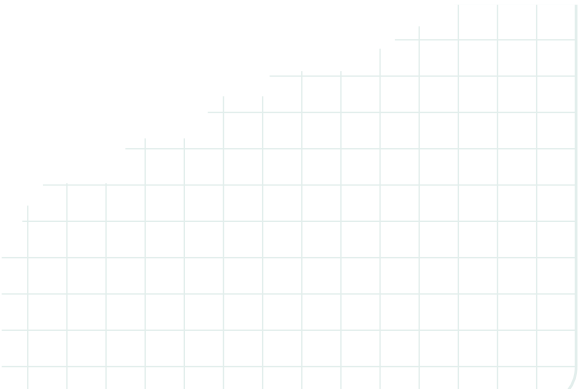
Barkley, E., y Major, C. (2016). Learning Assessment Techniques: A Handbook for College Faculty (1era ed.). Jossey-Bass.

Martín, S., Slowing, K., Benedi, J., y Bermejo, P. (2019). Dinamización del aprendizaje de «Farmacología y Farmacoterapia» mediante evaluación continua en entorno virtual. En REDINE (Ed.), Edunovatic 2019. conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (pp. 331–333). Red de Investigación e Innovación Educativa. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381229

Peixoto, J. (2015). Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos. uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. Revista Brasileira de Educação, 20(61), 317–332. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103

Bibliografía

Ordóñez, C. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica: Libro del docente (1era. ed., pp. 151-160). Ministerio de Educación de Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf



Construye tu Camino: construcción colectiva de alternativas para responder a la pandemia desde un grupo estudiantil

Ponencia

Alexei Ochoa Duarte
Profesor.
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: agochoad@unal.edu.co

Leidy Katherine Serrato Triviño
Estudiante
Departamento de Ingeniería Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lkerratot@unal.edu.co

Palabras clave: educación virtual, grupos estudiantiles, construcción colectiva, incubadora de iniciativas de innovación pedagógica.

La situación ocasionada por el Covid-19 ha impactado a los estudiantes, profesores, universidades y familias de diversas maneras, pues las dinámicas propias del ambiente universitario se han visto modificadas por las cuarentenas, los procesos de virtualización de la educación, el contexto que rodea a las y los estudiantes y sus familias, entre otros aspectos.

Con esta propuesta se busca que, mediante la exploración de estos aspectos, se construyan alternativas para apoyar a las y los estudiantes ante esta situación que nos afecta y nos sigue afectando desde hace ya casi un año. Con el objetivo de construir esas alternativas, el grupo estudiantil ‘Proyecto Eléctrica’ (PE), conformado principalmente por estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Ingeniería y apoyado desde el Programa de Gestión de Proyectos (PGP) que ha venido realizando actividades en torno a la educación desde hace 6 años, asume la tarea de explorar alternativas para la educación virtual en tiempos de pandemia. De esta manera, organizó una serie de conversatorios en los que, desde una perspectiva constructivista, se hicieron discusiones alrededor de los procesos de virtualización que está llevando a cabo la Universidad Nacional.

La metodología de estas actividades consistió en una breve contextualización inicial y una posterior

exploración sobre el tema de cada conversatorio: 1) las dinámicas de interacción; 2) el desarrollo de habilidades y su relación con los estilos de aprendizaje y 3) la evaluación. Posteriormente, mediante el planteamiento de algunas situaciones que pueden estar viviendo los integrantes de la comunidad, se buscaba no sólo la reflexión sobre los aspectos a tratar, sino la generación de ideas que fueran útiles para afrontar los diversos inconvenientes que se han generado a lo largo de la implementación de estas clases remotas.

Estas actividades fueron complementadas con la realización de encuestas virtuales, hechas por el grupo, que le permitieron identificar los principales problemas evidenciados, desde la perspectiva estudiantil, con respecto a la educación virtual. Adicionalmente, PE decide aceptar la invitación de la segunda convocatoria de Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica (I3P), organizada por la Dirección Nacional de Innovación Académica (DNIA). Formula un proyecto orientado a apoyar el proceso de aprendizaje de estudiantes sin experiencia previa en docencia remota, para que no sean solo usuarios del conocimiento, sino que se conviertan en co-creadores y co-construtores de éste. Así, el grupo diseña una estrategia pedagógica que combina espacios asíncronos y síncronos y diversidad de materiales como videos, cartillas e infografías, para tratar temas como el autoconocimiento, la identificación de metas de aprendizaje y la co-creación y co-construcción de conocimiento, a la vez que se incentiva la construcción de tejido social entre las y los estudiantes en la situación de virtualidad. Para el funcionamiento se usaron diversas herramientas virtuales y metodologías participativas como el storytelling, el debate y la gamificación, que favorecen el empoderamiento de las y los estudiantes. Esta ponencia busca sistematizar las experiencias, vivencias y aprendizajes del grupo estudiantil durante el proyecto ‘Construye tu Camino’.

La educación remota, un llamado a la solidaridad

Ponencia

Valery Alejandra Gutierrez Páez
Estudiante
Departamento de Ciencia Política
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: vagutierrezp@unal.edu.co

Palabras clave: solidaridad, educación remota, desarrollo económico, comunidad.

Desde una perspectiva que involucra aquellos sentimientos que invaden tal ánimo para encontrar una justificación que le haga frente a la precariedad presentada en la modalidad virtual, abordada desde un ámbito académico, me he permitido introducirme en temáticas que, tal vez, se encuentran generalizadas dentro de la misma comunidad UNAL. Tan generalizadas, que se vuelven hacia una normalidad que afrontan diferentes individuos; participantes de la construcción de conocimiento.

Es menester recordar que el termino de ‘educación remota’ es algo que retumba en todo medio de propagación informativa. Algo que aqueja la realidad de los y las estudiantes desde que inició la pandemia de 2020, pero ¿cómo le hace frente a tal impedimento que presentan algunos y algunas de los y las estudiantes de la UNAL, al momento de chocar con las pocas opciones económicas para contar con una educación de calidad? Dando una explicación más coloquial y cotidiana quisiera poner esta educación en términos donde el individuo comprenda que “su desigualdad no es ley de vida”.

Por el contrario, tal carencia económica reside en la falta de oportunidades y minimización que el Gobierno Nacional les da a las universidades públicas. El y la estudiante se enfrentan, entonces, a un sinnúmero de asignaturas las cuales puede abordar desde la ‘convivencia de su casa’, disfrazando así la inestabilidad de oportunidades para afrontar un avance y desarrollo tecnológico que aqueja al mundo. Aquí se debe reconocer aquel esfuerzo

que ponen los y las maestros y maestras de la Universidad Nacional, como también su cuerpo directivo, para lograr que este abismo tecnológico no se torne arduo en cuando a su adaptación a la vida universitaria. Sin embargo, a pesar de todos estos actos de valentía que buscan una mejora igualitaria y justa para la educación, no se logra cubrir menos de la mitad de la población que se encuentra activa dentro de la Universidad.

Las medidas del gobierno son poco eficientes, la pobreza y la fragilidad de las vidas económicas y el desarrollo social de los y las estudiantes se encuentra en declive. Quizás esta ponencia se torne hacia un lado negativo, algo que puede resultar bastante crudo para la persona que la lea, pero es un claro llamamiento al conocimiento y re-conocimiento de la realidad que viven los y las alumnos y alumnas y las personas que hacen posible el aprendizaje diario en la UNAL. El objetivo de esta no es más que mostrar, desde una posición clara y radical referente a las dificultades que acarrea la virtualidad, que se está volviendo totalmente insostenible, nula y está trayendo problemas no del hecho material en tanto a la clasificación del coste de las matrículas. Está causando daños emocionales graves a la comunidad universitaria generando deserciones que continuarán a medida que la situación sanitaria no mejore. Es por esto que se hace una convocatoria a la solidaridad para y con nuestros y nuestras compañeros y compañeras, aquellos que no tienen nada, pero están dispuestos a darlo todo por la Universidad Nacional de Colombia.

De las paredes del aula hacia el mundo. Experiencia pedagógica con estudiantes de primaria del grado 3° y 1° del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)

Ponencia

Diana Patricia Abril Calderón
Profesora
Colegio IPARM – Bogotá.
Correo electrónico: dpabrilc@unal.edu.co

Palabras clave: educación virtual, pedagogía con sentido, didáctica creativa, contextos, emocionalidad.

Desde hace un año, la vida del mundo tuvo un cambio definitivo, cambio en el cual nos vimos abocados a reestructurar una realidad de un día para otro, no solo por lo que conlleva el aislamiento a nivel social en el desarrollo de los sujetos, sino más exactamente en la manera de enseñar, aprender y educar. Estos aspectos tuvieron que ser modificados en tiempo récord y más aun en espacios que no tenían ninguna experiencia en ello. La virtualidad empezó a hacer parte de la cotidianidad de estudiantes, familias y maestros que sin herramientas o conocimientos previos decidieron decir sí a un proceso que ha sido caótico para algunos, llevadero para otros, pero que, en lo que concierne a la educación básica preescolar y primaria, no supe las expectativas del desarrollo infantil y la necesidad del contacto social en la presencialidad.

Sin embargo, esta nueva forma de descubrir el mundo nos hizo replantearnos el valor de la educación, entrar en discusiones entre docentes como: ¿Para qué y por qué enseño? ¿Qué es lo necesario de enseñar? ¿Qué es necesario aprender? ¿Esta nueva realidad qué cambios traerá consigo? ¿Cuál será el rol del docente y el estudiante en este proceso? Estas y otras tantas preguntas nos llevaron a buscar mecanismos efectivos para garantizar no solo el avance de un año escolar que muchos dieron por perdido, sino encontrar el punto de equilibrio entre la realidad de cada hogar, las necesidades particulares de cada estudiante y las crisis existenciales del maestro al no entender

cómo lograr modificar lo que venía haciendo por tantos años de la misma manera.

Fue así como se dio paso a las habilidades de cada docente por encantar, a través de una pantalla, a un grupo de niños, en mi caso entre 8 y 9 años en el 2020 y de 6 años en el 2021, para aprender, sonreír, creer y soñar y, a su vez, acompañar a las familias a asumir de nuevo el rol de la educación de sus hijos de manera activa, para que de manera conjunta se puedan ver los resultados. Estos resultados no están dados en qué tanto aprendió, si sabe operaciones matemáticas, si sabe leer o escribir, sino que se expresa a través de la alegría de seguir uniéndose a un encuentro virtual, en la responsabilidad de asumir sus actividades y, sobre todo, en cómo logran analizar, a tan cortas edades, todo lo que está ocurriendo de manera más coherente y lógica que los adultos.

De este modo, ‘De las paredes de las aulas hacia el mundo’ es un análisis de cómo un espacio virtual se ha convertido en una experiencia de vida para interactuar no solo de manera diferente en el hogar, sino con otros espacios y personas a grandes distancias físicas, pero al alcance de un clic si es necesario. Es así como pasamos del aula de cuatro paredes en el colegio a interactuar con personajes, situaciones y acciones alrededor de nuestro país teniendo invitados de otros departamentos, hablando sobre el universo y su características; conversando con otros en eventos académicos que permitieron acercar al aula a la realidad de un mundo que se aisló en lo físico, pero que permitió una apertura desde la búsqueda de interacciones en la virtualidad que enriquezcan el ‘saber saber’ y el ‘saber ser’ de los estudiantes, sus familias y sus maestros.

Bibliografía

Arias, H., Brechner, M., Perez, M., y Vásquez, M. (2020, octubre) De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-política-educativa-en-América-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educación-a-distancia-a-la-híbrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>

Bermeosolo, J. (2010). Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación (1era ed.). Alpha Editorial S.A.

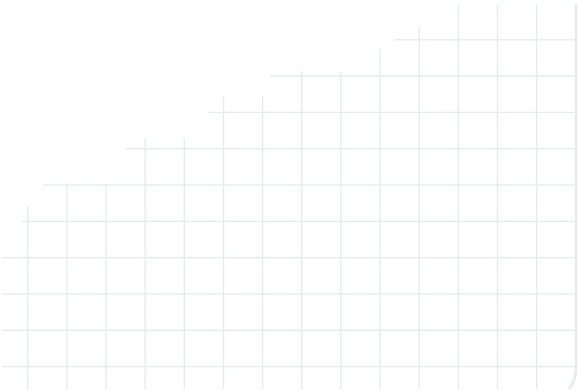
Castro, M. C., Domínguez, M., y Sánchez, Y. (1995). Psicología, educación y comunidad (1era ed.). Almodena Editores.

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante (1era ed.). Editorial Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/los-modelos-pedag-gicos-hacia-una-pedagog-dialogante>

Flórez, R., y Torrado, M. (2013). Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación. (1era ed.). Universidad Santo Tomás. https://www.researchgate.net/profile/Milton-Eduardo-Bermudez-Jaimes/publication/261596705_Desarrollo_Afectividad_y_Cognicion/links/558af27608aee99ca9ca3935/Desarrollo-Afectividad-y-Cognicion.pdf

Fundación Universitaria Católica del Norte. (2005). Educación virtual. Reflexiones y Experiencias (1st ed.). FUCN. <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/educacion-virtual-reflexiones-experiencias.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Lineamiento para la educación virtual en la educación superior. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf



Estrategias metacognitivas en ambientes virtuales: la participación como herramienta de apropiación y construcción de conocimiento

Ponencia

Lina Marcela Montoya Aristizabal
Profesora
Centro de Idiomas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: lmmontoyaar@unal.edu.co

Gastón Zapata Lesmes
Profesor
Centro de Idiomas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: gazapatal@unal.edu.co

Palabras clave: metacognición, participación, estrategias, herramientas tecnológicas, aprendizaje.

El mundo entero ha tenido que repensar y estructurar los procesos de enseñanza aprendizaje convencionales y migrar, casi instantáneamente, a la implementación de herramientas digitales de los diferentes cursos que se ofertan en comunidades educativas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha debido repensar el proceso de formación en herramientas virtuales y exigir a las instituciones de educación básica, media y superior, la capacitación de docentes y estudiantes para los procesos de formación en ambientes o entornos virtuales de aprendizaje (AVA/EVA). Los nuevos cambios y rupturas de paradigmas arraigados en los ambientes académicos y culturales del país han acelerado y resignificado la concepción de aula y educación convencional, así mismo el rol del docente y del estudiante. Se dio paso a la educación en línea, la cual ha sido objeto de críticas y de poca confiabilidad para algunos académicos del país y, si bien es cierto, la virtualidad no reemplaza los procesos de interacción social, también rompe barreras y se extiende para llegar a quien le pueda interesar, con el objetivo de promover oportunidades de progreso y crecimiento personal.

Aspectos económicos y sociales inciden directamente en una migración total y efectiva a los ambientes virtuales debido a limitantes, tales como el desconocimiento en el uso apropiado de las herramientas tecnológicas y pedagógicas, conectividad, control el tiempo y adaptación curricular; entre otros, sumado a la desigualdad social. Todo ello ha invitado a una reconfiguración de los paradigmas sociales y educativos desde los ambientes de enseñanza y aprendizaje virtuales. Cobo y Moravec (2011) afirman:

La paradoja de la educación de comienzos el siglo XXI se encuentra en la desconexión entre la excelente capacidad institucional de las escuelas y su bajo desempeño en preparar a los estudiantes para inventar un futuro que responda adecuadamente a las oportunidades y desafíos globales (p.41).

Docentes y estudiantes se han visto obligados a dar un paso gigantesco, apresurado más que planeado, y recurrir al aula virtual como un salvavidas en el progreso y avance en sus programas curriculares. Es así entonces como aparece una lluvia de webinars, herramientas digitales, plataformas de comunicación y se da finalmente el tan esperado auge de los LMS (Learning Management Systems) y las pedagogías activas a nivel nacional.

Emergen los discursos sobre flexibilización curricular y evaluación formativa, se ajustan las expresiones académicas como encuentros sincrónicos, autogestión y autodisciplina para el aprendizaje, al mismo tiempo que se evidencian grandes dificultades como la baja participación de los estudiantes en los encuentros, el mutismo absoluto y una deficiente autogestión

del estudiante que hace de las clases virtuales espacios lentos y de poca interacción, cargados en algunos momentos de frustración para el docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente ponencia tiene como fin una reflexión pedagógica sobre las estrategias que promueven la participación en los encuentros sincrónicos y brindan la posibilidad de interactuar no solo desde las intervenciones orales, sino que también desde las singularidades de los participantes. Así mismo, se plantea explicar los elementos implícitos referentes al aprendizaje y la metacognición en ambientes virtuales como una nueva forma de comprender y explicar el acto de aprender, cuyo objetivo principal radica en la apropiación y construcción del conocimiento.

Referencias

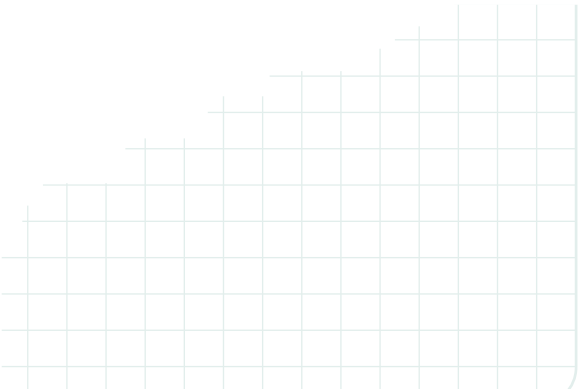
Cobo, C., y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. https://books.google.com.co/books/about/Aprendizaje_Invisible.html?id=gRm1NfSWWqsCyprintsec=frontcover&source=hp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&qyf=false

Bibliografía

Bustos, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(44), 163–184.

Medina, A., y Salvador, F. (2009). Didáctica general (2nd ed.). Prentice Hall.

Vásquez, C., y Arango, S. (2012). Estrategias de participación e interacción en entornos virtuales de aprendizaje. Anagramas, 10(20), 95–108. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v10n20/v10n20a07.pdf>



De la mano de Ada y Alan para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje para programación orientada a objetos

Ponencia

Jairo Hernán Aponte Melo
Profesor
Departamento de Ingeniería de Sistemas e Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jhapontem@unal.edu.co

Luis Fernando Niño Vásquez
Profesor
Departamento de Ingeniería de Sistemas e Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lfninov@unal.edu.co

Jenny Marcela Sánchez Torres
Directora. Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jmsanchezt@unal.edu.co

Palabras clave: entorno virtual de aprendizaje, educación en ingeniería, programación orientada a objetos.

De una parte, hoy es indiscutible la automatización en todos los ámbitos de nuestras vidas, así se hace necesario comprender las formas y mecanismos para contribuir en el desarrollo de esos procesos de automatización. Por ello, la habilidad de programación es importante para aprender a innovar y crear soluciones a problemas globales y locales. La programación es importante en nuestra vida diaria, la necesidad de aprender programación ha tomado tan gran relevancia que, en la actualidad, algunos la consideran tan importante como aprender una segunda lengua. De otra parte, la demanda de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería (Sede Bogotá) por los cursos de programación ha ido en crecimiento semestre a semestre y se han presentado dificultades para atenderla.

Para mitigar la problemática anteriormente expresada y pretendiendo innovar desde una perspectiva pedagógica, se ha buscado la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el desarrollo de actividades didácticas. En el ámbito de la enseñanza de la programación orientada a

objetos, estamos construyendo objetos virtuales de aprendizaje (OVA) dentro de un proceso de innovación pedagógica, en el cual se advierten oportunidades, barreras, retos y aprendizajes que es importante sistematizar. Por tanto, en este trabajo se presentan tales oportunidades, barreras, retos y aprendizajes que se experimentan en el proceso de construcción de los OVA para la asignatura de ‘Programación Orientada a Objetos’.

Reflexiones de los retos y oportunidades en torno de una experiencia formativa práctica de la Fonoaudiología en el sector educativo de la Universidad Nacional de Colombia

Laura Gómez Torres
Profesora
Departamento de la Comunicación Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lgomez@unal.edu.co

Luis Alejandro Calderón Calvo
Profesor
Departamento de la Comunicación Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: luacalderonca@unal.edu.co

Palabras clave: fonoaudiología educativa, educación virtual, telepráctica profesional.

La práctica en educación busca formar a estudiantes de pregrado en la prestación de servicios fonoaudiológicos mediante una aproximación gradual a la actuación profesional. De manera particular, la formación en este escenario incluye la implementación de acciones en el contexto escolar que ponen en práctica los conocimientos ya adquiridos en actividades de prevención, promoción, tamizaje, evaluación, intervención, consejería y consultoría. La ejecución de estas actividades involucra la interacción no sólo con los estudiantes de la institución educativa, sino con la familia, cuidadores, y profesionales, orientando las acciones en pro de la prevención, la promoción y el abordaje temprano de dificultades en las áreas de comunicación, lenguaje y alimentación que a futuro pueden afectar el proceso de aprendizaje.

Debido a la contingencia por la emergencia sanitaria de Covid-19, la Práctica en Educación desarrollada en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM) se vio en la necesidad de optar por estrategias de enseñanza fundamentadas en la telemedicina para formación de los practicantes, teniendo en cuenta las diferentes actuaciones del fonoaudiólogo en las instituciones educativas. Este trabajo es una reflexión de desafíos y oportunidades pedagógicas y educativas a partir de

la experiencia de esta práctica en modalidad virtual durante los últimos semestres.

La enseñanza en modalidad telepráctica permite cumplir con la mayoría de los objetivos de formación profesional en educación, siendo necesarias capacitaciones en el uso adecuado de tecnologías de información y comunicación (TIC) para adaptar procesos de evaluación e intervención. También, la construcción y modificación de materiales para estos fines, capacitaciones pedagógicas en función de mantener la motivación en la participación por parte de la comunidad del Jardín UNAL y del IPARM con quienes se trabaja, manejo de situaciones sociofamiliares que pueden influir en el desarrollo adecuado de la práctica y formación en el manejo de datos personales de acuerdo con la legislación actual. Esta orientación permite a los estudiantes planear, diseñar y ejecutar actividades grupales e individuales orientadas en la prevención y promoción de habilidades comunicativas y de aprendizaje, así como apoyar al equipo docente de las instituciones enfocado en la actual política de diversidad e inclusión educativa. Igualmente, facilita la construcción de espacios de discusión y actualización teórica como los clubs de revista teórica y los análisis de casos que se encuentran en el día a día dentro de las instituciones. Incluso, es posible identificar oportunidades formativas que difícilmente se darían en una práctica netamente presencial, como el empoderamiento de responsabilidades y retos contextuales por parte de los estudiantes, el desarrollo de habilidades blandas esenciales dentro del campo profesional, el acompañamiento y retroalimentación constante e individual por parte de los docentes de práctica y la facilidad de comunicación entre agentes esenciales en la formación práctica.

Ponencia

Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica – I3P**Ponencia**

Oscar Germán Duarte Velasco
 Director Nacional. Dirección Nacional de Innovación Académica
 Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
 Correo electrónico: ogduarte@unal.edu.co

Palabras clave: Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica, transformación pedagógica, comunidades de práctica y aprendizaje, proceso de formación.

La Incubadora de Iniciativas de Innovación Pedagógica (I3P) es un espacio de encuentro entre miembros de la comunidad universitaria interesados en la transformación pedagógica. Es un espacio orientado al cambio, a la acción. La I3P busca promover la construcción y consolidación de comunidades de práctica y aprendizaje, a través de la estrategia de ‘aprender sobre lo pedagógico, haciendo’.

La I3P emplea la siguiente definición de Innovación Pedagógica para la Universidad Nacional de Colombia: la Innovación Pedagógica es el proceso conducente a la vivencia de nuevas experiencias de aprendizaje orientadas a mejorar el proceso de formación de quienes participan en ellas. Debe, además: 1) ser fruto de la reflexión informada; 2) ser evaluada; 3) ser conocida y asumida por la institución y 4) estar acorde con los objetivos estratégicos de formación de la institución.

La noción de ‘experiencia de aprendizaje’ se refiere a la forma en que se asume qué son y cómo se relacionan entre sí los siguientes cinco elementos que intervienen en el aprendizaje: 1) el conocimiento; 2) el estudiante; 3) el docente; 4) el contexto en el que sucede el aprendizaje y 5) la evaluación del aprendizaje. En ese sentido, una nueva experiencia de aprendizaje se vive cuando se ponen en práctica nuevas relaciones entre estos elementos.

A partir de esa definición, se ha constituido un proceso basado en los enfoques de innovación

social e innovación abierta, cuyo propósito es facilitar la implementación de iniciativas. Las etapas del proceso son: 1) invitación; 2) conexión; 3) definición de retos; 4) ideación; 5) redacción del proyecto de innovación; 6) concurso por recursos; 7) co-creación; 8) implementación; 9) evaluación de resultados y 10) difusión.

La I3P es uno de tres frentes de trabajo de un proyecto de inversión más amplio denominado “Ecosistema de Innovación Pedagógica”, que se desarrolla de forma coordinada entre la Dirección Nacional de Innovación Académica y las Direcciones Académicas de las Sedes Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira y, más recientemente, De La Paz.

A la fecha, en el marco de la I3P se han desarrollado cerca de 50 iniciativas muy diversas a través de dos procesos de invitación. En esas iniciativas han participado más de 300 miembros de nuestra comunidad universitaria entre estudiantes de pregrado y posgrado, docentes, administrativos, egresados y el equipo de apoyo de la misma I3P.

Muchas de esas iniciativas han sido desarrolladas por equipos interfacultades e intersedes, lo que ha propiciado diálogos interdisciplinarios e interregionales de gran riqueza. Varias de las iniciativas han logrado romper con enfoques convencionales, llegando a generar espacios de aprendizaje que no están circunscritos a asignaturas específicas.

Simposio 12

¿Quiénes son los y las profesores y estudiantes de la UNAL?

Introducción al simposio. Algunas consideraciones sobre el cuerpo profesoral y el estudiantado en la UNAL.

Simposio 12

William Saúl Sánchez-Ortiz
Coordinador del evento. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: wssanchezo@unal.edu.co

Diana Catalina Fabra Parra
Profesional. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: dcfabrap@unal.edu.co

Carlos Alberto Téllez Jiménez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: ctellezj@unal.edu.co

El interés del evento por recibir reflexiones sobre los rasgos identitarios de las comunidades docentes y estudiantiles de la Universidad buscaba dar lugar a una mirada reflexiva sobre cómo se viven estas diferentes experiencias en la institución. La reflexión cobra aún más importancia en una Universidad cuya historia reciente, por lo menos en los últimos 70 años, se ha hecho a partir de las experiencias de sus mismos estudiantes, ya que muchos de estos actualmente han llegado a ocupar cargos docentes. En este sentido, las personas que hoy ocupan diferentes perfiles en la Universidad Nacional de Colombia comparten su lugar como egresados de pregrado, y es desde allí donde son conocedores y pueden aportar en cómo se han configurado los claustros en nuestras aulas.

En las ciencias sociales contemporáneas ha adquirido un enorme valor la reflexividad, la cual hace un llamado a la reflexión propia de las comunidades académicas y científicas como objetos - sujetos de estudio. Es en el marco de este llamado que se postuló un espacio concreto sobre los y las 'profes' y estudiantes en la Universidad dentro del Congreso, buscando responder varios interrogantes. Por ejemplo, ¿cómo la Universidad Nacional puede ser reflexiva y aprender de sí misma, más allá de su historia marcada por 'héroes' y logros?, ¿cómo

reflexionar sobre el cuerpo docente y los estudiantes de una institución tan transformadora?

Mentiríamos si no reconocemos que en nuestra mente estaban constantemente los llamados a la reflexión que hacía la profesora Luz Gabriela Arango (2006) en la Escuela de Estudios de Género y en el Departamento de Sociología. Ella realizó un trabajo muy importante en la dirección de entender la juventud en la Universidad en relación al género, la clase y la identidad profesional, contrastando estudiantes de sociología y de ingeniería, e invitándonos finalmente a "realizar estudios empíricos sobre las relaciones entre las distintas instituciones de educación superior y el conjunto de las clases y poderes sociales" (p. 149).

Dentro de este espacio de reflexión que fue el simposio, no obstante, es interesante señalar el bajo número de propuestas que se recibieron en comparación a los demás simposios del evento. Esto nos da un estimado sobre la importancia que tiene en la Universidad la reflexión propia y la homogeneización de sus miembros. Los docentes son percibidos como un cúmulo de excelencia académica, pero poco se sabe de sus trayectorias de vida. Inclusive, para muchos la Universidad fue el factor más importante en sus transformaciones sociales, como por ejemplo en el ascenso social y lo que significó el desclasamiento en virtud de los logros educativos. De los estudiantes tenemos percepciones respecto a sus identidades en relación a las profesiones, pero siendo una Universidad cuyos estudiantes son, por mucho, de los estratos más bajos de la sociedad, no sabemos mucho sobre esta transformación y el impacto del proceso educativo en sus vidas y las de sus familias.

Tal vez, para todos los miembros de la comunidad universitaria es un consenso la premisa de que la universidad transforma vidas de manera muy

importante, pero ¿cómo las transforma?, ¿cuáles son esos elementos institucionales que le han aportado? Esta transformación, además queda preguntarse, ¿sólo se ha hecho por la vía de la técnica y el conocimiento o también se transforma en relación al ejercicio de una ciudadanía más empática, tolerante y que aporte a metas más amplias como la construcción de país y de paz?

Entonces, ¿qué tiene que ver este simposio con la reforma de la Universidad? Pensamos que entender la transformación que ocurre en la Universidad apunta directamente al cumplimiento de algunos de los principios expuestos en el Acuerdo 033, como son la formación integral que busca la construcción de una Nación democrática e incluyente y la contextualización con inclusión integral en los procesos de formación de entornos culturales, sociales, ambientales, económicos, políticos, históricos y tecnocientíficos del país.

Las reflexiones del simposio se concentraron en responder la pregunta de quiénes son los 'profes' de la Universidad, ya que, lastimosamente, las ponencias hechas por estudiantes no se presentaron y las razones aún no son claras, tal vez el espacio dominado por voces con más experticia como las de docentes e investigadores con trayectoria, aminoraron el ánimo. En este sentido, cuatro fueron los ejes interesantes que se abordaron en el simposio. El primero estuvo en clave de la orientación socio-ocupacional que se realiza desde la Dirección Académica de la Sede Manizales (DAMA) para la toma de decisiones conscientes e informadas a la hora de decidir sobre la mejor opción de estudio en educación superior, esto como estrategia para prevenir la deserción. Lo anterior nos pone de relieve lo importante que resulta la vocación y la elección de los aspirantes y futuros estudiantes en una carrera de educación superior y hace un llamado de atención a las políticas que cambiaron el modelo de admisión en la UNAL.

El segundo eje discutió la caracterización de la población docente de cara al relevo generacional.

Este fue presentado por la Dirección Nacional de Personal Docente, la cual maneja estas estadísticas. Se expuso que más del 60% de la población docente de la UNAL es mayor de 50 años, por lo que se plantean grandes preguntas acerca del lugar que tendrán estos maestros cuando lleguen a la edad de pensión, o sobre si se realizará un relevo generacional y cómo será. Pensando, sobre todo, en que la Universidad debe fortalecer el acompañamiento a la actividad docente y brindar recursos formativos para que este estamento logre que los acelerados cambios generacionales no desconecten la relación docente-estudiantes.

El tercer eje nos presentó un análisis sobre las interpretaciones de la libertad de cátedra en docentes de universidades tanto públicas como privadas en la ciudad de Medellín. Este derecho ha sido ampliamente defendido y tiene matices en su interpretación y alcances diferentes entre los dos tipos de instituciones (privadas y públicas). La preocupación por la libertad de cátedra actualmente está en boga dado que, por diferentes contextos, el quehacer de los docentes se ha puesto en entredicho y han resonado voces que pretenden limitarla. En algunos casos desde la política, en otros en la figura estudiante-cliente que se teje en algunas universidades y, finalmente y no menos importante, en casos de abuso de autoridad que se escudan en la libertad de cátedra de los docentes. La importancia del tema y la precisión conceptual que aporta la ponencia es importante en la medida en que esta libertad es un derecho y debe ser preservado.

Otro punto dentro de este eje que llamó la atención fue el actuar docente con respecto a las relaciones de poder y al cumplimiento de acuerdos con los grupos estudiantiles al interior de las clases. Para los ponentes es importante resaltar que la libertad de cátedra es un derecho y que como tal debe ser defendido, más aún cuando se busca de manera

importante no censurar ningún tipo de pensamiento en una institución que propende por la discusión continua como lo es la Universidad Nacional. Sin embargo, también debe tenerse en cuenta que la libertad de cátedra es a la vez un derecho y una libertad social que se ejerce a través de un individuo. La cátedra, entonces, no tiene sentido sin los y las estudiantes y es por ello que no es propiedad privada de los docentes. La educación es una relación intersubjetiva que debe estar atravesada por la ética y en constante debate, no puede, de ninguna manera, ser sometida por relaciones de poder que la hagan un lugar arbitrario donde se limite el disentir.

Por último, en el cuarto eje se presentó una ponencia muy reflexiva sobre el actuar docente en relación a los ‘estudiantes equilibristas’, entendidos éstos desde la enorme proporción de estudiantes de universidades públicas y las pericias que tienen que hacer para mantenerse en el sistema educativo superior. La ponencia cuestionó el papel de la comunidad docente y si en ella han imperado posturas deliberantes, actuantes, críticas y conscientes o, si por el contrario, se han individualizado y se han vuelto apáticos de los procesos de enseñanza y formación.

Para los ponentes y la ponente del simposio fue claro que la Universidad hace poco por saber quiénes son sus docentes y estudiantes y cómo estas subjetividades se ven transformadas por la institución.

Esto se ata de manera particular con el poco interés que han tenido análisis como los que propone De Zubiría (en este volumen) en relación al valor agregado que

una institución pública da a sus estudiantes. Dentro de este valor no solamente está la dimensión del conocimiento (qué tanto aprenden los estudiantes en una universidad pública en relación a una privada), sino que también involucra aquellos aspectos ciudadanos que se mencionaron anteriormente.

A partir de los resultados de los diferentes espacios del Proyecto de Evaluación de la Reforma Académica de 2007 existe una clara preocupación por el lugar del aprendizaje en otro tipo de aspectos como la ciudadanía, la solidaridad y el liderazgo en los estudiantes. En pocas palabras, se ha dicho que se sabe que la Universidad forma muy buenos trabajadores, pero no se sabe si forma buenos ciudadanos.

En los años 70, el sociólogo uruguayo Germán Rama (1970) establecía que la Universidad Nacional y en sí el sistema universitario en Colombia tenían por función el control en el reclutamiento de elites del saber, lo cual era una forma de movilidad social muy importante en un país tan desigual. Hoy en día, el problema con este balance es que no se ha actualizado ni tampoco problematizado, en el sentido de que el sistema universitario sigue creando sistemas que, si bien permiten la movilidad social, establecen así mismo otro tipo de elitismos. Con relación a esto y para cerrar el presente texto, hacemos un llamado a comprender de mejor manera las relaciones de transformación que ocurren en la Universidad. Por ejemplo, fortaleciendo y primando investigaciones y procesos de educación que aborden a la Universidad y sus miembros como objetos-sujetos de estudio, para hacer de esta una universidad que aprende de sí misma.

Referencias

Rama, G. W. (1970). El sistema universitario en Colombia. Revista de la Universidad Nacional (1944 - 1992), (6), 188-209. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/11892>

Arango, LA (2006) Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional. Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

La importancia de los procesos de orientación socio-ocupacional en educación superior

Ponencia

Luis Carlos Cataño Betancur
Psicólogo
Profesional. Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: lcatano@unal.edu.co

Palabras clave: orientación socio ocupacional, toma de decisiones, estudiantes universitarios.

Con el objetivo de mediar frente a la incertidumbre, ayudar a potenciar el autoconocimiento y facilitar la adaptación a nuevos entornos como puede ser el preparar a los individuos para el ingreso a la educación superior o acortar la brecha en la vinculación laboral de los jóvenes del país, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN– (2013) refiere que la orientación socio-ocupacional es un proceso de acompañamiento a los individuos con la intención de que estos tomen decisiones conscientes e informadas cuando pasan por un momento de transición. Uno de esos momentos de transición es la denominada ‘crisis de carrera’ que se evidencia con frecuencia durante los primeros semestres en las diferentes modalidades de educación superior del país, donde los estudiantes cuestionan una primera decisión frente a la escogencia de carreras, oficios y ocupaciones, corriendo el riesgo de abandonar o desvincularse del sistema educativo de manera parcial o definitiva.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Rutas de Vida. Manual de Acompañamiento en Orientación Socio Ocupacional (1era ed.). Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

Es así como la Dirección Académica de la Sede Manizales ha venido realizando una metodología que está ajustada a los lineamientos del Manual Rutas de Vida (MEN, 2013), en aras de contribuir a disminuir uno de los tres factores asociados con la deserción estudiantil: el incompleto o escaso acompañamiento a estudiantes de educación media en sus procesos de orientación socio-ocupacional.

En esta ponencia se presentan algunos de los beneficios que ha significado para los estudiantes contar con esta metodología de acompañamiento, como lo ha sido mantener la mayor parte de estudiantes dentro del programa al cual han sido admitidos a la Sede, asesorar a los estudiantes en su cambio de carrera cuando el programa de interés se encuentra dentro de la Sede o en alguna otra institución de educación superior. También, acompañar a aquellos estudiantes de últimos semestres que desean vincularse de manera efectiva en algún sector laboral o productivo o que buscan continuar con su formación profesional en la escogencia de un posgrado.

Caracterización de la población docente de cara al relevo generacional

Carlos Andrés Salamanca Guerrero
Profesional
Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: casalamancag@unal.edu.co

Palabras clave: profesores, tendencias, universidad.

Este trabajo intenta caracterizar a las profesoras y profesores de la Universidad Nacional de Colombia a través de un análisis cuantitativo de su evolución en los últimos 10 años, teniendo como principal énfasis identificar posibles acciones de cara a los procesos de relevo generacional. El proceso de transformación de la administración pública de una gestión operativa a una gestión estratégica conlleva un cambio profundo en el pensamiento organizacional. Este se debe reflejar en el cambio en los procesos de planeación, movilizandofuerzos a la generación de una planeación estratégica de largo plazo que trascienda a las inmediatistas que se derivan de las políticas de gobierno. Bajo este marco de planeación estratégica, es necesario identificar las características de uno de los factores organizacionales más importantes, el talento humano que, para el caso de la Universidad Nacional, se enfoca en el personal académico de planta. Son las profesoras y profesores quienes, a través de sus capacidades para compartir sus conocimientos, sus intereses para la investigación

Referencias

García, I. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. Presupuesto y Gasto Público, 47, 37–64.

Bibliografía

Amin, M., Ismail, W. K. W., Zaleha Abdul Rasid, S., y Daverson Andrew Selemani, R. (2014). The impact of human resource management practices on performance evidence from a public university. The TQM Journal, 26(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/TQM-10-2011-0062>

Cabuya, L. A. (1999). La gestión humana: algunos elementos para su análisis. Innovar, 1(14), 137–151. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/29929>

Calderón, G., Naranjo, J., y Álvarez, C. (2007). La gestión humana en Colombia: características y tendencias de la práctica y de la investigación. Estudios Gerenciales, 23(103), 39–64. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/223/221

Chiavenato, I. (2007). Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones (8va ed.). McGraw-Hill.

Khasawneh, S. (2011). Human capital planning in higher education institutions: A strategic human resource development initiative in Jordan.

y deseo de llevar este conocimiento a la aplicación, se constituyen en el eje de los procesos de formación, investigación y extensión como pilares misionales de la institución.

El hecho de que los trabajadores o recursos humanos del sector público constituyan el principal input en la prestación de servicios otorga una significativa importancia a la gestión de los mismos, constituyendo el factor de mayor valor estratégico con el que cuentan las administraciones para operar y adaptarse al cambio (García, 2007). En este sentido, es necesario identificar las tendencias que podrían darse de acuerdo con las características de estos, especialmente el impacto que pueden tener factores etarios en la permanencia de estos talentos en la organización. Para este fin se toma la información estadística recolectada de los últimos 10 años para el personal docente de planta en todas las Sedes de la Universidad, identificando, año a año, tendencias en aspectos como la formación, la permanencia, la edad, el género y otras variables que permitirán caracterizar esta población. Finalmente, se expondrán algunas posibles acciones que podrá adelantar la gestión universitaria de cara a un inminente cambio en su población docente a fin de mitigar impactos negativos en los procesos misionales de la Universidad.

Ponencia

International Journal of Educational Management, 25(6), 534–544. <https://doi.org/10.1108/09513541111159040>

Mojica, F., y Ibarra, M. (2011). Análisis prospectivo Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín horizonte del año 2032. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

Sanabria, P. (Ed.). (2015). Gestión estratégica del talento humano en el sector público: estado del arte, diagnóstico y recomendaciones para el caso colombiano. Ediciones Uniandes.

Sánchez, B., Montoya, I., y Montoya, L. (2013). Aplicación del enfoque integrado de prospectiva y estrategia para el mejoramiento al proceso de selección docente de la Universidad Nacional de Colombia. Innovar, 23(48), 43–54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/40489>

Interpretaciones sobre la libertad de cátedra de docentes universitarios en la ciudad de Medellín (Colombia) en 2020

Diana Marcela Díaz Rodríguez
Administradora en Salud
Universidad de Antioquia – Medellín.

José David Ramírez Abraham
Ingeniero Geólogo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: jdramirezabraham@outlook.com

Gustavo Adolfo Sánchez Cano
Licenciado en Lenguas Modernas
Universidad del Quindío.

Libardo Antonio Giraldo Gaviria
Magíster en Salud Pública
Profesor
Universidad de Córdoba

Palabras clave: libertad de cátedra, autonomía universitaria, práctica docente, universidad, democracia.

Esta investigación se realizó en diálogo con docentes de varias universidades de Medellín, para determinar, mediante un enfoque hermenéutico, la interpretación que cada docente tiene de la libertad de cátedra a partir de sus experiencias en el aula de clase y de la formación académica y profesional a lo largo de su trayectoria como docentes universitarios. Los resultados,

Bibliografía

American Association of University Professors. (2015). History of the AAUP. E.U. <https://www.aaup.org/about/history-aaup>.

Angulo, M.S., y Lozaína, M.A. (2005). El desarrollo integral humano: un desafío para el desarrollo comunitario en los procesos de globalización. Revistas UNAM, 1(3), 509-520. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6849>.

Aristóteles. (1988). La política (M. García Valdez, Trad.). Editorial Gredos.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, Colombia.

Ayala, H. P. (2012). Enseñar con libertad en la escuela superior en México. Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 22 (44), 46- 60. <https://www.bioeticaweb.com/casdigo-de-nuremberg/>.

Carriñón, C. E. (2007). El concepto de la universidad en la política educativa de educación superior. Studiositas, 2(1), 29-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553763>.

Comenio, J.A. (1998). Didáctica Magna. Editorial Porrúa.

Congreso de Colombia. (2008). Ley Estatutaria 1266 de 2008. República de Colombia.

Congreso de Colombia. (2012). Ley Estatutaria 1581 de 2012. República de Colombia.

Corte Constitucional de Colombia (1992). Sentencia T 493 de 1992. República de Colombia.

Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia T 588 de 1998. República de Colombia.

Daniels, A. (2019) La historia de las universidades es la historia de la lucha por la libertad. RedUni. <http://elucabista.com/wp-content/uploads/2019/06/Historia-de-las-universidades-05.04-Final.pdf>.

encontrados a partir de un proceso de codificación y categorización que derivó en diez categorías alrededor del objeto de estudio, mostraron que existe relación directa entre la experiencia de los docentes y la formación académica específica en docencia. Así mismo, para los docentes, se entiende la interpretación de la libertad de cátedra en un nivel más integral y no como algo limitado a la aplicación del currículo. Por el contrario, es un concepto complejo sobre el cual reposa la institucionalidad y que es pilar de la educación.

Además, se encontró que los docentes entrevistados entienden la libertad de cátedra como un concepto democrático y fundamental en toda institución de educación superior. De igual manera, se logró evidenciar que varios docentes desconocen la definición normativa de la libertad de cátedra, pese a la larga trayectoria que tienen en el ejercicio docente y a que ejercen este derecho en sus actividades cotidianas de enseñanza.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). The sage handbook of qualitative research. SAGE.

Dewey, J. (2004). Democracia y educación (L Luzuriaga, Trad.). Ediciones Morata S.L.

Durkheim, E. (Ed). (1975) Educación y Sociología (J Muls de Liarás, Trad.). Ediciones Península.

Fernández, F. (2019). Hans -George Gadamer. Philosophica: Enciclopedia filosófica online. [versión electrónica]. Pontificia Università della Santa Croce. <http://www.philosophica.info/voc/es/gadamer/Gadamer.html>.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Galeano, M. E. (2011). Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad de Antioquia.

Galeano, M. E., y Vélez, O. L. (2002). Investigación cualitativa estado del arte. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.

González, C. (2012). Hermenéutica y retórica en Gadamer: el círculo de la comprensión y la persuasión. Revista de Estudios Sociales, (44), 126-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=815/81524581012>.

Herbart, J.F. (1816). Pedagogía general derivada del fin de la educación. (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones de la Lectura.

Kant, I. (Ed). (2003). Pedagogía (L Luzuriaga y J Pascual, Trads.). Editorial Akal.

Laksiri, F. (1989). The Lima Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education. Higher Education Policy, 2(1), 49-50. doi:10.1057/hep.1989.14

Misas, G. (2004). La educación Superior en Colombia análisis y estrategias para su desarrollo. Ed. Universidad Nacional de Colombia. <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/GMA---La-Educacion-Superior-en-Colombia.pdf>

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Ediciones Paidós ibérica.

UNESCO. (1997). Actas de conferencia general: Resoluciones. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220_spa.

Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. Revista historia de la educación latinoamericana, 19(29), 165-195. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n29/0122-7238-rhel-19-29-00165.pdf>

Patiño, J.P. (2017). La universidad colombiana horizontes y desafíos. Ed. Universidad de Antioquia.

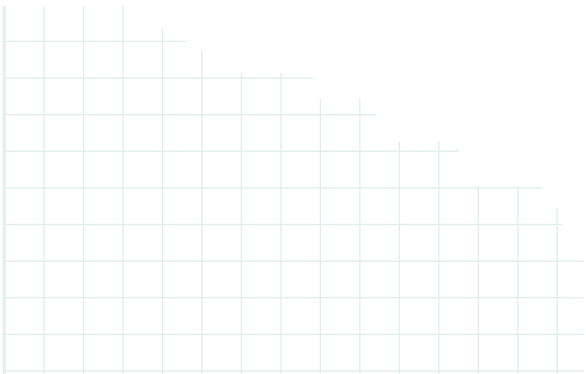
Sen, A. (1999). Discurso inaugural. 52a Asamblea Mundial de la Salud. Organización Mundial de la Salud. <https://extranet.who.int/iris/restricted/handle/10665/258908>.

Sen, A., Robasco, E., y Toharia-Cortés, L. (2000). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta.

UNESCO. (1992). Academic Freedom and University Autonomy. UNESCO. <https://eric.ed.gov/?id=ED381083>.

Vidal, C. (2004). Libertad de cátedra y libertad pedagógica en Alemania. Persona y Derecho, 50, 373-409. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/14427>.

World University Service WUS. (1988). The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education. <https://www.hrw.org/legacy/reports98/indonesia2/Borneote-13.htm>.



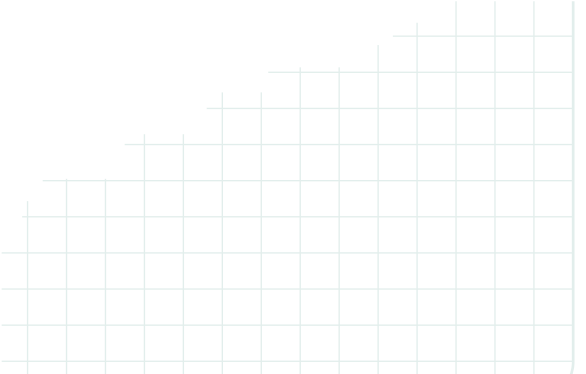
La comunidad docente: una red de seguridad para los estudiantes equilibristas

Adriana Isabel Orjuela Martínez
Profesora
Universidad Pedagógica Nacional
Correo electrónico: aiorjuelam@unal.edu.co

Palabras clave: currículo oculto, comunidad docente, discentes, poder, red, escolarizar.

Se trata de un ensayo crítico que busca evidenciar la importancia de la comunidad docente dentro de los escenarios escolares en cualquier nivel. Al comprender la escuela como un tejido social más que como una institución o una edificación social, tiende a primar la regulación curricular sobre las relaciones jerárquicas directivos-profesores y profesores-estudiantes. Se trata de visibilizar el impacto de las relaciones horizontales profesores-profesores dentro de los procesos educativos.

El ensayo se propone una mirada crítica sobre las relaciones entre los docentes más allá de lo gremial. Se pregunta sobre el impacto del currículo oculto que, tal vez, ofrece los mayores escenarios de educación de los estudiantes. Leer los docentes como comunidad que se constituyen en un cuerpo social dentro del sistema escolar lleva a la pregunta ¿existen comunidades docentes deliberativas, actantes, críticas y conscientes en la UNAL?



Simposio 13

Investigación como formación, articulación de los grupos de investigación y semilleros en el currículo

Introducción al simposio. Investigación como formación: retos y desafíos

Rosa Yolima Benítez Cuchigay
Profesional. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: rybenitez@unal.edu.co

Carlos Alberto Téllez Jiménez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: ctellez@unal.edu.co

Cristian Camilo Cano Wilches
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: ccanow@unal.edu.co

Actualmente asistimos a un momento de la humanidad en donde los cambios y la circulación de la información se da a un ritmo vertiginoso, la producción de conocimiento también avanza rápidamente y demanda innovación y pertinencia. Las instituciones de educación superior, particularmente las universidades, se asumen como aquellos centros de pensamiento, reflexión e investigación que pueden no solo dar cuenta de los diferentes fenómenos que se inscriben en la sociedad, sino que además se espera que desde allí emanen respuestas a las situaciones propias de las sociedades teniendo en cuenta su pluralidad, heterogeneidad y diversidad.

Durante el Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL, fue oportuno contar con este simposio a fin de conocer las diferentes perspectivas en torno a la investigación y la formación, además de los retos, posibilidades y alcance dentro de la Universidad Nacional de Colombia respecto a cómo se construye pensamiento, conocimiento y se proponen respuestas ante los diferentes contextos sociales.

Trascender líneas de investigación tradicionales, contextualización e interdisciplinariedad en la investigación

Aunque en la práctica la consolidación institucional de semilleros lleva consigo su adscripción a líneas de investigación concretas,

los semilleros y su quehacer no se encuentran limitados por estas y, por ende, siempre apuntan a trascenderlas. Esto no quiere decir que no se desarrollen líneas de investigación, sino que se llega a ellas a través de los trabajos y de los proyectos del semillero. A propósito, Pablo López señala que se trasciende a partir de proyectos con una mirada multiángulo, lo cual permite abordajes diferentes y diálogos interdisciplinarios.

En ese sentido, es imprescindible fomentar espacios de encuentro entre las distintas áreas del conocimiento y esta sigue siendo una tarea que debe asumir la propia Universidad. Así mismo, el establecimiento de canales de comunicación adecuados es necesario para asegurar la confluencia de distintas carreras y personas, puesto que también se subraya que la definición de preguntas y problemáticas comunes es fundamental.

La formulación de preguntas se enriquece de la diversidad de perspectivas y es la mejor manera de asegurar una articulación entre la formación y la investigación. El desarrollo de conocimiento no debe ser fragmentario, al contrario, debe darse en procesos dialógicos alrededor de planteamientos y problemas comunes, así las preguntas tienen un poder unificador pues son una invitación a que todos desde sus enfoques aporten para su resolución, entonces, si la formación está orientada al planteamiento de preguntas y a la solución de problemas, la interdisciplinariedad y la contextualización son aspectos imprescindibles y que juegan un rol primordial. Al respecto, Laura Melo señala que el fin de la interdisciplinariedad es buscar soluciones a los problemas de las regiones, por eso la importancia del dialogo y de los proyectos en común. En este mismo sentido, anota que es importante que los profesionales tengan habilidades diversas y no centradas en una disciplina.

Finalmente, las asignaturas fueron también objeto de reflexión importante. En la búsqueda porque los cursos no sean ajenos a los procesos de investigación, en algunos

casos se han reformulado sus contenidos y las metodologías con que se imparten. Al mismo tiempo, la necesidad de interdisciplinariedad y de contextualización han impulsado la inclusión de asignaturas de otras áreas del conocimiento dentro de los planes de estudio.

Conexiones entre los procesos investigativos en los territorios y las regiones

Teniendo en cuenta las funciones misionales de la Universidad y la imperiosa necesidad por atender desde la Academia la búsqueda de nuevos conocimientos que procuren una sociedad reflexiva, crítica y capaz de tomar las mejores decisiones, la investigación y la extensión al interior de la Universidad requieren poner mayor atención a la articulación con las comunidades, territorios y regiones, a partir de múltiples perspectivas que tomen en cuenta otras formas de conocer, enseñar y aprender. De acuerdo con ello, Laura Zabaleta menciona como necesario articular las distintas iniciativas en las regiones o territorios del país y resaltar la importancia de tener un ‘corazón enseñable’ para poder avanzar en la consolidación de los procesos de investigación colaborativos.

A propósito, la conexión entre los territorios y los procesos de investigación precisa el reconocimiento de que no es tanto un asunto de producción de conocimiento sino de aproximación a los otros. Jorge Salazar afirma que, a partir de las particularidades de los territorios, se hace uso de los conocimientos locales para así poder adaptarse y aprovechar de la mejor manera los saberes de la región, pues esto ha permitido conectar los territorios y sus maneras de conocer y habitar el mundo a través de la investigación académica in situ.

En línea con lo anterior, es necesario plantear como cuestión fundamental la articulación de los procesos y grupos de investigación de la Universidad con las instituciones escolares de los territorios e, incluso, con espacios no

escolarizados, puesto que la extensión y la investigación deben articularse con el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la infancia y la adolescencia, para generar mayores impactos e incentivar la curiosidad por la investigación en los y las jóvenes. Para ello, juega un papel relevante la divulgación y el acceso a la información.

Así mismo, se reconoce el gran avance de programas y proyectos de Extensión Solidaria en la Universidad Nacional de Colombia, pues se puede evidenciar la articulación de la investigación y los territorios. Desde allí se ha incentivado la formulación de proyectos y, con ellos, la transferencia de conocimientos. No obstante, también resulta evidente que es un programa que necesita mayor presupuesto y un marco institucional más preciso que lo defina y oriente.

¿Es la investigación un privilegio?: retos y desafíos de la investigación en la formación

Durante el simposio se presentan dos opiniones divergentes. Por un lado, se considera que cualquiera puede investigar y que todo es susceptible de ser investigado. Según Julián Sánchez, investigar es una práctica que puede ser desempeñada por cualquiera en tanto surge de la curiosidad y su desarrollo requiere iniciativa. Esta manera de asumir la posibilidad de investigar pretende incentivar que las personas asuman el reto de la investigación con miras a intentarlo y aprender en el proceso más que a tener éxito y lograr un resultado.

Por otro lado, se enfatiza que el ejercicio de la investigación está sujeto a condiciones particulares y en ese sentido sí es una cuestión de privilegio. Existe un privilegio institucional de doble vía. En principio, fuera de la Universidad no se da una formación para la investigación; esto limita las capacidades conceptuales y las posibilidades concretas de investigación de personas o grupos que no pertenecen a la misma. Luego, también existe una asimetría en

la investigación dentro de la propia Universidad. La estructura institucional no permite que todos puedan acceder a la investigación. Lo anterior no solo abarca asuntos de oportunidades de convocatorias de proyectos de investigación o de la difusión de información respecto a semilleros, procesos y resultados de investigación, sino también los imaginarios institucionales según los cuales los profesores son los dueños de la verdad a través de la investigación escolarizada.

Los participantes del simposio vislumbran rumbos de acción compartidos, entre estos destacan la necesidad de orientar la enseñanza al planteamiento y resolución de preguntas, la redefinición de los planes de estudio, los contenidos de las asignaturas y las responsabilidades de los docentes. Al mismo tiempo, se aboga por que la investigación sea transversal al proceso de formación y que esta esté orientada de acuerdo al contexto nacional, y por que exista una mayor o mejor divulgación de los procesos investigativos y sus resultados.

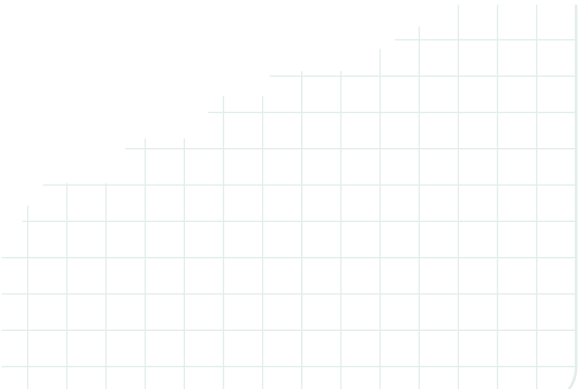
Por otro lado, se plantea la necesidad de hacer valer la investigación y con esta el rol del investigador, ya que la labor investigativa es importante y ese valor debe ser reconocido. No solo se trata de un asunto de dignificar el quehacer del investigador sino de volver este oficio un proyecto de vida viable. El reto es, entonces, revalorizar la investigación a partir del reconocimiento de su impacto en el planteamiento y solución de problemas reales y comunes.

La producción y circulación de conocimiento no debe mantenerse bajo una lógica de transmisión de contenidos, sino en función del aprendizaje producto de indagaciones, donde dicho paso por los contenidos no es el fin sino el vehículo. Este cambio de perspectiva se corresponde con una búsqueda por que los estudiantes sean agentes activos en la producción de conocimiento, asegurando así que la Universidad no sea un espacio de instrucción sino de creación. Así,

Geraldine Contreras asegura que el reto para los estudiantes es tener un rol activo para motivar a sus compañeros y crear preguntas con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y no limitarse a las herramientas dispuestas por el profesor.

La Universidad tiene aún el reto de incentivar la articulación entre los procesos de investigación y la formación disciplinar. Esto se traduce en la necesidad de reducción de las asimetrías institucionales en orden de ampliar el espectro de posibilidad de ejercer investigación en la UNAL. Mayores esfuerzos por ampliar la oferta de proyectos de investigación, la consolidación de espacios de encuentro entre distintas disciplinas, el mejoramiento de las estrategias de circulación de información respecto a los grupos y procesos de investigación, así como el aseguramiento de un rol activo por parte de los profesores con miras a ampliar la participación estudiantil, son claves y marcan pautas de acción que es necesario llevar a cabo.

En segundo lugar, un asunto de primer orden es que la enseñanza en la Universidad esté orientada a la formulación de preguntas y a la resolución de problemas. Es de esta manera como los principios de interdisciplinariedad y contextualización pueden ser aplicados de manera más efectiva y con mucho más sentido para hacer de la investigación un proyecto de vida viable.



Grupos y semilleros de investigación en la Universidad Nacional de Colombia: apuestas por una educación contable dinámica e impregnada de pensamiento crítico

Ponencia

Julián Felipe Sánchez Gunturiz
Estudiante
Coordinador. Grupo de Estudio UNitarum
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jfsanchezgu@unal.edu.co

Geraldine Stephania Contreras Cano
Estudiante
Coordinadora. Grupo de Estudios CONTOD@S
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: gcontreras@unal.edu.co

Palabras clave: educación contable, semilleros, grupos de investigación, Universidad Nacional de Colombia.

La investigación contable se ha desarrollado recientemente debido al fortalecimiento que ha tenido la investigación en las instituciones de educación superior (IES) (Patiño Jacinto et al., 2016). Se encuentran dos tendencias investigativas: 1) la formativa, la cual está relacionada con la formación de los estudiantes y 2) la formal, relacionada con la creación de proyectos de investigación que están enmarcados en líneas temáticas. Ambos tipos de investigación tienen como espacio en común las IES (Patiño Jacinto, Romero y Jara, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, la Universidad Nacional de Colombia cuenta con ambas tendencias. Sin embargo, en el presente trabajo se analizará la relación entre la investigación formativa en el área de contabilidad y la participación de los estudiantes y egresados de Contaduría Pública de la Universidad Nacional de Colombia en los grupos/semilleros de investigación. Se utilizará una metodología mixta, en primera instancia se realiza una revisión de literatura para contextualizar y entender el fenómeno en sí. Posteriormente, se analiza cuantitativa y cualitativamente la información obtenida de la muestra, para obtener conclusiones y establecer posibilidades de mejora.

En las encuestas aplicadas se obtuvo una muestra de 33 estudiantes y egresados. De la muestra total, sólo el 46% han sido parte de algún semillero o grupo de investigación y en

promedio han sido o fueron parte de los mismos por tres semestres. En su totalidad, los miembros de la comunidad que han tenido experiencia de participar en estos espacios reconocen la importancia de los procesos de investigación para el desarrollo del conocimiento y el avance de las teorías que respaldan la disciplina. Además, el 91% de quienes han formado parte de semilleros de investigación recomendarían a los estudiantes formar parte de estos, pues los ayuda a fortalecer capacidades técnicas y habilidades blandas. Se encuentra que los estudiantes tienen una visión más social de la contabilidad, argumentando que esta no es solo útil para llevar la información financiera de los agentes participantes de la economía, sino que también posee herramientas para rendir cuentas a la sociedad mediante información no financiera. Por otro lado, el 62% de los estudiantes que no han sido parte de estos espacios de investigación tienen una concepción más técnica de la contabilidad. Es decir, estos ven a la disciplina como una herramienta para ayudar a las organizaciones en la toma de decisiones a través de la interpretación de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF).

Con base en lo anterior, se puede concluir que la investigación formativa incide en el pensamiento de los estudiantes y egresados de Contaduría Pública. Esto, debido a que los espacios como los semilleros o los grupos de investigación sirven como estrategias extracurriculares para fomentar la cultura investigativa (Patiño Jacinto y Santos, 2009). Apoyando la afirmación de que a menudo la enseñanza se basa en exponer contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI (Monereo y Pozo, 2001), donde no se quiere tachar de inapropiados o inoperantes a las temáticas y docentes, se trata de entender las dinámicas formativas actuales en busca de mejoras.

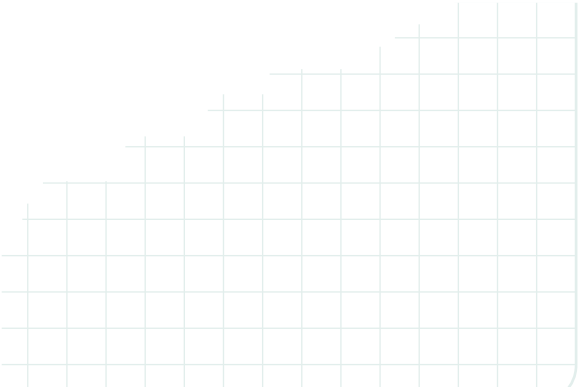
Referencias

Monereo, C., y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-55.

Patiño Jacinto, R., Romero, A., y Jara, K. (2010). Características de los investigadores relacionados con programas de contaduría pública y con temáticas relacionadas. Cuadernos de Contabilidad, 11(28), 171-199. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont/article/view/3203>

Patiño Jacinto, R., y Santos, G. (2009). La investigación formativa en los programas de contaduría pública, caso Colombia. Capic Review, 7, 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736534>

Patiño Jacinto, R., Valero, G., García, J., y Díaz, M. (2016). La investigación contable en Colombia. Una aproximación a su comprensión. Teuken Bidikay, 9, 37-54. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/view/1008/832>



Cuando los profesores no sabemos las respuestas nuestro trabajo es más sencillo.
Educación para el aprendizaje autónomo

Ponencia

Jorge Hernán Salazar Trujillo
Profesor
Departamento de Arquitectura
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: jhsalaza@unal.edu.co

Palabras clave: investigación, pregrado, estrategias didácticas, formación tecnológica.

LEl aprendizaje autónomo es la capacidad de aprender acerca de algo sin necesidad de que alguien lo tenga que enseñar. No es una competencia exclusiva de las personas con estudios de posgrado, pero cuando maestrías y doctorados monopolizan las oportunidades de investigación emiten un mensaje erróneo: las únicas personas que pueden investigar son aquellas que llegan a ese nivel de formación. Si se evita una distinción tan marcada entre proyectos de investigación y proyectos de enseñanza es posible comenzar a explorar situaciones didácticas que son ambas cosas al mismo tiempo.

Se presentan aquí los principios pedagógicos que dieron origen a un grupo de investigación que desde hace 22 años explora maneras de educar en confort ambiental y eficiencia energética en un programa de arquitectura. Se comparten también los aprendizajes derivados de ser científicamente productivos cuando se trabaja con estudiantes de pregrado.

a la disciplina como una herramienta para ayudar a las organizaciones en la toma de decisiones a través de la interpretación de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF).

Con base en lo anterior, se puede concluir que la investigación formativa incide en el pensamiento de los estudiantes y egresados de Contaduría Pública. Esto, debido a que los espacios como los semilleros o los grupos de investigación sirven

como estrategias extracurriculares para fomentar la cultura investigativa (Patiño Jacinto y Santos, 2009). Apoyando la afirmación de que a menudo la enseñanza se basa en exponer contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI (Monereo y Pozo, 2001), donde no se quiere tachar de inapropiados o inoperantes a las temáticas y docentes, se trata de entender las dinámicas formativas actuales en busca de mejoras.

Una experiencia colaborativa de investigación contable: Grupo Interges – Semillero Contod@s

Geraldine Stephania Contreras Cano
Estudiante
Coordinadora. Grupo de Estudios CONTOD@S
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: gcontreras@unal.edu.co

Mary A. Vera Colina
Profesora
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: maaveraco@unal.edu.co

María Victoria Vega Montes
Estudiante
Facultad de Contaduría Pública
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mvegam@unal.edu.co

Palabras clave: educación contable; investigación contable; investigación formativa; pensamiento tangencial

Se expone la experiencia de construcción colaborativa del grupo de estudio ‘Contod@s’ con la interacción del grupo de investigación ‘Estudios Interdisciplinarios sobre Gestión y Contabilidad INTERGES’ en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. El proyecto comenzó a ‘imaginarse’ en conversaciones entre profesoras/profesores y estudiantes del área contable a finales del segundo semestre de 2019, tomando la decisión de formalizarlo como semillero de investigación y grupo de estudio desde el primer semestre de 2020 bajo la denominación de ‘Contod@s: contabilidad para todas y para todos’. Luego de preparar el protocolo respectivo, se presentó a la convocatoria del Programa de Gestión de Proyectos Estudiantiles (PGP) de la Dirección de Bienestar, resultando seleccionado para apoyo económico en 2020 con una ejecución sobresaliente.

Lo que inició como un proyecto de interacción en un ambiente de presencialidad tuvo que rediseñarse para poder operar exitosamente en condiciones de virtualidad, limitante que pudo

ser superada. La interacción entre profesoras/profesores y estudiantes, grupo de investigación y semillero como binomio inseparable, se dio bajo un enfoque de investigación formativa (Patiño, 2020; Giraud y Saulpic, 2019; Aditomo et al, 2011; Brew, 2003; Biondi, 2011; Patiño Jacinto y Santos, 2009; Entwistle, 1998) y de estrategia de pensamiento tangencial (Boyce, 2004), priorizando la autonomía y la creatividad en la ejecución de las iniciativas estudiantiles con la mentoría de profesoras/profesores cuando fue necesario. Las actividades desarrolladas no forman parte del plan de estudio formal de los programas curriculares, sino que se desarrollan de manera voluntaria y se proponen como estrategia de formación integral que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento analítico y crítico en las/los estudiantes, de sus capacidades comunicativas (lectura, escritura, expresión verbal, bilingüismo) y, especialmente, en la promoción del trabajo en redes colaborativas. Para el rol de profesoras/profesores también resulta una valiosa experiencia de aprendizaje continuo desde la interacción con nuevas generaciones, sus intereses y el abordaje de temáticas que retan el avance del conocimiento disciplinar y promueven nuevos tópicos de investigación conjuntamente con las/los estudiantes.

Algunos resultados que pueden destacarse del primer año de operación del semillero Contod@s se resumen en la realización de actividades de capacitación frecuentes (talleres sobre métodos de investigación, educación, escritura, redacción, entre otros, con profesoras de Interges y expertos invitados), socialización de proyectos de Contod@s y de Interges para recibir comentarios y retroalimentación, organización de eventos

Ponencia

online con invitados nacionales e internacionales, presentación de avances de investigación en congresos académicos (ponencias, pósteres), postulación de artículos y capítulos de libro para publicación, invitaciones para apoyar proyectos de investigación y de divulgación, acompañamiento a estudiantes externos al grupo y alianzas con expertos y grupos de investigación de otras universidades. Son resultados que superan las expectativas para el año inicial de este proyecto y que sirven de referencia para darle continuidad y proponer nuevos propósitos en 2021. Se espera sistematizar esta experiencia en documentos de divulgación que permitan dar a conocer este tipo de iniciativas y replicarlas como experiencias que contribuyen a la formación integral basada en la investigación.

Referencias

Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A. M., y Ellis, R. A. (2011). Inquiry-based learning in higher education: Principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1–20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616584>

Biondi, M. (2011). La Docencia universitaria y la investigación. Un vínculo imprescindible. *Contabilidad Y Auditoría*, 1(34), 8. <http://ojs.econ.uba.ar/index.php/Contyaudit/article/view/96/144>

Boyce, G. (2004). Critical accounting education: Teaching and learning outside the circle. *Critical Perspectives on Accounting*, 15, 565–586. [https://doi.org/10.1016/S1045-2354\(03\)00047-9](https://doi.org/10.1016/S1045-2354(03)00047-9)

Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>

Entwistle, N. (1998). Improving Through Research on Student Learning. En J. Forest, *University Teaching. International Perspectives* (1.a ed., p. 486). Routledge.

Giraud, F., y Saulpic, O. (2019). Research-based teaching or teaching-based research: Analysis of a teaching content elaboration process. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 16(4), 563–588. <https://doi.org/10.1108/QRAM-10-2017-0097>

Patiño Jacinto, R., y Santos, G. (2009). La investigación formativa en los programas de contaduría pública, caso Colombia. *Capic Review*, 7, 23–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736534>

Patiño, R. (2020). Análisis de las concepciones y estrategias de la investigación formativa para programas de Contaduría Pública en Colombia [Tesis de Doctorado] [Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31370>

Autobiografías audiovisuales y procesos de vida: la investigación como formación y la consciencia de la mutua privación de la libertad

Laura Rocío Melo Alarcón
Estudiante
Maestría en Educación
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lrmelo@una.edu.co

Palabras clave: autobiografía audiovisual, procesos de vida, privación de la libertad.

En el marco del ‘Primer Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la Universidad Nacional – La Universidad Aprende, educación en contexto’, esta ponencia se sitúa en la temática de la ‘Investigación como formación, articulación de los grupos de investigación y semilleros en el currículo’. Es una presentación de los avances y experiencias de escritura de la tesis denominada ‘Análisis comprensivo de los procesos de vida de adolescentes y jóvenes prosumidores de autobiografías audiovisuales durante la restricción de la libertad en el Centro de Atención Especializado – CAE Bosconia, en el barrio La Favorita de Bogotá D.C.’

La tesis propone analizar los procesos de vida de cuatro adolescentes y jóvenes privados de la libertad en el Centro de Atención Especializado Bosconia de la ciudad de Bogotá. Para lograr tal análisis se identifican categorías emergentes útiles para el diseño de procesos socio-pedagógicos que involucren a los adolescentes y jóvenes como partícipes directos en su proceso de restablecimiento y restitución de sus derechos y el de las víctimas. También, en la protección y la reparación de sus trayectorias de vida en lo educativo, lo social y lo cultural como sujetos activos, conscientes de sí mismos, responsables y previsivos de las consecuencias en su toma de decisiones. Se trabaja con el método narrativo y autorreflexivo desde el análisis cultural hermenéutico y el recurso didáctico de la

autobiografía audiovisual, a través de estrategias transmediales de foro virtual y la película de Mister Nobody, los tutoriales webinars, los podcast y las plataformas colaborativas debido a la adaptación durante la Covid-19.

La articulación de la tesis con la temática de la ‘Investigación como formación’ se establece en la experiencia de encerramiento a raíz de la pandemia y la actividad de diseño del proyecto de tesis (el marco teórico y el método de investigación), a partir de la pregunta ‘¿Ocuparse en autoaprender puede generar una respuesta resiliente al encerramiento?’ Efectivamente se produjeron aprendizajes informales y formales. Aprendizajes informales que podrían lanzarse como hipótesis, tales como “el deseo de aprender es una forma de desarrollar la resiliencia ante contextos de encerramiento en el marco de la cuarentena por la pandemia” o “se desarrolla la empatía ante el compromiso suscitado por la población sujeto de investigación”. Estas se hacen evidentes, en este caso, en la ampliación de la consciencia de la privación de la libertad dadas las condiciones de encerramiento: la propia (durante la cuarentena) y la de los adolescentes y jóvenes privados de la libertad bajo sanción penal.

Por su parte, los aprendizajes formales emergieron ante la pregunta por las lagunas teóricas, metodológicas y didácticas para implementar el proyecto de investigación. Su resolución fue la búsqueda de escenarios concretos de tutorías en los Grupos de Estudio Autónomo (GEA), a pesar de la interrupción de mi escolarización, lo que mantuvo el vínculo con la Universidad. Por último, la expectativa de situar o construir un semillero de investigación y, en particular, articular el proceso de vida

de los adolescentes y jóvenes en el grupo de investigación ‘Centro de Pensamiento de Pospenados’. Esto motivó a seguir produciendo conocimientos a partir de un sentir y actuar como estudiante corresponsable con la sociedad, con el fin de asumir algunos retos socio-pedagógicos.

La articulación con semilleros de investigación permitió pertenecer a otras modalidades pedagógicas para investigar desde la academia, vinculado a un entorno de educación no formal que, sin embargo, responde a una necesidad personal académica como proyecto de vida estudiantil. Al tiempo, este articula la producción de conocimientos que involucran las ciencias sociales y educativas para responder a los retos de la sociedad en diferentes condiciones de vida, en este caso para quienes generan una cotidianidad aún en condición de privación de la libertad como consecuencia de unas trayectorias sociales, culturales y educativas realizadas bajo ciertos factores que condujeron a delinquir.



La investigación como diálogo permanente: el caso del Seminario de Estudios Espaciales

Pablo Enrique López Garnica
Profesor
Centro de Educación Continua y Permanente
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: pelopezg@unal.edu.co

Palabras clave: investigación formativa, diálogo, pedagogía, interdisciplina.

El Seminario de Estudios Espaciales se constituye como un grupo de investigación y seminario permanente cuyo propósito ha sido trabajar bajo la hipótesis de que es posible ampliar el campo semántico del concepto de ‘espacio’ en el contexto local y construir una nueva perspectiva sobre las formas de producir conocimiento a partir del hacer y de prácticas académicas no convencionales en las áreas disciplinares de artes, construcción y arquitectura. Para este fin, el grupo parte desde una premisa que consiste en la simultaneidad entre pensamiento y proyecto sin consideraciones sobre un orden predeterminado. Es decir, cualquier proceso proyectual o teórico que surja como una indagación alrededor de la noción espacial es susceptible de ser transformada en producción académica u obra sin discernir la disciplina de origen. En otras palabras, el Seminario de Estudios Espaciales es un escenario de reunión donde se fortalece el componente formativo de metodología de investigación en todas las escalas, desde los aportes teóricos de los investigadores, hasta la valoración de las experiencias que no se rigen por el academicismo tradicional. Así pues, pueden provenir de cualquier fuente sin discriminar su nivel de formación.

Bibliografía

Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. Investigar La Experiencia Educativa, 241–269.

Freire, P., Gadotti, M., Guimaraes, S., y Hernandez, I. (1987). Pedagogía: Diálogo y Conflicto (1era ed.). Ediciones Cinco.

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores, 7, 57–77. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, 28, 108–119.

Wulf, C. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación . Educación: Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes En Las Ciencias Pedagógicas, 54, 84–92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2432258>

Por lo anterior, el grupo incorpora, desde su concepción, a estudiantes de educación media secundaria, estudiantes de pregrado, profesionales, estudiantes de posgrado, docentes e investigadores externos y posibilita la articulación interdisciplinar e intergeneracional con actores que pertenezcan a comunidades por fuera del contexto estrictamente académico. En este sentido, esta ponencia pretende exponer algunas de las estrategias pedagógicas que se adoptaron durante la formulación y ejecución de proyectos derivadas no sólo de las actividades académicas propias de un grupo de investigación, sino también de iniciativas personales de los miembros, creaciones artísticas extracurriculares y actividades de educación continua y permanente con poblaciones externas a la Universidad Nacional de Colombia. Desde el Seminario de Estudios Espaciales se han logrado articular proyectos de extensión solidaria, convocatorias de cultura en diferentes escalas y producción editorial independiente a partir del diálogo permanente entre todos sus miembros y actores vinculados en función de la consecución de objetivos comunes y trabajando desde los intereses particulares de cada población específica. Las experiencias recogidas nos permiten plantear el debate sobre la necesidad de repensar las jerarquías académicas, promover procesos pedagógicos lógicos y analógicos, promover estructuras horizontales en procesos investigativos y adaptar métodos en función de los contextos.

El territorio articulador de la investigación. Sapiens Delivery, una propuesta de innovación pedagógica e investigativa

Ponencia

Laura Isabel Zabaleta Manrique
Estudiante
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lzabaleta@unal.edu.co

Juanita Rocío Pardo Consuegra
Estudiante
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jupardoc@unal.edu.co

Palabras clave: territorio, investigación, comunidad, herramientas, gestión conocimiento.

En el marco de la segunda convocatoria de Innovación Pedagógica 2020-2, el equipo Sapiens Delivery propuso la consolidación de una plataforma con un mapa geolocalizador que integrará las iniciativas investigativas con enfoque territorial, para poder generar sinergias que redunden en el bienestar de la población y eviten que dichas investigaciones se queden en papel. Así fortaleciendo el proceso final de las mismas, que es llegar realmente a las comunidades y grupos de interés.

La presente ponencia ofrece los elementos teóricos y conceptuales que respaldar dicha propuesta, así como los primeros resultados de su implementación. Dentro del desarrollo de la ponencia desglosaremos las cinco problemáticas principales con las cuales convive el o la investigador/a y que por medio de la plataforma Sapiens Delivery les permitirá mitigar y fortalecer en esta actividad tan importante para el país:

1. La desconexión de los contextos presenciales y virtuales.

2. La ausencia o la presencia de un débil acceso a internet.
3. Los inconvenientes que presenta el relacionamiento con el territorio al que el o la investigador/a quiere llegar.
4. La falta de divulgación estratégica de los procesos investigativos que se llevan en la UNAL.
5. La carencia de una comunidad de investigadores que permita retroalimentar sus procesos.

“En la UNAL hay registrados 3.166 investigadores, pero no existe una línea directa entre ellos. Por ejemplo, si una persona en Putumayo está investigando sobre temas de agricultura no le es fácil comunicarse con alguien que indague sobre educación en caso de que necesite colaboración para fortalecer su estudio” (Zabaleta, 2021, citada en Agencia de Noticias, 2021). Adicionalmente, la página de estadísticas de la Universidad Nacional (estadisticas.unal.edu.co) indica que actualmente hay 953 grupos de investigación ¿Cuántos de ellos tienen un enfoque territorial? ¿Dónde los podemos encontrar? ¿Cómo van con sus procesos? ¿Cómo les podemos ayudar? Esto es lo que queremos brindar a través de la plataforma Sapiens Delivery, confiados en que la investigación es una herramienta clave para el desarrollo de las regiones, pues llegada la información a las personas tomadoras de decisiones y a las diferentes comunidades, se pueden gestionar cambios que procuren el bienestar común y el desarrollo sostenible.

Referencias

Agencia de Noticias UN. (2021). Sistema facilita interconexión de investigadores en las regiones. Universidad Nacional de Colombia. <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/sistema-facilita-interconexion-de-investigadores-en-las-regiones.html>

Simposio 14

Extensión solidaria (ES) como formación, articulación de los proyectos de ES en el currículo

Introducción al simposio. La extensión solidaria como mecanismo que impulsa la formación de profesionales que contribuyen a la construcción de Nación

Simposio 14

Ana Milena Sastoque Herrera
Profesional. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: amsastoqueh@unal.edu.co

Daniela Játiva Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: djativac@unal.edu.co

Carlos Alberto Téllez Jiménez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación
de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: ctellezj@unal.edu.co

La extensión solidaria (ES) y las experiencias que se han presentado en este simposio han abierto la puerta para reflexionar en torno a varios temas frente al Proyecto de Evaluación de la Reforma Académica. Los docentes invitados presentaron sus experiencias exitosas de ES que dialogan en torno a el papel de la enfermería y la atención a neonatos, el diálogo alrededor del diseño, los saberes ancestrales y las tecnologías vivas, la construcción de emisoras comunitarias entre campesinos y estudiantes, el diálogo desde las ciencias económicas y el diseño industrial para la asesoría a pequeñas empresas, las experiencias de la arquitectura y el trabajo con comunidades para las transformaciones espaciales y las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la agroecología. Así, se han identificado varios temas que aportan a la discusión de la Evaluación de la Reforma.

Por una parte, la ES ha generado impactos en torno a los procesos de formación, principalmente frente las relaciones entre los actores que intervienen directamente en estos, incluyendo a nuevos actores asociados a las diversas comunidades con quienes se desarrollan estos procesos (poblaciones, organizaciones, empresa y demás). Estas abren reflexiones en torno al papel

de la Universidad en el país y también permite pensar en los aprendizajes e investigaciones que surgen de estas experiencias.

Una de las ventajas con que cuenta la ES es la posibilidad que ofrece a que cada estudiante pueda trabajar en sus comunidades. Esto ha permitido reconocer la diversidad contextos en los que se encuentran inmersos, reconociendo así las habilidades y la aplicabilidad de estas por parte de todas las áreas de conocimiento que existen en la Universidad. También ayuda al perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la apuesta de los conocimientos situados y la formación del saber-hacer-ser.

Adicionalmente, permite dar continuidad a los egresados en el trabajo con las comunidades con las que se han relacionado a través de la continuación de estudios de posgrado o la vinculación directa a estas, reconociéndose así la formación de profesionales comprometidos, integrales y con altos estándares éticos.

Por otra parte, el quehacer docente junto a actividades de investigación y acompañamiento académico se han integrado por medio de los proyectos de extensión, ya que la ES es un reto para este rol. La razón de esto es que se requiere pensar en innovación pedagógica y los estudiantes también adquieren competencias relacionales debido a que interactúan con diferentes comunidades.

Por lo anterior, las relaciones docente-estudiante-comunidad se fortalecen gracias a una lógica de horizontalidad y construcción conjunta de saberes. Esto ha permitido localizar y aplicar lo aprendido, por medio de la propuesta del

conocimiento en contexto, en la hacer de la Universidad y sus integrantes, al momento de ingresar a las comunidades, genera un proyecto de Nación situado, fortaleciendo los procesos comunitarios al interior de sí mismas. En ello también se incluyen comunidades empresariales, en parte, gracias al acompañamiento de las personas que trabajan en procesos de ES de la UNAL. Para los estudiantes se genera una oportunidad de poner sus conocimientos en práctica, obteniendo así una ventaja competitiva a la hora de salir al mercado laboral.

Desde la ES se brindan conocimientos diferentes gracias al diálogo de saberes, pero los colaboradores en campo también cuentan con conocimientos que aportan al mejoramiento de investigaciones o el surgimiento de nuevas teorías. Por esta razón es importante ir con una mentalidad de aprendizaje y no solo de enseñanza, comprometiéndose así con la exhaustividad para el fortalecimiento de la formación investigativa, pues se debe tener en cuenta quiénes son los sujetos con quienes se dialoga, ya que de esto depende la información que se va a transmitir y la que las comunidades desean aportar y trascender de los límites impuestos en estas, para eso se debe tener una buena fuente de información y una alta sensibilidad en cada investigador.

La ES es uno de los mecanismos que aportan en gran medida a la formación de profesionales integrales que, al trabajar con comunidades, permiten el surgimiento de relaciones con otras áreas de conocimiento abriéndose camino a la interdisciplinariedad como principio de esta. También se produce el fortalecimiento del aprendizaje basado en proyectos siendo este un

mecanismo que puede abrir paso a las múltiples posibilidades de formación que puede ofrecer la Universidad.

Con a la ES se han llevado a cabo procesos de formulación de política pública en los territorios que tienen como base a las comunidades a las que interpela dicha política. Es decir que los actores que participan en los procesos comunitarios son quienes aportan a la construcción de las políticas en sus municipios y regiones, esto con el fin de modificar de manera beneficiosa las condiciones de vida de dichas comunidades. En este caso se hace desde la intervención y apoyo de las instituciones político-administrativas locales.

También es importante destacar que se ha aprendido a dejar de lado estereotipos y los egos que en algunos casos caracteriza el ‘ethos académico’ de la UNAL, el cual se ve expresado por algunos docentes. Esto se ha logrado con base en la horizontalidad que se practica en los procesos comunitarios, pues, de no ser así, las comunidades no accederían a dialogar con la academia y a llevar a larga data los proyectos planteados dentro de la UNAL.

Así mismo, la ES ha permitido que los estudiantes de la UNAL que participan activamente en los proyectos solidarios se arraiguen a sus territorios, debido al conocimiento que generan sobre estos y sus necesidades. Al tiempo, que los estudiantes desarrollan habilidades que fortalecen su formación profesional, las cuales no necesariamente son aportadas por el currículum oficial de la Universidad, este tipo de proyectos se consideran un potencial para el mejoramiento del bienestar de la región, del estudiante y de su círculo cercano y la permanencia en sus comunidades.

En cuanto a los retos de la ES, es pertinente señalar la necesidad de diagnosticar, evaluar y rediseñar los procesos burocráticos de la UNAL que permiten llevar a cabo los proyectos de extensión solidaria. Esto, debido a que pueden estar generando exclusión de actores o de impactos beneficiosos para la comunidad, como es el caso de la exclusión por falta de NIT o RUT, por lo que no se logra dejar apoyos económicos por consumo de bienes y servicios a las comunidades con quienes se trabaja. Otro reto es fortalecer los proyectos y procesos de la UNAL que articulan a los egresados con sus regiones de origen. Lo anterior debido a que se ha demandado por distintos actores la ausencia o falta de oportunidades, con el fin de generar un retorno o entrada estable de egresados a las regiones. Esto se puede generar a partir de la apertura de vacantes laborales en las entidades públicas de las regiones, en las empresas locales o en los procesos de extensión, investigación y/o administración de las Sedes de la UNAL en las regiones, acompañando así a los egresados al momento de ingresar a mercados laborales.

Finalmente, se ha señalado la necesidad de fortalecer los espacios de difusión de los procesos comunitarios que son acompañados por la UNAL, con el objetivo de que sean visibles para los distintos actores de la comunidad académica. Por ejemplo, para las y los demás profesores que participan y/o lideran procesos de extensión o trabajo comunitario en los territorios. De esta manera, será posible generar discusiones nutridas sobre las potencialidades de dichos procesos, de modo que las comunidades puedan alimentar sus horizontes y sus quehaceres mientras la UNAL fortalece la formación integral de sus estudiantes.

Las sabidurías ancestrales como tecnologías vivas en día-logos con el diseño. Caminos para vivir la inspiración y el cuidado

Andrés Sicard Currea
Profesor
Escuela de Diseño Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: asicardc@unal.edu.co

María Fernanda Chamorro
Estudiante
Maestría en Diseño
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mchamorro@unal.edu.co

Palabras clave: diseño con la vida, saberes ancestrales, tecnologías vivas, diseño con los territorios, transmisión del cuidado.

La presente convidará en corto diálogo el camino transitado por muchos, entre ellos diseñadores, que se han dejado afectar por los saberes ancestrales, en el marco del proceso de innovación pedagógica en el territorio del Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia – Aula Viva para la Paz de la Universidad. Allí, los proyectos de extensión solidaria han permitido liderar oportunas reflexiones para ver al diseño como objeto mismo de indagación y re-conocimiento, y a su proceso de enseñanza con necesidad urgente de renovación desde su pedagogía y acción profesional con el fin de diseñar, más que sólo profesionales, mejores seres humanos.

Este caminar de los últimos cinco años visibiliza los territorios y sus co-habitantes, validando activamente los propósitos misionales de la Universidad Nacional, entre ellos el de “estudiar y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental de la nación y contribuir a su conservación” (Universidad Nacional de Colombia, 1993), confirmando que diseñamos en complementariedad y nuestros procesos, aparentemente automatizados y sistematizados, tienen mucho que aprehender de la sabiduría natural y territorial originaria.

Abordaremos la descripción del Aula Viva, para adentramos a proponer que el diseño no se reconoce sólo en cosas hechas (artefactos), sino en hechos que evidencian a quiénes afecta por re-conocerse ellos mismos obras y obrares. Los mismos creadores constituyen la obra del ser y hacer materialidad. En estos tránsitos se reflejan metodologías colectivas que manifiestan el movimiento dinámico del ser+hacer, y como enuncia Albuja (2020) la vida real se combina con la vida ritual; ritual que invita a re-conocer-nos en la diversidad material e inmaterial que devela la (auto)investigación permanente, desde, hacia, con y para el diseño de la vida misma, y es esto lo que moviliza la riqueza.

Serán las tecnologías ancestrales vivas a través de los cantos, ritmos, juegos, la palabra, el sentir, la acción, la organicidad de la naturaleza, entre otros, quienes alimenten y de-muestren el fruto de la indaga-acción del proceso de diseño que se vuelve experiencia del cuidado, asumidas estas tecnologías como reveladoras en la actividad de diseñar. También se centran en el diálogo permanente con complejos procesos de crear y creer, reconociendo las transmisiones de legados que alimentan la confianza mutua y permiten el por-venir por ser aprendices y maestros constantes en los diversos territorios que atravesamos y afectamos.

En Aula Viva, escenario que pone en juego las dinámicas de formación y articulación con extensión solidaria y en movimiento con la experiencia del diseño de la vida, se dice haciendo, se concreta dialogando, se respeta escuchando y se vive compartiendo. Estos valores fomentan en los estudiantes acciones de liderazgo en la sociedad donde se desempeñarán en diversos ámbitos, para que su hacer sea

acompañado de la mística para la comprensión de la diversidad del otro y lo otro. Adicionalmente, se hace reflexión que educa a los sabios del mañana, los abuelos que llevarán la palabra, y acción a otros en las diferentes temporalidades de la vida con los conceptos vividos y vívidos desde su crea-acción donde el cuidado comunitario es fundamento.

Referencia

Albuja, M. (2020, July). Diálogos en el Aula Viva Ambiental del Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales de Colombia [Comunicación personal].

Universidad Nacional de Colombia. (1993). Artículo 2 del Decreto 1210 de 1993: Los fines de la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. <https://unal.edu.co/la-universidad/mision-y-vision.html>

Bibliografía

Arthur, W. B. (2009). *The nature of technology: What it is and how it evolves* (1st ed.). Free Press.

Bernward, J. (1999). Do Politics have Artefacts? *Social Studies of Science*, 29(3), 411–431.

Bonsiepe, G. (1985). El Diseño de La Periferia (1era ed.). Editorial Gustavo Gili, S.A. <https://es.scribd.com/document/352194115/El-Diseno-de-La-Periferia-Gui-Bonsiepe>

Callon, M. (1986). The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle. En M. Callon, J. Law, y A. Rip (Eds.), Mapping the Dynamics of Science and Technology (pp. 19-34). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-07408-2_2

Chartier, R. (1999). *Cultura Escrita, Literatura e Historia. Coacciones Transgredidas y Libertades Restringidas* (1era ed.). Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, B. (2018). Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando*, 14(1). <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOe032/9660>

Debray, R. (1997). Transmittir. Manantial.

Edgerton, D. (2007). Innovación y tradición: Historia de la tecnología moderna. Editorial Crítica.

Escobar, A. (2016). Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal. Editorial Universidad del Cauca.

Giagrekudo, J. (2019, mayo). Los elementales: el fuego, el aire, el agua, la tierra [material de aula]. Aula viva de saberes ancestrales.

Horta Mesa, A. (Ed.). (2016). Coloquios del diseño: Disciplina, pedagogía, profesión. Universidad Nacional de Colombia.

Juez, F. (2002). Contribuciones para una antropología del diseño. Editorial Gedisa.

LaFuente, A. (2020, febrero 24). Los Amateurs en las Ciencias. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Nq69Tpd-Ohg>

Martínez, A. (s.f). Bacterióloga, asistente de investigación en laboratorio sanidad de germoplasma, programa de recursos genéticos, Centro internacional de agricultura tropical (CIAT) [Comunicación personal].

Mesa, E. (2018). Cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pastos para construir la paz regional. *Tendencias*, 19(1), 215–240. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/3962/4616>

Mumford, L. (1964). Authoritarian and Democratic Technics. *Technology and Culture*, 5(1), 8. <https://doi.org/10.2307/3101118>

Muñoz, G. (2020). Coordinadora “Aula Viva de Saberes Ancestrales de Colombia”, Universidad Nacional de Colombia [Comunicación personal].

Muñoz, G., y Sicard, A. (2017). *Cultura material y de las Artes en América Latina – Aula Viva de Saberes Ancestrales y Tradicionales*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Muriel, L., y García, G. (2019). Diseño, desarrollo de producto y sostenibilidad. Uiversidad Nacional de Colombia.

Novak, J. (1988). Teoría y práctica de la educación. Alianza Editorial.

ONU. (1992). Convenio sobre la diversidad biológica. <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-%0Aes.pdf%0A>

Ovalle, M. (2005). Constructivismo en la pedagogía del diseño industrial: ¿qué aprenden los alumnos? *Revista de Estudios Sociales*, 21, 37-52. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res21.2005.03>

Papa Francisco. (2015). *Laudato Si': Sobre el Cuidado de la Casa Común*. Guía de discusión. Vaticano. www.vatican.va.

Sicard, A. (2015). El diseño implica un acto poético . Universidad Nacional de Colombia. <https://www.uneditorial.com/el-diseno-implica-un-acto-poietico-diseno.html>

Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión: Maestro y alumno*. Ediciones Siruela.

Thomas, H., y Buch, A. (2008). Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología. Universidad Nacional de Quilmes.

Vincenti, W. (1990). Introduction: Engineering as knowledge. En W. Vincenti, *What Engineers Know and How they Know It: Analytical Studies from Aeronautical History*. Johns Hopkins University Press.

Wagensberg, J. (2007). El gozo intelectual: teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza. Tusquets Editores.

Zent, E. (2014). Ecogonía II. Visiones alternativas de la biosfera en la América Indígena ¿utopía o continuum de una noción vital? *Etnoecológica*, 10(7), 101-121.

Extensión solidaria como experiencia exitosa en la formación de estudiantes en la atención a gestantes y neonatos

Ponencia

Sandra Patricia Guevara Núñez
Profesora
Departamento de Nutrición Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: spguevaran@unal.edu.co

Palabras clave: extensión solidaria, formación, gestantes, neonatos.

Los programas de Extensión Solidaria articulados al currículo mediante los convenios han permitido posicionar el trabajo de la profesora y estudiantes en la atención de madres gestantes y neonatos en instituciones hospitalarias de segundo nivel, dando solución a problemáticas relacionadas con población de bajos recursos y en condición de vulnerabilidad en el Hospital de Engativá. Este programa permitió realizar actividades en el Servicio de Ginecoobstetricia, en el cual los estudiantes aprendieron el proceso de cuidado nutricional y se formaron en la consulta ambulatoria dirigida a gestantes, único espacio de formación en la carrera en consulta externa. En la sala de extracción de leche materna, los estudiantes trabajaron en las técnicas de extracción manual de leche materna de las madres que asistieron debido a que tienen a su bebé hospitalizado en la Unidad de Neonatología. Esta actividad es relevante para la sala por ser institución IAMI (Institución Amiga de las Madres y la Infancia), se realizó promoción de la lactancia materna y se logró efectividad en el proceso de extracción manual de leche materna por parte de los estudiantes y aumentar la sensibilidad a esta práctica.

El trabajo de extensión solidaria, en la modalidad de pasantía, dio la posibilidad a estudiantes interesadas en atención nutricional dirigida a madres gestantes y neonatos, por lo que se desarrollaron más de 10 trabajos de grado en

modalidad de pasantía e investigación. Se creó el Programa de Atención Nutricional, dirigido a las gestantes adolescentes, como iniciativa del docente responsable de estas prácticas, para dar solución a una problemática nutricional en el grupo de adolescentes en relación con las edades y en el contexto de la situación nutricional y de vulnerabilidad.

El programa tuvo como objetivo la atención integral a la madre gestante adolescente en el trabajo interdisciplinario con estudiantes de la carrera de Medicina en la consulta coordinada por el profesor Dr. Arturo Parada, en el mismo hospital; por lo que se dirigen las interconsultas entre los dos grupos. Se atendió en un período de siete años en la consulta a 650 madres gestantes adolescentes. Las dinámicas de las actividades que se realizan en el Programa de Extensión Solidaria en el área materno infantil del Hospital de Engativá permitieron realizar grabación de las actividades de valoración nutricional de la gestante, prácticas de extracción de leche materna en la sala de extracción, atención al paciente prematuro en la Unidad de Neonatología y Metodología Madre Canguro. Así como el desarrollo de un objeto virtual de aprendizaje (OVA), hospital interactivo que permite aplicación a los estudiantes de los conocimientos teóricos antes de ir a la formación práctica. Este material audiovisual está en la plataforma Moodle como apoyo a la formación de los estudiantes en el curso teórico.

Emisora comunitaria construida por campesinos y estudiantes

Andrés Leonardo León Rojas
Profesor. Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: alleonr@unal.edu.co

Palabras clave: extensión solidaria, proyectos comunitarios, docencia, campesinos, estudiantes.

A partir del diálogo, el Grupo de Investigación en Tecnologías e Innovación para el Desarrollo Comunitario (GITIDC) y la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (ACVC) lograron diseñar un proyecto que resultó ganador de la Convocatoria de Extensión Solidaria de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2017, con el nombre de ‘Emisoras comunitarias de bajo costo’, en la vereda Puerto Matilde del municipio de Yondó, Antioquia.

Desde entonces y hasta el primer semestre de 2020, estudiantes de la asignatura electiva ‘Cátedra Ingenio, Ciencia, Tecnología y Sociedad’ participaron directa e indirectamente en el proyecto de extensión solidaria, mediante la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esto se logró a partir de tres elementos. El primero, la división en subproyectos, de manera que los y las estudiantes aportaran al plan macro desde una acción focalizada, limitada al tiempo que permite un semestre académico y al alcance que se puede lograr en grupos de cinco personas, con una o dos idas al territorio y con el diálogo con la comunidad que se puede hacer en ese periodo. El segundo, la estructuración de esos subproyectos. De manera que dentro de las conclusiones de cada uno de ellos estuviera planteada la fase posterior, que le correspondería en el siguiente semestre a otro grupo y a la apertura de nuevas propuestas adicionales a la emisora, lo que permitió diversificar las

perspectivas y generar sostenibilidad en el tiempo. El tercero, la incorporación de algunos estudiantes al equipo gestor de la Cátedra, para que en el semestre siguiente pudieran asumir la tutoría de la siguiente fase. Además, la inclusión de voluntarios en el Semillero de Investigación/ Acción Pares, surgido precisamente del trabajo con comunidades a partir de los proyectos en el curso.

Es así que, desde la mirada integral, interdisciplinaria y estratégica, se logró hacer una conjugación exitosa entre extensión solidaria y docencia en un curso electivo, que por su carácter, generalmente poca importancia se le brinda tanto desde el estudiantado como desde la dirección misma de la Universidad. Esto demuestra que el potencial de articulación de los tres fines misionales en la praxis es muy grande si se estructuran en los programas académicos, desde las materias disciplinares y a partir del primer semestre, de manera que se construyan proyectos que trasciendan un semestre académico y lleguen a pensarse, incluso, como proyectos de vida.

Ponencia

Integración de la formación y la extensión: experiencia desde la consultoría en administración de empresas y en diseño industrial

Ponencia

Alexandra Eugenia Arellano Guerrero
Profesora
Departamento de Conocimiento
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: aearellanog@unal.edu.co

Boris Alejandro Villamil Ramírez
Director de Área Curricular de Diseño
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: bavillamilr@unal.edu.co

Palabras clave: consultoría, extensión solidaria, cámara de comercio, formación.

Desde 2011, las asignaturas de consultoría de los programas de Administración de Empresas y de Diseño Industrial de la Sede Palmira de la Universidad Nacional de Colombia se integraron a la Cámara de Comercio de Palmira (que presta servicios adicionalmente a los municipios de Pradera, Florida y Candelaria), para ofrecer a las pequeñas y medianas empresas de la región un servicio de consultoría que atienda sus necesidades de innovación (producto, procesos y espacios) y fortalecimiento empresarial (mercadeo, logística, gestión de producción y calidad, modelo de negocio, y gestión de innovación). Ha sido un programa que ha servido como modelo para que otras universidades se unan (Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Santiago de Cali y Universidad del Valle) y fortalezcan el portafolio de servicios. Actualmente, desde los consultorios de la Sede Palmira se atienden un promedio de 50 empresas mipymes al año. Desde 2018, los dos consultorios (de Diseño y Administración) se han unido en sus etapas iniciales y estandarizado procesos que han servido de apoyo para el inicio del consultorio de Ingeniería Ambiental y, próximamente, de Ingeniería Agroindustrial en la misma Sede.

El objetivo general de los consultorios es brindar alternativas de solución e innovación a las

necesidades de las mipymes como contribución al desarrollo competitivo de la región. Los objetivos específicos son: 1) establecer vínculos entre la Academia y el sector productivo para impactar en la productividad; 2) proporcionar a los estudiantes un espacio para interactuar con el entorno empresarial; 3) dar reconocimiento de la capacidad profesional de los futuros egresados. Los resultados de la consultoría deben ofrecer alternativas de solución a problemas empresariales de baja y mediana complejidad y posibles de desarrollar en un semestre académico. Las alternativas deben ser útiles y aplicables a la empresa que solicita el servicio.

Curricularmente, los consultorios se encuentran entre la octava y novena matrícula, en los que se ha procurado formar en el saber en el hacer, pero, en especial, en el ser. Esto, con el propósito subyacente de que los estudiantes se reconozcan como futuros profesionales, que dejarán de contar con un profesor que los dirija y que se encontrarán con un medio exigente y competido. En la formación para el saber, los estudiantes aprenden los conceptos generales de la consultoría, los métodos (diagnóstico, desarrollo de propuestas de mejoramiento y estudio de factibilidad) y la presentación de informes. En la formación para el hacer, los estudiantes aprenden a aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera, al tiempo que aprenden a integrar su actividad profesional y su relación con el cliente. En la formación para el ser, los estudiantes fortalecen su autoconfianza y se reconocen como pares de sus clientes, al establecer diálogos constructivos y aportes en doble vía con ellos, al tiempo que desde las sesiones de clase se reflexiona sobre su aporte, su capacidad de respuesta y su búsqueda de soluciones para las organizaciones que les hacen consultoría.

Algunas estrategias pedagógicas como instrumentos para socializar y apropiar la agroecología en comunidades del Valle del Cauca

Ponencia

Marina Sánchez de Prager
Profesora
Departamento de Ciencias Biológicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: msanchezpr@unal.edu.co

Erika Perea Morera
Ingeniera Ambiental
Facultad de Ingeniería y Administración
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: epeream@unal.edu.co

Gabriel De la Cruz Aparicio
Profesor
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: gacruza@unal.edu.co

Elsa María Guetocue López
Ingeniera Agrónoma
Facultad de Ingeniería y Administración
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: emguetocuel@unal.edu.co

Palabras clave: agroecología, comunidades campesinas, ruralidad y urbanidad, protección de biodiversidad.

La agroecología emerge como paradigma alternativo a la revolución verde dentro de la visión de tierra viva para generaciones futuras sostenibles. Al constituir una ciencia interdisciplinaria convergen en ella las disciplinas científicas y los saberes ancestrales. Las dimensiones práctica y social de la Agroecología añaden a su conocimiento el quehacer cotidiano de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinos, y el trasegar de la historia de la agricultura, caracterizada por los conflictos agrarios, profundamente agudizados en Colombia al adentrarse en el reconocimiento de los derechos humanos y de los campesinos como sujetos de derecho.

La apertura de la Universidad Nacional de Colombia y de otras universidades en torno a diferentes corrientes de pensamiento ha permitido que la agroecología permee el currículo, acercando la Academia a comunidades con prácticas de esta naturaleza, con saberes y conocimientos diversos que requieren ser analizados, interpretados y

comprendidos para practicarlos y vincularlos a la escuela formal e informal. Lo anterior, propiciando acercamientos que permitan diálogos agroecológicos en los cuales el aporte de sapiencias sea horizontal y facilite la apropiación, por parte de comunidades campesinas y urbanas, y avances en construcciones académicas ligadas a los retos presentes y futuros a nivel local y mundial.

El Grupo de Investigación en Agroecología de la Sede Palmira vincula su actividad a comunidades campesinas con presencia de familias productoras de alimentos sin la implementación de productos de síntesis química industrial. El análisis participativo de su quehacer permite comprender que su labor va más allá de los alimentos e involucra la protección de la biodiversidad, el manejo sostenible de bienes naturales como agua, suelo y atmósfera, la soberanía, autonomía y seguridad alimentaria, la economía campesina, las problemáticas estructurales locales, regionales y territoriales que afrontan, entre los muchos componentes que integran y definen el denominado “buen vivir”. De manera integrada, el grupo de investigación ha trabajado bajo elementos plasmados en: Acevedo et al., (2015); Castellanos et al., (2015); Chiquito et al., (2015); Florian et al., (2015); Franco et al., (2020); Martínez et al., (2015); Mejía et al., (2015); Ochoa, (2015); Parra et al., (2015); Salamanca et al., (2015); Sandoval et al., (2015); Sánchez de Prager, (2014); Sánchez de Prager et al., 2015, 2020; Viteri et al., (2015).

Las múltiples dimensiones de la actividad que desarrollan en sus fincas normalmente están invisibilizadas para las mismas comunidades rurales y, con mayor razón, para la ciudadanía urbana y órganos gubernamentales. La Academia juega papel fundamental dentro de estos procesos de apropiación, aprendizaje, difusión y formación

en agroecología como paradigma que fomenta acercamientos e interrelaciones en pro del reconocimiento rural – urbano como un todo (Suárez et al., 2018). Para ello, se ha requerido de instrumentos de educación y pedagógicos que permitan el acercamiento y apropiación del conocimiento agroecológico, generando herramientas de aprendizaje en las cuales se transforme la investigación, extensión y la docencia,

Referencia

Acevedo, G., Sánchez, L., Sánchez, M., Coca, A., Ochoa, M., y Rojas, L. (2015). Cartilla 1: El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. <http://www.bdigital.unal.edu.co/48181/>

Castellanos, F., Sánchez, M., Rojas, L., Sánchez, L., y Ochoa, F. (2015). Cartilla 8: El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_8_car

Chiquito, A., Carrejo, C., Varón, Á., Sánchez, M., Sánchez, M., Ramírez, S., Jiménez, I., y Rojas, L. (2015). Cartilla 10: El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_10_car

Florian, V., Sánchez, L., Sánchez, M., Coca, A., Ochoa, M., y Rojas, leidy. (2015). Cartilla 2: El Huerto Ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_2_car

Franco, A., Añasco, A., Londoño, A., Rodríguez, J., Sánchez, M., y Ruiz, J. (2020, noviembre 6). Escuela de Pensamientos Agroecológicos (EPA). Unal, Sede Palmira. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3yuNwunDPvY>

Martínez, M., Sánchez, C., Torres, P., Penagos, D., Barona, Á., Sánchez, M., Rodríguez, M., Chicue, N., García, A., Martínez, L., Gomez, S., y Rojas, L. (2015). Cartilla 7: El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_7_car

Mejía, C., Penagos, D., Barona, Á., Sánchez, M., Martínez, L., Gomez, S., y Rojas, L. (2015). Cartilla 6: Cartilla 6 Huerto Ecológico como espacio de aprendizaje. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_6_car

Parra, G., Franco, A., Varón, Á., Jiménez, I., Sánchez de Prager, M., Bolívar, R., Galeano, S., Jaramillo, S., y Rojas, L. (2015). Cartilla 9: El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_9_car

Salamanca, G., Palacios, G., Gómez, M., Sánchez de Prager, M., Ortiz, M., Martínez, S., y Rojas, L. (2015). Cartilla 4: El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_4_car

Sánchez de Prager, M. (2014). Desarrollo del Sistema Participativo de Garantías (SPG-certificación de confianza), como estrategia para el fortalecimiento de los sistemas de producción y los mercados agroecológicos campesinos en el municipio de Guadalajara de Buga y en el Valle del Cau. Grupo de Investigación en Agroecología, Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira.

Sánchez de Prager, M., De la Cruz, G., Rojas, L., Martínez, L., Franco, T., Salcedo, G., y Coca, A. (2015). Cartilla 11: Huerto Ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Institución Educativa Tablones - Conocimiento al servicio de la sociedad - primera convocatoria nacional de extensión solidaria. . Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_11_car

Sánchez de Prager, M., Franco, A., Vidal, N., Guerrero, I., Gutiérrez, A., Usa, J., y Guetocue, E. (2020, marzo 3). Conversaciones sobre Agroecología, mujeres productoras y consumidoras en el mercado Asoproorgánicos . Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sWymjug5onU>

Sánchez de Prager, M., Marín, E., Ángel, D., Londoño, A., Perea, E., Mora, D., y Ortiz, J. (2019). Conferencia: Diversidad biológica del suelo. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TIzS7vRltfI>

Sandoval, E., Caiceso, L., Sánchez, L., Sánchez de Prager, M., Coca, A., Males, D., y Rojas, L. (2015). Cartilla 3: Huerto Ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Institución Educativa Tablones - Sede Rita Sabogal - Teatino. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_3_car

Suárez, G., Sánchez de Prager, M., Grossman, J., Grupo de Investigación en Agroecología, y Red de Mercados Agroecológicos Campesinos del Valle del Cauca. (2018, febrero 26). Tejiendo la Red de la Agroecología. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dcS-KmGhPcs>

Viteri, C., Sánchez, F., Sánchez de Prager, M., Coca, A., Ochoa, M., y Rojas, L. (2015). Cartilla 5: Huerto Ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias. Institución Educativa Tablones - Sede Policarpa Salavarrieta - Vereda Cabuyal. Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_5_car

La extensión solidaria como estrategia formativa y de proyección social

Pablo Enrique López Garnica
Profesor
Centro de Educación Continua y Permanente
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: pelopezg@unal.edu.co

Ricardo Benavides Uribe
Profesor
Universidad de San Buenaventura – Bogotá
Correo electrónico: rjbenavidesu@unal.edu.co

Daniel Felipe Marín Vanegas
Estudiante
Facultad de Arquitectura
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: dfmarinv@unal.edu.co

Palabras clave: extensión solidaria, formación profesional, pedagogía universitaria, proyección social.

En el marco de las actividades misionales de la Universidad Nacional de Colombia, la Extensión Solidaria se perfila como una modalidad para el desarrollo de proyectos que permiten acercar la práctica investigativa a las comunidades vulnerables de diferentes regiones del país. Bajo esta estrategia, se presentan experiencias exitosas de integración de la docencia, la investigación y la extensión desarrollados en la Facultad de Arquitectura de la Sede Medellín, planteando aprendizajes significativos y reflexiones pedagógicas derivadas de estos procesos, así como los retos que afronta la formación profesional en el país, especialmente en las áreas de la arquitectura, la ingeniería y la construcción.

La ponencia se centra en el análisis de las estrategias desarrolladas en la ejecución de los proyectos de Extensión Solidaria ‘Disincronías

Bibliografía

Báez, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Rev.Latinoam.Cienc.Soc.Niñez Juv, 8(1), 347–362. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Fontecha, A., López, P., Gómez, M., Mendoza, L., y Rodríguez, É. (2018). La proyección social en la Universidad del siglo XXI: Imaginando espacios políticos fuera del aula de clase. Revista Ratio Juris, 13(26), 23–42. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/509/638>

Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. Reencuentro, 39, 47–54.

Giraldo, U. (204 C.E.). Evaluación académica de la proyección social dentro de los procesos de aseguramiento de la calidad. Investigación Andina, 6(9), 46–53. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/IA/article/view/161/177>

Hurtado, D. (2017). Construcción de paz y universidad. Estudios Políticos, 50, 11–14. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/327037/20784407>

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior , 5(17), 105–117.

territoriales: diálogo de saberes para la gobernanza comunitaria en el corregimiento de Santa Elena’, ‘La problemática del desplazamiento urbano interno generado por obra pública y la supervivencia de los patrimonios locales en Medellín’ y ‘Salamina: construcción de enlaces urbanos para el fortalecimiento del tejido social’. Estos procesos que tuvieron lugar entre los años 2017 y 2019, liderados por docentes de la Universidad Nacional de Colombia y en los cuales los autores participaron como co-investigadores. Los proyectos son examinados desde sus postulados epistemológicos respecto a la relación entre la universidad y la sociedad. Por otro lado, se describen las estrategias de ejecución que permitieron lograr los objetivos planteados en cada uno de estos proyectos, resaltando las herramientas e instrumentos que permitieron conformar equipos de trabajo inter y transdisciplinares, con integrantes en proceso de formación profesional, posgradual, docentes y egresados. Finalmente, se describe la metodología mediante la cual se logra el fortalecimiento de los planes curriculares de pregrado, vinculando la extensión universitaria con la puesta en práctica del conocimiento teórico en función del mejoramiento de la calidad de vida de comunidades vulnerables y/o instituciones que requieren de la presencia de la Universidad, siendo esta una institución creadora y multiplicadora del conocimiento cuya comprensión como un bien público le otorga un rol fundamental en el logro del desarrollo social, cultural, económico y político de las sociedades.

Simposio 15

Diseño curricular: el reto de los resultados de aprendizaje

Introducción al simposio. Diseño curricular: el reto de los resultados de aprendizaje

Carol Daniela Wilches Venegas
Profesional equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: cdwilchesv@unal.edu.co

Juan Pablo González Zapata
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jpgonzalez@unal.edu.co

Carlos Alberto Téllez Jiménez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: ctellezj@unal.edu.co

Las experiencias significativas y aprendizajes producto de los cambios curriculares en diversas áreas del conocimiento se dan a conocer a través del simposio 'Diseño curricular: el reto de los resultados de aprendizaje', el cual contó con la presentación de seis ponencias que hicieron manifiesto el ejercicio activo que los expositores han emprendido a favor de la renovación de los distintos programas al interior de la Universidad.

El espacio de discusión giró en torno a diferentes temáticas. La primera se relaciona con el reconocimiento de las experiencias significativas en los cambios curriculares, cuya reflexión se presenta en dos sentidos. El primero, desde la perspectiva de los docentes que buscan impulsar el cambio reconociendo la importancia del diagnóstico de los currículos y oportunidad de atender las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo, desde los egresados y su experiencia como estudiantes frente a los cambios curriculares y las necesidades que identificaron durante su proceso.

En términos generales, se reconoce la responsabilidad de la universidad pública y su rol transformador de nación, el cual es potenciado

por medio de un diseño curricular fundamentado en la construcción crítica de categorías que reconozcan e integren las epistemes locales como fuente de conocimiento contextualizado que merece ser incluido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque se espera que el cambio se manifieste a través de políticas institucionales, también hay iniciativas que se dan desde la particularidad de las asignaturas que permiten diagnosticar y reflexionar el estado del currículo. Con esto se pueden generar cambios a futuro, vinculando las alternativas que han surgido y responden a las necesidades pedagógicas actuales, tal es el caso de docentes que, al identificar carencias en la formación previa de los estudiantes, deciden ajustar los contenidos de sus materias para nivelar y reforzar dichas debilidades. Adicionalmente, se reflexiona sobre la necesidad de cambio que suscita la coyuntura de pandemia actual, la cual refleja la importancia de adecuar las prácticas y estrategias de enseñanza para que puedan responder a las condiciones materiales diversas que difieren entre cada estudiante.

La segunda temática reflexiona frente al papel de los estudiantes y egresados en la modificación de los cambios curriculares, en la cual hubo consenso sobre el reconocimiento de la falta de integración de estudiantes en la participación de temas concernientes al diseño curricular, pues se considera que son éstos quienes pueden identificar las necesidades de los currículos desde sus experiencias académicas, sus diferentes realidades sociales de enunciación y desde su vivencia con los problemas que a veces genera hacer el tránsito hacia un nuevo currículo. A su vez, se resalta la importancia de la inclusión de

los egresados en tanto se les considera voceros de experiencias que podrían enriquecer la proyección profesional de los currículos, entendiendo que el campo laboral exige rutas de formación en constante cambio.

En ocasiones, el sistema educativo pareciera preocuparse únicamente de lo cognitivo, desconociendo que el aprendizaje es multidimensional en tanto se construye y significa a partir de las múltiples situaciones que rodean la vida del estudiante y que logran condicionar el proceso académico. Por esto se hace necesario “poder estar mucho más cerca, no solamente de las vidas académicas de los estudiantes, de sus inquietudes intelectuales, sino de esos procesos personales que están viviendo, para poder ofrecer oportunidades de formación humana”.

Por lo anterior, se considera que la mejor estrategia es aquella que conduzca a la sensibilización de los docentes, particularmente frente al acompañamiento a los estudiantes en los retos que enfrentan al ver ciertas materias y contenidos. De esta manera, que se trascienda al trabajo conjunto entre actores y se abandone la mirada secular que ha logrado olvidar la realidad espiritual y emocional, “de nada sirve darle a los estudiantes un programa curricular que responda a las necesidades del país, al compromiso social de la Universidad, si el estudiante no está motivado.”

Entre otras discusiones, en la tercera temática se compartieron experiencias en torno a cómo los currículos tienen en cuenta las particularidades sociales, económicas, culturales y de aprendizaje previas de los estudiantes. En primera medida, se señala un temor de los docentes por involucrarse

activamente en los contextos y particularidades de los estudiantes, limitando su interacción pedagógica al plano cognitivo, razón por la cual se enfatiza en la importancia de la inclusión de los saberes y conocimientos de la psicología en la interpretación del desempeño llevado por los estudiantes. En segunda medida, se aboga por la integración de problemas de la vida cotidiana de los estudiantes en los contenidos enseñados, con el fin de brindar herramientas adecuadas que orienten el aprendizaje hacia la resolución de situaciones complejas de afrontar, razón por la cual se destaca la importancia de la guía de los docentes tutores.

Por supuesto, ninguna de las reflexiones exime la responsabilidad académica que se tiene con los estudiantes en la medida en que la formación cognitiva es trascendida por el concepto de formación integral y de habilidades blandas que asumen las diferencias entre las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes. De hecho, hay docentes que reconocen en su pasado un rol de ‘verdugo’ de los estudiantes que fue transformado a través de la vivencia de experiencias significativas, muchas de ellas contextualizadas en la pandemia, en donde se hacen más evidentes las dificultades que tienen algunos estudiantes para continuar de manera satisfactoria con sus estudios.

Frente a lo anteriormente mencionado, se destaca en la cuarta temática el aprendizaje basado en problemas como una metodología que, además de desarrollar conocimientos, sitúa el papel del aprendizaje desde la identificación de realidades cercanas a los estudiantes, quienes son puente de sensibilización para el docente acompañante y que, a su vez, desvirtúa la estandarización de

la evaluación y contenidos que destruyen la posibilidad de aprender desde la diversidad. Es por esta razón que se invita a comprender cómo se incluyen operativamente los conceptos en los currículos sin tener en cuenta que estos pueden expresarse de diversas maneras al definir en qué se va a aplicar y de qué manera.

En la cuarta temática se invitó a reflexionar sobre lo aprendido durante la jornada y cómo esto se relaciona con la Reforma Académica, a lo que los ponentes respondieron reiterando la importancia de que toda la comunidad académica participe en el desarrollo de los currículos, destacando la necesidad de incluir la formación integral como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de que los estudiantes posean cualidades humanas y profesionales. Adicionalmente, se celebra el esfuerzo de la Universidad por desarrollar actividades de autoevaluación, revisión y diálogo del quehacer pedagógico dentro de la institución, alentando a trabajar por el cambio desde múltiples aristas.

Por último, se invitó a la apropiación de los espacios de reflexión que congregan a distintas áreas del conocimiento, con el fin de construir nuevos caminos para la comunidad universitaria. A manera de cierre, se destacó que es “bueno volver a la escuela”, en la medida en que es necesario que los docentes también reflexionen y trabajen continuamente en su quehacer pedagógico.

Armonización y diseño curricular: programa de Arquitectura de la Universidad Nacional (Sede Manizales)

Ponencia

Paula Andrea Escandón Suárez
Profesora
Escuela de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: paescandon@unal.edu.co

Palabras clave: diseño curricular, arquitectura, competencias, armonización de programas.

Los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares se establecen en el Acuerdo 033 (Consejo Superior Universitario, 2007), el cual regula los programas curriculares de la Universidad Nacional. Teniendo en cuenta este contexto se ha venido adelantado un proceso de armonización y análisis de reforma en los tres programas de Arquitectura de las Sedes Bogotá, Medellín y Manizales. Esto, con el objetivo de facilitar el intercambio de saberes de los miembros de la comunidad, mejorar la movilidad y fortalecer en conjunto los ejes misionales de docencia, investigación y extensión. El caso que se expone en la presente ponencia relata la experiencia de la Sede Manizales sobre el análisis y propuesta para la armonización curricular y reforma al plan de estudios de la carrera de Arquitectura.

Como parte de esta iniciativa, se llevaron a cabo reuniones con los profesores que asumían cargos académicos-administrativos en las tres Sedes entre los años 2018 y 2020, con el objetivo de llegar a acuerdos fundamentales respecto a cómo abordar este reto. Las reflexiones generadas en diferentes espacios derivaron en la necesidad de ir más allá del cálculo de créditos, agrupaciones y asignaturas, planteando un método que permitiera analizar la situación en

la que se encontraba cada programa teniendo en cuenta procesos pedagógicos y teorías de diseño curricular contemporáneas. De esta manera, la Sede Manizales se enfrentó a este reto planteando un análisis desde los contextos locales e internacionales, teniendo en cuenta aspectos diferenciadores, el recorrido histórico del programa, los recursos físicos, humanos, tecnológicos, académicos y normativos que sirvieron de insumo para la reflexión en el Comité Asesor del programa. La información recolectada y las reuniones con otras Sedes permitieron entender la necesidad de profundizar en teorías pedagógicas y de diseño curricular, por lo que contamos con el acompañamiento de un asesor que nos ayudó a entender las bases teóricas y las tendencias actuales en pedagogía y currículo. Se realizaron talleres y entrevistas personalizadas con docentes y estudiantes, lo que permitió presentar una propuesta de plan de estudios enfocada en competencias y resultados de aprendizaje, la cual fue socializada con las tres Sedes para recibir la retroalimentación correspondiente. Las sugerencias permitieron presentar un borrador de propuesta enfocada en competencias y resultados de aprendizaje teniendo en cuenta el Acuerdo 033 de 2007.

El proceso llevado a cabo en la Sede Manizales permitió al Comité Asesor y al cuerpo profesoral reflexionar y adquirir conocimientos sobre diseño curricular. Los momentos de encuentros de las tres Sedes se enfocaron en buscar la armonización e intercambio de saberes, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias de los programas con el fin de formar arquitectos y profesionales íntegros que respondan a los estándares de la Universidad Nacional de Colombia.

Referencias

Consejo Superior Universitario. (2007, noviembre 26). Acuerdo 033 de 2007. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245

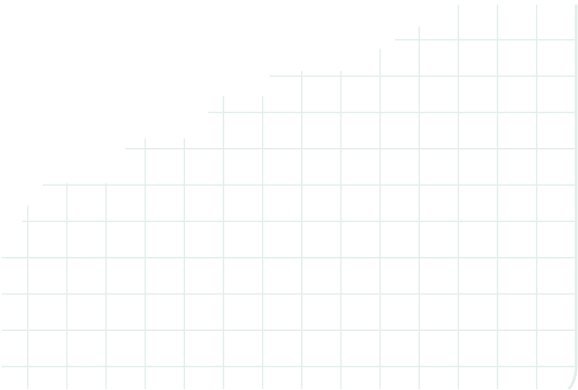
Bibliografía

Consejo Superior Universitario. (2008, abril 15). Acuerdo 008 de 2008. Universidad Nacional de Colombia http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34983

Ministerio de Educación Nacional. (2017, agosto 29). Decreto 1421 de 2017. Colombia http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO_1421_DEL_29_DE_AGOSTO_DE_2017.pdf

Vicerrectoría Académica. (2011). Asignaturas, actividades académicas y créditos, en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. http://diracad.bogota.unal.edu.co/resources/formatos/Cuadernillo_asignaturas_febrero_15_de_2011_b.pdf

Villada, D., Vélez, J., Escandón, P., y Salazar, C. (2020, November). Programa de acompañamiento y transformación curricular de pregrado en arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Cuarto Seminario Internacional: Territorios, Sustentabilidad, Movimientos Sociales y Arquitectura. https://www.uv.mx/pozarica/arquitectura/files/2020/08/4%C2%B0-Seminario-Internacional-CONVOCATORIA-RIISPSURA-ampliada_VAR-1.pdf



Diseño didáctico orientado a un aprendizaje efectivo y una evaluación objetiva de los resultados de aprendizaje en una asignatura teórica

Ponencia

María Claudia Naranjo Sierra
Profesora
Facultad de Odontología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mcnaranjos@unal.edu.co

Palabras clave: diseño didáctico, evaluación, aprendizaje efectivo, resultados de aprendizaje, asignatura teórica.

Introducción

Los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) o previstos son declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre al completar su programa y su cumplimiento es un indicador de calidad en educación. Aunque comúnmente son referidos a programas académicos, en la experiencia que se presenta, los RAE se aplican a una asignatura teórica que se cursa luego de las asignaturas básicas y antes de entrar en contacto con los pacientes. Aborda aspectos epidemiológicos, etiopatogénicos, diagnósticos, de prevención y de tratamiento no operatorio de la caries dental. Actualmente, la asignatura es tomada por 70 estudiantes, dictada remotamente y con clases expositivas por 22 profesores de diferentes especialidades quienes están acompañados por la coordinadora, quien lleva el hilo conductor del temario, verifica contenidos y garantiza que se evalúe lo enseñado.

Objetivo

1. Mostrar la implementación de un diseño didáctico orientado a lograr un aprendizaje efectivo y a evaluar objetivamente los RAE en una asignatura teórica.

Metodología

1. Partiendo del objetivo del curso se definieron los objetivos de aprendizaje guiándonos con la taxonomía de Bloom y considerando el perfil profesional declarado en el Proyecto Educativo del Programa.

2. En consenso con el profesor dictante, se determinaron los RAE para definir los contenidos de cada clase. La estrategia didáctica utilizada por cada profesor podría variar pero los RAE deberían cumplirse

3. Para orientar el aprendizaje, antes de cada clase se envía un documento con preguntas abiertas agrupadas por cada RAE, para que los estudiantes focalicen la atención en los aspectos más relevantes, participen activamente y verifiquen que los RAE se cumplen con los contenidos impartidos. Este material también les sirve para preparar las evaluaciones sumativas, pues las preguntas abiertas se pasan a formato cerrado siguiendo los lineamientos de una guía de pruebas que usa la Universidad Nacional para la admisión a posgrados y se montan en la plataforma Moodle, donde se hacen las evaluaciones en línea. Por cada RAE deberá haber por lo menos una pregunta. Cada evaluación debería tener como mínimo 30 preguntas y el banco del curso 500. La evaluación formativa incluye: una prueba de preconceptos al iniciar la asignatura, talleres de preguntas y respuestas en la sesión anterior a las evaluaciones, un foro permanente y retroalimentaciones de las evaluaciones sumativas. La autoevaluación (10%) se hace mediante rúbrica donde los criterios incluyen: preparación para las clases y las evaluaciones y honestidad en la presentación de las evaluaciones en línea.

Discusión y resultados

Es nuestro deber interesarnos en lo que realmente aprenden los estudiantes, independiente de si es o no presencial. La experiencia que se presenta no cuenta con una evaluación sistemática. En ‘Edificando II- 020’ el 90% (49 de 53 estudiantes) calificó globalmente el curso con 4.4/5.0. Sin embargo, el promedio del curso fue 3.5/5.0 e incluso 3 estudiantes perdieron, indicando que hay trabajo pendiente.

Conclusión

El diseño didáctico implementado tiene potencial para lograr un aprendizaje efectivo y una evaluación objetiva de los RAE porque pone en diálogo lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico. Además, propende por la autogestión del aprendizaje del estudiante.

Bibliografía

Camacho, C., y Díaz, S. (2019). Educación, formación y currículo para sociedades distintas. En C. Camacho y S. Díaz, Formación por competencias. Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares (pp. 13–31). Editorial Magisterio. https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/formacion_por_competencias_capitulo_1.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior. (2020). Acuerdo 02 de 2020. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

De Zubiría, J. (2019). Conferencia: Las reformas pendientes a la educación superior. En Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://www.unab.edu.co/publicaciones/las-reformas-pendientes-la-educacion-superior>

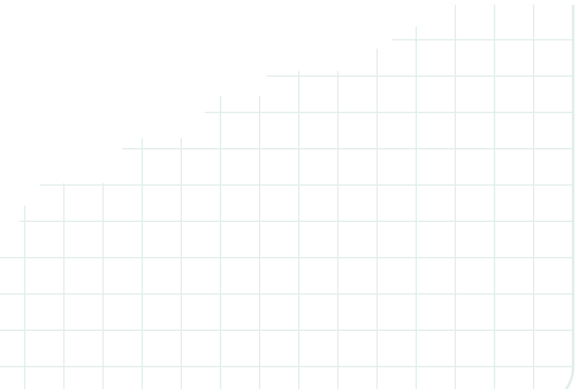
Hernández, C. A. (2015). La formación en la Universidad Nacional. In C. Miñana y E. Bernal (Eds.), Proyecto VISIÓN 2034 Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034 (Vol. 3, pp. 19–52). Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Planeación y Estadística.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019, julio 25). Decreto 1330 de 2019. Colombia https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020, octubre 14). Foro Internacional 'Resultados de aprendizaje y calidad de la Educación Superior'. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Mx6a-go-VAA>

UNESCO. (2020, julio 7). Docentes. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/docentes>

Vargas, G. (2020, September 15). ¿Cómo Redactar Competencias y Resultados de Aprendizaje?. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Uq90G2dvej0>



¿Aprender en ‘la Universidad de la Vida’? Retos de un diseño curricular pertinente para los adultos jóvenes de hoy

Ponencia

Óscar David Rodríguez Ballén
Psicólogo
Departamento de Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: odriguez@unal.edu.co

Palabras clave: currículo, educación superior, adultos jóvenes, formación humana.

Los debates sobre la pertinencia del currículo en la educación básica y media llevan años señalando que las escuelas deberían adaptar sus programas de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de un mundo en el que saber el Teorema de Pitágoras, la Teoría de la Relatividad o las obras cumbre de la literatura universal no asegura resolver cuestiones cruciales de la vida (Perrenoud, 2012). Algunas de las reflexiones tejidas en ese campo han abogado por incluir ciertos saberes habitualmente excluidos del currículo escolar, como nociones básicas de derecho, psicología, desarrollo sostenible, educación para el consumo, entre otros. También, han propuesto que sería fructífero fundamentar el diseño del currículo en una observación metódica y actualizada de la vida cotidiana de la gente, para así asegurar el encuentro entre lo enseñado en la escuela y los desafíos vitales del día a día.

Hay quienes dicen que los problemas no resueltos en los niveles educativos básicos rebotan sobre la educación superior y deben ser subsanados por los institutos técnicos y las universidades. Si la escuela no está brindando a las y los jóvenes una preparación para la vida, ¿esta es una demanda más que se transfiere a la universidad? ¿Qué hace la Universidad frente a este desafío? ¿La universidad asume las necesidades de desarrollo humano de su población estudiantil? ¿Lo que las y los jóvenes necesitan aprender para su vida íntima y familiar es susceptible de ser enseñado en la Universidad?

Algunas universidades en países del norte han incluido en sus currículos cursos orientados a fortalecer las habilidades de sus estudiantes para enfrentar las condiciones del mundo moderno. En enero del 2018, la Universidad de Yale en Estados Unidos abrió con mucho éxito un curso enfocado en la psicología del bienestar y la felicidad, mientras la Universidad de McGill en Montreal (Canadá) ofrece la clase ‘Lecciones de Comunidad y Compasión’ y la Universidad de Stanford tiene abierto el curso ‘Diseñando tu Vida’ (El Comercio, 2018).

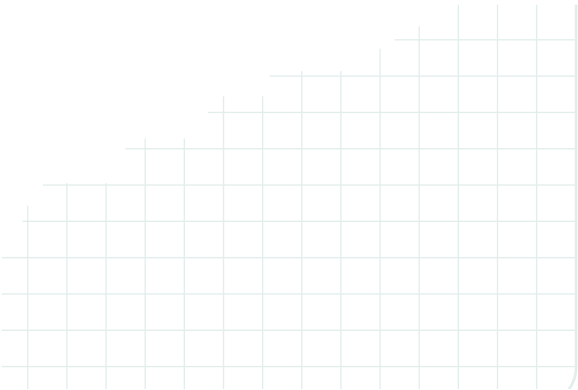
Pero más allá de un deseo de alcanzar la felicidad o construir un proyecto de vida, los actuales adultos jóvenes se enfrentan a unas condiciones bastante adversas y diferentes a las de los jóvenes universitarios de generaciones pasadas (Rodríguez, 2018) . En muchos casos, transcurren largos meses desde la obtención de su título hasta la consecución de un empleo y es muy probable que este sea temporal y sujeto a condiciones precarias. Las posibilidades para la emancipación del hogar familiar y la construcción de una vida independiente se reducen, mientras los vínculos afectivos son cada vez más volátiles e inestables. Estas y muchas otras transformaciones más exigen a cada joven desarrollar capacidades y disposiciones para afrontar la incertidumbre y construir una vida acorde a sus aspiraciones y su dignidad. Tal vez esto no deba ser entregado a la ‘Universidad de la Vida’, como el argot popular suele llamar al aprendizaje informal e individual a través del ensayo y el error.

Bibliografía

El Comercio. (2018, febrero 8). Aprender a ser feliz: el curso de Yale que enseña a sus estudiantes a vivir una buena vida. El Comercio. <https://www.elcomercio.com/afull/universidaddeyale-curso-felicidad-educacion-paraquecaches.html>

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? (1era ed.). Graó.

Rodríguez, E. (2018). Emputad@s y disputad@s: miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre l@s jóvenes en América Latina. En M. Vásquez, M. Ospina, y M. Domínguez (Eds.), Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual (pp. 27–42). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20180803020740/Juventudes.pdf>



Apropiación del proceso de aprendizaje a partir de la construcción de la consciencia en torno a la proyección laboral actual

Ponencia

Leonel Mauricio Chamucero Millares
Especialista en Pedagogía del Diseño
Departamento de Diseño Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lmchamucerom@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje, consciencia, habilidades, proyección laboral, motivación.

Revisar la proyección laboral actual de las disciplinas académicas permite a los estudiantes y docentes reconocer la diversificación del ejercicio profesional, proporcionando una percepción más amplia de las actuales y futuras oportunidades laborales. Cada una exige un perfil, unas funciones y unas habilidades específicas. En cuanto a los docentes, les permite actualizar su contenido teórico y pragmático para promover las habilidades que realmente exige el sector productivo o aproximar a los estudiantes, desde la enseñanza, al ejercicio profesional más allá de los fundamentos teóricos, modificando el objetivo pedagógico enfocado a las exigencias laborales reales. Esto es fundamental para que los estudiantes definan cuál es su objetivo cuando sean profesionales (¿en qué me quiero desempeñar?) y tomen consciencia de su proceso de aprendizaje, lo cual conlleva a que tomen decisiones de manera autónoma en cuanto a su método de estudio y el énfasis que escogen en los últimos semestres de profundización. Esto es clave para cuando inicien su etapa laboral y se enfrenten a las exigencias profesionales que, aunque no las han experimentado en la academia, las reconocen porque fueron parte de su proceso de aprendizaje. De esta manera, al tener consciencia de los diferentes campos de acción de la disciplina que estudian y escoger el cargo que desean desempeñar como profesionales, comprendiendo las habilidades laborales exigidas

para ello, los estudiantes tendrán una motivación personal por aprender y van a dirigir sus esfuerzos hacia su objetivo personal con el apoyo y el acompañamiento del cuerpo docente.

Volver a la escuela: el currículo nunca parte de cero

Liliana Palacios Zuleta
Coordinadora Curricular
Área Curricular de Arquitectura
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lpalaciosz@unal.edu.co

Juan Luis Rodríguez Gómez
Profesor
Escuela de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: julrodriguezgo@unal.edu.co

Wilma Tatiana Urrea Uyabán
Profesora
Área Curricular Escuela de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: wturreau@unal.edu.co

Palabras clave: créditos, componentes, transversalidad, flexibilidad

El currículo nunca parte de cero

¿Por qué la noción de equilibrio en la arquitectura permite abrir una discusión proyectual cuyos resultados contribuyen a la generación de nuevas formas en la arquitectura, pero la búsqueda del equilibrio en la administración de una unidad académica básica es un esfuerzo que no se ve para nada estético?

Administrar en equilibrio es un problema a reconocer en el proceso de formación de los estudiantes de arquitectura en nuestra Escuela de Arquitectura en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). El equilibrio como estrategia de diseño resulta muy conveniente al momento de trabajar con la forma arquitectónica, su procedimiento consiste en transformar lo evidente. Por ejemplo, hacer flotar una masa a través de operaciones arquitectónicas simples, como puede ser un cambio de material, reconocer su peso pero hacerlo ver leve. Esta tensa gravedad se puede entender al ver la fachada para la Sede del Gobierno Civil en Tarragona:

[...] El quiebro del eje de simetría para volver a recuperarlo en el hueco superior y, sobre todo, el encuentro de las dos ventanas no centradas en un inmaterial punto geométrico hacen de De la Sota un prodigioso equilibrista de la arquitectura. Es el prodigio de los equilibristas que,

apoyándose cada uno en el siguiente, pero con los mínimos puntos de apoyo y saliéndose peligrosamente de la vertical gravitatoria, alcanza al final del ejercicio un resultado – una figura- en equilibrio, aunque en el límite de su ruptura. Es también el equilibrio tenso y a la vez aparentemente azaroso, volátil, de algunos dibujos de Paul Klee, en los que, como en el Gobierno Civil, la ligereza y virtual sencillez de la figura conseguida son el resultado de la compleja interacción de un sistema de fuerzas.” (Cortés, 2006, p.163)

La organización, disposición y orden de los componentes suficientes que permitan hacer competente a nuestros futuros profesionales ha derivado en reconocer los distintos niveles de discusión y actores que intervienen en las mismas. Entonces, se trata de establecer las preguntas y rutas correctas, también de ejemplificar los casos de éxito.

La Bauhaus como referente de la escuela moderna en la enseñanza en la actualidad de las artes, oficios, materiales y arquitectura nos permite establecer razonamientos coherentes para esquematizar los saberes esenciales que deben dominar los profesores a fin de transmitirlos a los estudiantes. En esta instrumentación el estudiante adquiere un conocimiento critico en relación con el saber-hacer. Los criterios de enseñanza en la Bauhaus se resumen en tres fases durante los años 1919 y 1933, su esquema de enseñanza tiene como criterio fundamental establecer una formación que parte de lo general (estudio de la forma) hasta lo específico (la concreción de un ejercicio proyectual factible de ser construido).

Así mismo, vanguardias como el Cubismo permiten entender la unidad como la relación compuesta por la conciliación de puntos de vista diferentes y simultáneos, criterio que puede servir de analogía al momento de iniciar los procesos de reflexión curricular.

Ponencia

Volver a la escuela

Volver a la Escuela es el propósito de todos los ejercicios que ponemos en marcha desde el Área Curricular de Arquitectura y Urbanismo de la Facultad de Artes. Contar los diferentes procesos que hemos venido desarrollando como trabajo colectivo con las siete maestrías, el pregrado y los dos institutos de investigación, entre otros.

La propuesta (inter-areas de la Facultad) del doctorado en Creación + Proyecto + Diseño identifica esta como la oportunidad para impulsar a los programas de pregrado y de maestría hacia una estructura y una profundidad académica alineadas con un nivel superior de formación. Para nuestra Área, pensar en clave de doctorado significa afectar esos niveles precedentes.

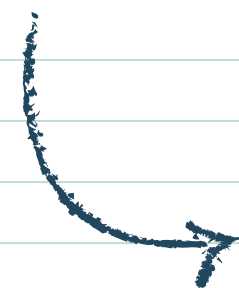
Bibliografía

Cortés, J. A. (2006). Lecciones de equilibrio (2da ed.). Fundación Caja de Arquitectos.



Simposio 16

La interdisciplinariedad en la UNAL



**Experiencias
en la
UNAL**

Introducción al simposio. Construyendo los puentes de la interdisciplinariedad

Simposio 16

Laura Upegui Castro
Equipo de Evaluación de la Reforma
Académica de 2007
Correo electrónico: lupeguic@unal.edu.co

Julián Rodríguez Ballén
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma
Académica de 2007
Correo electrónico: jurodriguezba@unal.edu.co

Violeta Giraldo Muñoz
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma
Académica de 2007
Correo electrónico: vigiraldomu@unal.edu.co

El simposio 'Interdisciplinariedad en la Universidad Nacional' contó con la participación de 6 ponencias: 1) La resolución de problemáticas nacionales desde la academia y la interdisciplinariedad; 2) Una aproximación a un modelo multidimensional para la enseñanza de intervención del hábitat: experiencia piloto en un grupo interdisciplinar de pregrado; 3) Educación y práctica interprofesional en salud materno perinatal; 4) Taller de Proyectos Interdisciplinarios (TPI); 5) Prototipo de aula – laboratorio... territorial y 6) Interdisciplinariedad y relacionamiento con el medio social y empresarial.

Los representantes de cada uno de los trabajos presentados participaron de un espacio de discusión basado en las preguntas del equipo organizador y el público conectado en vivo con el evento, que se desarrolló por medio de la telepresencia debido a la contingencia sanitaria de la Covid-19. La conversación entre los expositores giró en torno a las diferentes experiencias de interdisciplinariedad en la Universidad Nacional.

Desde la Dirección Académica de la Sede Manizales se crea una cátedra con el objetivo

proponer soluciones a problemáticas colombianas a través de la formulación de proyectos con estudiantes de diferentes disciplinas. La implementación de la cátedra ha abordado diversas temáticas, enfocadas desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el marco latinoamericano nacional y local, buscando su posible implementación con el fin de intervenir realidades y darles a los estudiantes herramientas para el conocimiento y análisis de la Colombia profunda.

En esa misma línea del abordaje de los ODS, desde la Sede Medellín se estudian las condiciones cualitativas del hábitat de forma interdisciplinar con el fin de analizar los casos de reasentamiento, relocalización, modificación y cambios de uso del suelo. Esto, desde un modelo que pretende integrar cuatro instancias: la construcción, el hábitat, el pensamiento contemporáneo y la investigación.

Este modelo se pregunta por la planificación tomando como unidad básica al hábitat y sus condiciones mínimas para la vida digna, presentando las intervenciones desde un enfoque multidimensional o complejo que incluye: lo tradicional, físico-espacial, sociocultural y ambiental, procurando un modelo pedagógico de intervención. Se propuso la realización de un taller de trabajo colaborativo denominado 'Experiencia piloto en La Piloto' con estudiantes y docentes de diferentes programas en el marco de paro estudiantil de 2018. Esta iniciativa buscaba llevar las clases a las calles, específicamente una asignatura llamada 'Arquitectura y Asentamientos Urbanos Informales', en la que se integraron diferentes disciplinas en el análisis del hábitat de asentamientos informales de la ciudad de

Medellín. Los resultados del taller arrojaron un análisis integral de gran cantidad de variables que no hubieran podido darse en un curso enfocado en una sola disciplina.

En relación con los ODS, el 'Taller de Proyectos Interdisciplinarios (TPI)' invita a los estudiantes de diferentes programas a generar proyectos enfocados en los ODS, los cuales son conectados con empresas colaboradoras y evaluados por jurados y docentes. El propósito de este taller es mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, a la vez que se ejercitan las bases de emprendimiento y formulación de proyectos.

Desde la Medicina también se plantea la necesidad de una mirada interdisciplinar para la atención de la diada mamá-bebé, objeto de la medicina materno perinatal. Como en muchos casos, la atención en salud es un trabajo interdisciplinar que requiere habilidades humanas de trabajo en equipo-colaborativo y comunicación asertiva para poder atender de forma efectiva las diferentes situaciones que pueden presentarse en la gestación, parto y posparto. El objetivo de este escenario es ofrecer a los estudiantes prácticas en el área materno perinatal basadas en el modelo de atención propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Aquí se integran conocimientos de ginecología, obstetricia y medicina perinatal a estudiantes de medicina y enfermería que trabajan de manera conjunta.

También desde el área de la salud, la actual contingencia sanitaria causada por la Covid-19 es un escenario propicio para el trabajo interdisciplinar desde aulas laboratorio que integran tanto lo magistral como la experimentación. Se realizaron ejercicios para aprender a plantear preguntas de investigación

de forma colaborativa, a representar datos, modelar y predecir fenómenos. El objetivo fue la co-creación del conocimiento con los estudiantes y buscó hacer una construcción colectiva de categorías conceptuales, definiendo variables, aplicando escalas de medición y cuantificación para realizar explicaciones causales de la propagación de la Covid-19 en la región del Cesar. Esto, a partir de bases del Instituto Nacional de Salud y del Laboratorio de Salud Pública.

El abordaje de problemas de la realidad también debe ser el centro de las exploraciones interdisciplinarias en ingeniería, de tal forma que puedan integrarse con su entorno y participar en el desarrollo local, regional y nacional, para fortalecer el relacionamiento de la institución con el medio social y empresarial e incentivar la investigación como un proceso formativo de corte interdisciplinar. La proyección es consolidar la estrategia de relacionamiento, para lo cual se requiere voluntad de las directivas, visión de largo plazo, rigor, responsabilidad ética y una inversión inicial de energía alta sin promesa de retorno rápido. Por otro lado, también se pretende incluir en los currículos la formación en economía social y solidaria, entendiendo el emprendimiento y la innovación desde la solidaridad, no solo desde la competencia.

El ideal del trabajo interdisciplinar en la Universidad Nacional debería traducirse también en un trabajo intersecciones y aunque la conversación no es fácil, se construyen saberes muy valiosos para el país. En medio del trabajo colaborativo se encuentran categorías conceptuales que se pensaban imposibles de entender desde el marco propio de cada Sede. La pandemia nos está mostrando la dificultad de proponer soluciones cuando nos centramos únicamente en medidas locales o sectorizadas en salud o de protección económica

o ambiental. Hay que proponer cosas mucho más integradas y de largo aliento.

En cuanto al trabajo interse des, De La Paz se presenta como un modelo interse de desde su nacimiento, pues los grupos gestores vienen de las otras Sedes y participan del proceso formativo colaborativamente. Ese ejercicio debería replicarse más frecuentemente en muchos proyectos tanto académicos como administrativos de la Universidad. Entonces, resulta importante revisar la estructura organizacional de la institución para poder favorecer los espacios y las oportunidades de trabajo interdisciplinar tanto de los docentes como para generar una oferta que trascienda las disciplinas (transdisciplinariedad). Para ello es necesario que entre todos los programas se propongan espacios de diálogo y construcción colectiva.

Los espacios de trabajo interdisciplinar y el enfoque por proyectos se convierten en puentes que destruyen las trincheras que se han construido dividiendo desde lo cualitativo y lo cuantitativo, además de las trabas administrativas que desincentivan cualquier iniciativa; a la búsqueda de oportunidades en empresas y la financiación se suma la gran cantidad de trámites y lobby en la Universidad. Se propone flexibilizar las estructuras de la Universidad para que se valore el tiempo y se pueda construir confianza con el medio (empresas, emprendedores y la industria). También se propone que los proyectos no sean sucesores de las asignaturas, sino que los proyectos retroalimenten los cursos. Con ello se aporta las bases para la construcción de un modelo de formación de profesionales interdisciplinares, lo cual no solo es un trabajo administrativo, sino que requiere convencer a la comunidad universitaria de su valor y trascendencia.

La resolución de problemáticas nacionales desde la academia y la interdisciplinariedad

María Angélica Idárraga Botero
Profesional
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: maidarragab@unal.edu.co

Gabriel Antonio Moyano Londoño
Profesional
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: gamoyanol@unal.edu.co

Palabras clave: objetivos de desarrollo sostenible, interdisciplinariedad, problemáticas, experiencias.

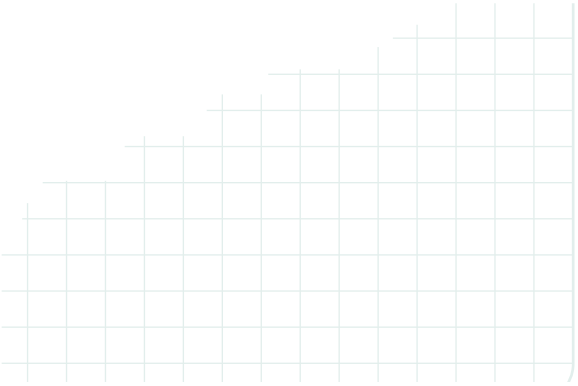
A nivel mundial se ha visto la necesidad de trabajar en el mejoramiento de las condiciones de vida para toda la población. Desde el año 2015, la Asamblea de la ONU aprobó la Agenda 2030, a través de la cual se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales tienen el propósito de combatir diversos desafíos de carácter ambiental, político y económico en el planeta (ONU, 2015). Los ODS han sido incorporados por los diferentes países pertenecientes a la ONU. En el caso de Colombia, se ha visto cómo estos han sido incluidos en los planes de desarrollo, las políticas públicas y hasta en la academia. Esta agenda busca trabajar de manera integral aspectos como la erradicación de la pobreza, la educación de calidad, la igualdad de género, el fortalecimiento de la paz universal, la lucha por las desigualdades, entre otras.

La construcción del conocimiento que se lleva a cabo en las universidades es un pilar fundamental, no solo para el desarrollo de una sociedad sino también para el cumplimiento de los ODS (Kestin et al., 2017). En el caso de la Universidad Nacional de Colombia, a través de su proyecto cultural, científico y colectivo de nación aporta desde diferentes áreas y disciplinas a la divulgación y apropiación de estos, pero también contribuye de manera significativa al alcance de las metas de los

17 ODS. En este sentido, la Dirección Académica de la Sede Manizales de la Universidad Nacional se ha percatado de la necesidad de involucrar la interdisciplinariedad en las diferentes asignaturas que tiene a cargo. Lo anterior, con el propósito de aportar al cumplimiento de los ODS desde una visión holística e integradora de las diferentes áreas de conocimiento, a través de la cual se logre la identificación de los desafíos y las oportunidades de las problemáticas nacionales (Pastor, Rodríguez y Lozano, 2020).

De manera específica, desde esta dependencia se ha ofertado la cátedra ‘Resolviendo Problemáticas Nacionales’, la cual busca que los estudiantes conozcan los ODS, se conformen grupos de trabajo interdisciplinario, logren la identificación de problemáticas nacionales y construyan proyectos mediante los cuales se generen posibles soluciones desde el marco de un trabajo interdisciplinar y colaborativo. En el año 2020, como resultado de esta Cátedra, se desarrollaron un total de 11 proyectos, los cuales buscaban atender y solucionar problemáticas como las presentadas en Bahía Solano, la Galería de Manizales, las veredas de Cajibío (Cauca), la comunidad afrodescendiente de Puerto Asís, entre otras. La intención de esta ponencia es presentar las experiencias significativas de los grupos de trabajo interdisciplinarios conformados en esta Cátedra, su aporte y sensibilización con la sociedad colombiana.

Ponencia



Bibliografía

Kestin, T., Denby, L., Ross, K., Thwaites, J., y Hawkes, M. (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand, and Pacific Edition. http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf

ONU. (2015, septiembre 15). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Centro de Noticias de la ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Pastor, M. I., Rodríguez, A., y Lozano, A. (2020). La integración de la Agenda 2030 en la universidad española: Proyecto interdisciplinar e interuniversitario. En M. Fernández, J. Gutiérrez, A. Herrera, M. Martínez, y K. Pérez de Armiño (Eds.), V Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Desafíos al desarrollo: Procesos de cambio hacia la justicia global (pp. 2204-2206). REEDES.



Una aproximación a un modelo multidimensional para la enseñanza de intervención del hábitat. Experiencia piloto en un grupo interdisciplinar de pregrado

Daniel Felipe Marín Vanegas
Estudiante
Facultad de Arquitectura
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: dfmarinv@unal.edu.co

Ricardo José Benavides Uribe
Profesor
Universidad de San Buenaventura – Bogotá.
Correo electrónico: rjbenavidesu@unal.edu.co

Pablo Enrique López Garnica
Arquitecto
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: pelopezg@unal.edu.co

Palabras clave: modelo pedagógico, hábitat popular, vivienda de interés social, complejidad, interdisciplinar, transdisciplinar.

Los proyectos de solución habitacional implementados por el Estado requieren de marcos colaborativos que permitan la convergencia de diversas disciplinas que aborden el problema de manera tanto multidimensional (Guangdong et al., 2017) como compleja a través de la interdisciplina y la transdisciplina (Maiello et al., 2011).

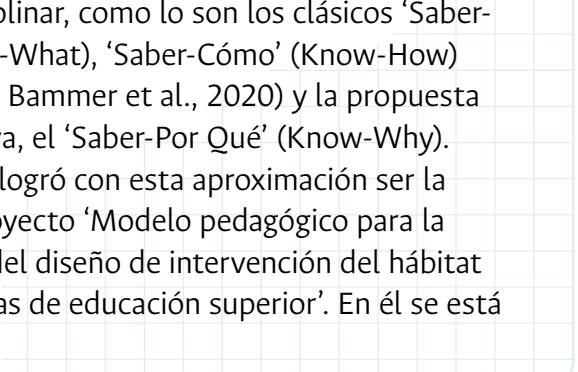
De esta manera, la problemática unidimensional de la Vivienda de Interés Social (VIS), que actúa en Colombia como subsidio en especie a comunidades vulnerables tipificadas en la Ley de Vivienda 1537 de 2012 (Congreso de Colombia, 2012, p.6), pasa a ser abordada como una problemática multidimensional del hábitat. Esta transición recientemente ha tenido impacto en la normativa nacional con la incorporación de la Ley 2079 de 2021 que no sólo habla en materia de vivienda sino también de hábitat.

En este sentido, la enseñanza de metodologías de trabajo interdisciplinar en las instituciones de educación superior (Vienni et al., 2018), desde los pregrados relacionados con la construcción,

arquitectura y planificación territorial, se hace menester para formar profesionales con criterio integral y habilidades que fomenten el trabajo entre diferentes disciplinas y comunidades. De esta manera, se puede lograr una educación integrada en sostenibilidad que tenga alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) propuestos a nivel global para 2030 (véase Sinakou et al., 2019).

Es así como se presenta con esta ponencia una aproximación a un modelo pedagógico interestructurante (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011) de formación integral (Muñoz, 2004), que tiene antecedentes desde 2018 (Marín-Vanegas, 2018), mediante matrices que caracterizan las diferentes dimensiones del hábitat y permiten enfrentar el problema desde la complejidad (Marín-Vanegas, 2020). Para esto, se presenta como ejemplo una primera experiencia piloto que tuvo lugar en la Biblioteca Pública Piloto, en el marco del Paro Nacional de Estudiantes del segundo semestre de 2018, desarrollada con un grupo de diversas carreras de pregrado en la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia.

Finalmente, se muestra cómo dicha experiencia deja como resultado un enfoque complejo de las dimensiones de la sostenibilidad integral aplicadas al hábitat con categorías de trabajo inter y transdisciplinar, como lo son los clásicos ‘Saber-Qué’ (Know-What), ‘Saber-Cómo’ (Know-How) (basados en Bammer et al., 2020) y la propuesta de una nueva, el ‘Saber-Por Qué’ (Know-Why). Además, se logró con esta aproximación ser la base del proyecto ‘Modelo pedagógico para la enseñanza del diseño de intervención del hábitat en programas de educación superior’. En él se está



desarrollando la metodología para ser impartida en los pregrados de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Medellín) y ser un piloto para implementarse en otras Sedes e incluso universidades en programas relacionados al problema del hábitat humano.

Bibliografía

Bammer, G., O'Rourke, M., O'Connell, D., Neuhauser, L., Midgley, G., Klein, J. T., Grigg, N. J., Gadlin, H., Elsum, I. R., Bursztyn, M., Fulton, E. A., Pohl, C., Smithson, M., Vilsmaier, U., Bergmann, M., Jaeger, J., Merkx, F., Vienni Baptista, B., Burgman, M. A., Richardson, G. P. (2020). Expertise in research integration and implementation for tackling complex problems: When is it needed, where can it be found and how can it be strengthened? Palgrave Communications, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0380-0>

Congreso de Colombia. (2012). Ley 1537 de 2012. República de Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1683011>

Congreso de Colombia. (2021). Ley 2079 de 2021. República de Colombia. https://www.redjurista.com/Documents/L_2079_de_2021.aspx

Correal-Pachón, G., y Verdugo-Reyes, H. (2011). Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico. Revista de Arquitectura, 13(1), 80-91.

Guangdong, W., Duan, K., Zuo, J., Zhao, X., y Tang, D. (2017). Integrated Sustainability Assessment of Public Rental Housing Community Based on a Hybrid Method of AHP-Entropy Weight and Cloud Model. Sustainability, 9(4), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su9040603>

Maiello, A., Battaglia, M., Daddi, T., y Frey, M. (2011). Urban sustainability and knowledge: Theoretical heterogeneity and the need of a transdisciplinary framework. A tale of four towns. Futures, 43(10), 1164-1174. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.08.011>

Marín-Vanegas, D. (2018). Metamorfosis del hábitat. Una aproximación a un diseño de intervención. En Memoria técnica y ciudad. Libro resultado de investigación. En prensa.

Marín-Vanegas, D. (2020, mayo 20). Diseño de intervención del hábitat: Una aproximación a una metodología para el traslado de hogares. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xnxSSNlqpfl>

Muñoz, J. de J. (2004). La formación integral: Desarrollo pedagógico desde una línea de profundización en la Universidad nacional de Colombia facultad de arquitectura—Escuela de construcción. Universidad Nacional de Colombia.

Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., y Van Petegem, P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: Implications for ESD research and practice. Environment, Development and Sustainability, 21, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8>

Educación y práctica interprofesional en salud materno perinatal

Luz Mery Hernández Molina
Profesora
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lmhernandezmo@unal.edu.co

Arturo José Parada Baños
Profesor
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ajparadab@unal.edu.co

Yuriam Lida Rubiano Mesa
Profesora
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ylrubianom@unal.edu.co

Palabras clave: educación interprofesional, trabajo en equipo, trabajo colaborativo.

La educación en ciencias de la salud, a través de los programas de pregrado y posgrado, históricamente se ha enfocado en formación individual (estudiantes de una carrera en particular aprendiendo sin interactuar con estudiantes de otras carreras del área de la salud). Así mismo el desempeño profesional continua en la individualidad, a pesar de que en algunos escenarios se habla de trabajo en equipo.

La Educación Interprofesional (EIP), como estrategia pedagógica innovadora para la formación de profesionales, en este caso para los que cursan las asignaturas de pregrado ‘Cuidado Materno Perinatal’ (Enfermería) y ‘Ginecología y Obstetricia’ (Medicina), es necesaria y se justifica desde la significancia académica y social al preparar a los estudiantes en habilidades de trabajo en equipo, colaborativo, comunicación efectiva, liderazgo, clarificación de roles y resolución de conflictos que den respuesta de atención integral, integrada, de calidad, humanizada y resolutive a las necesidades de salud de la población materno perinatal. Estas habilidades no son intuitivas ni se aprenden con el ejercicio profesional, hay que formarlas

en el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente cuando el estudiante está en el proceso de formación de pregrado Por esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) insta a que los sistemas de educación trabajen estrategias formativas y es en este contexto que surge el concepto la Educación Interprofesional (EIP).

La experiencia del equipo responsable de este proyecto refleja la necesidad de que los docentes nos formemos en el marco de la Educación Interprofesional y así aportar en la construcción de las estrategias pedagógicas dirigidas a los estudiantes trabajando desde el rol correspondiente con respeto, autonomía y privilegiando la comunicación y el liderazgo colaborativo. Una vez el equipo se formó alrededor de la EIP, selecciona los temas que se pueden trabajar con el enfoque de EIP en el área materno perinatal. Fue necesario tener en cuenta los roles definidos para los profesionales desde las diferentes normativas, así como los lineamientos de formación de los profesionales del área respectiva de la UNAL.

Como resultado se construyó un curso virtual con tres módulos dirigidos a estudiantes del área de la salud donde se tratan los temas específicos seleccionados (atención prenatal y atención del parto) y un módulo con las generalidades sobre la educación interprofesional que se convierte en elemento transversal en los otros dos módulos. La aplicación práctica se prevé desarrollar acudiendo a escenarios de simulación de alta fidelidad, para ello también se trabajó de manera colaborativa los escenarios correspondientes y la respectiva evaluación.

El Taller de proyectos interdisciplinarios (TPI): una experiencia interdisciplinaria basada en PBL y trabajo con la sociedad, fomenta la cultura emprendedora y el desarrollo de habilidades innovadoras y emprendedoras.

Ponencia

Alfonso Herrera Jiménez
Profesor
Departamento de Sistemas e Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: aherreraj@unal.edu.co

Lina María Chacón Rivera
Profesora
Departamento de Química
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lmchaconr@unal.edu.co

Hernán Gustavo Cortés Mora PhD., MSc.
Jefe Oficina de Gestión Ambiental
Vicerrectoría de Sede
Universidad Nacional de Colombia.
Correo electrónico: hgcortesm@unal.edu.co

Palabras clave: PBL, interdisciplinariedad, aprendizaje activo, universidad emprendedora, cultura emprendedora.

El Taller de Proyectos Interdisciplinarios (TPI) es una asignatura de los programas de ingeniería que apoya el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes y fomenta la cultura del emprendimiento. Además, permite abrir un camino en la caracterización de una universidad emprendedora. Entre los factores de la universidad emprendedora asociados al cumplimiento de objetivos de la tercera misión, Arroyo-Vásquez y Van der Sijde (2008) señalan la promoción de la cultura emprendedora, apoyo a las empresas que recién se crean, ofrecer formación con la gestión y creación de empresa, promover la relación universidad-empresa y rediseñar los servicios universitarios con enfoque innovador y ajustados a las necesidades y requerimientos de sus usuarios.

Lo anterior se liga con el desarrollo de la tercera misión institucional en las universidades. Para Calderón y Guadalupe (2017) existen tres enfoques: 1) uno asociado con la transferencia de conocimiento generando innovación,

reclamado por la sociedad; 2) uno bajo la perspectiva social con la extensión y compromiso con la sociedad y 3) otro que referencia a la universidad emprendedora que genera empresas de conocimiento como spin-offs y propiciando la cultura emprendedora.

Sobre la cultura emprendedora definida por Gibb (1999) como “el conjunto de valores, creencias y aptitudes comúnmente compartidas en una sociedad, la cual sostiene que es deseable un modo de vida emprendedor apoyando continuamente la búsqueda de un comportamiento emprendedor efectivo por parte de los individuos o grupos” (p.28), el TPI fomenta la actitud y competencia emprendedora como objetivo de formación, mientras impulsa la creatividad apoyándose en herramientas como Project Based Learning (PBL), PMI, y el diseño en ingeniería.

El TPI, al basarse desde lo pedagógico en el PBL, trabaja alrededor de 70 problemas por semestre que son traídos por organizaciones externas o por los mismos estudiantes. Dentro de las primeras existen empresas privadas y públicas, así como organizaciones sociales. Todas ellas solicitando soluciones innovadoras a través de la ingeniería. Los problemas son resueltos por equipos conformados por cerca de 340 estudiantes y 20 profesores de nueve programas de ingeniería y de la Escuela de Diseño Industrial. Incluso, trabajando en ocasiones con estudiantes de medicina y de otras universidades.

Los problemas son convertidos en proyectos desarrollados en cuatro fases durante el semestre. En las cuatro fases, durante dos

momentos en la semana, los estudiantes reciben apoyo en un día de sus profesores mentores y, en otro momento, se involucran en charlas, conversatorios, talleres y actividades de aliados externos como la Cámara de Comercio de Bogotá, el Tecnoparque del SENA, Oracle, Compensar y Fondoemprender. También, con otros aliados internos como la Unidad de Transferencia, UN Innova, Programa Mentor, Vivelab, entre otros.

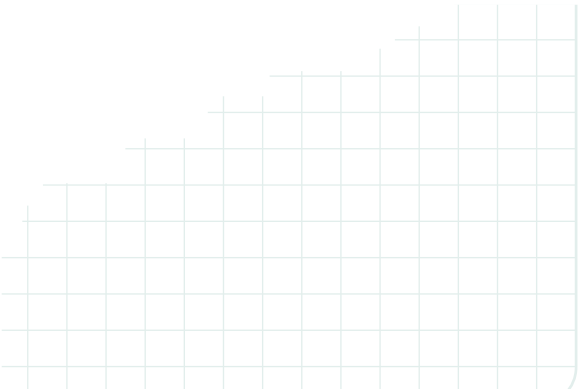
Hasta la fecha se han analizado los datos proveniente de evaluaciones realizadas por los estudiantes durante los últimos seis semestres. Se ha encontrado que el TPI es un modelo de enseñanza que impacta en el desarrollo de habilidades emprendedoras de los estudiantes y, como consecuencia, mejora su desempeño dentro del marco de su formación profesional. Además, los instrumentos que utiliza la asignatura gozan de validez y fiabilidad estadística.

Bibliografía

Arroyo-Vásquez, M., y van der Sijde, P. (2008). Entrepreneurship encouragement and business development support at universities and science parks proposal for a new conceptualization. *Industry and Higher Education*, 22(1), 37-48.

Calderón-Martínez; Guadalupe, M. (2017). Tercera misión de la Universidad. Una revisión de la literatura sobre emprendimiento académico. *Universidad Autónoma de Metropolitana Cuajimalpa. Latindex Año 3. No 1. México.*

Gibb, A. (1999). Creating an entrepreneurial culture in support of SMEs. *Small Enterprise Development*, 10(4), 27-38. https://www.researchgate.net/publication/233522093_Creating_an_entrepreneurial_culture_in_support_of_SMEs



Prototipo de aula - laboratorio... territorial

Ponencia

María Marcela Camacho Navarro
Vicerrectora Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: mmcamachon@unal.edu.co

Rodrigo Moreno García
Profesor
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: rmorenoga@unal.edu.co

Víctor Eloy Ramos Marrugo
Profesor
Departamento de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: vramosm@unal.edu.co

Palabras clave: construcción de conocimiento, investigación, Sede De La Paz, aula laboratorio.

Fundamentos de las Ciencias Experimentales' es una asignatura del Año de Estudios Generales de la Sede De La Paz, común a todos los programas, que busca aproximar a los estudiantes a la forma como se construye conocimiento, manipulando experimentalmente para construir relaciones de causalidad y modelando con fines predictivos. Además de competencias en lectoescritura, las y los estudiantes deben cursar asignaturas de fundamentación en matemáticas y fundamentos de programación previo a tomar la asignatura.

En esta experiencia se hicieron concurrir las asignaturas de 'Fundamentos de las Ciencias Experimentales' y 'Cálculo Diferencial'. También se contó con acompañamiento por pares de lenguaje y comunicación y matemáticas en formatos de Grupos de Estudio Autónomo (GEA) y células de trabajo. Se articuló el trabajo en un proyecto que buscó aprender, entender y modelar la pandemia del COVID-19 en el Departamento de Cesar. Se exploraron conceptos de escala y medición, se hizo acercamiento al uso de ecuaciones diferenciales para modelar y al análisis de datos, así como a la implementación computacional de ambas herramientas.

Asimismo, se promovió el trabajo en equipo a partir del autoconstrucción de reglas de trabajo colectivo. También,

se construyeron, entre toda la comunidad de aprendizaje, características consenso sobre lo que es y no es una pregunta de investigación y un problema de investigación, ambos a partir de lo que ya se sabía. Adicionalmente, se valoró su transformación al enriquecerlas con literatura que fue buscada activamente por las y los estudiantes en diferentes bases de datos y discusión colectiva. Se aprovecharon tableros colectivos para la discusión asincrónica usando la herramienta Jamboard. Al tiempo, a partir de los datos del Instituto Nacional de Salud y la experiencia de colaboración con el Laboratorio de Salud Pública del Cesar, se construyeron bases de datos que fueron depuradas y rutinas de programación que utilizaban principios de cálculo diferencial para modelar la epidemia en esta región del país. Se proyectaron cartografías simples sobre los casos en el Cesar y zonas de mayor frecuencia, sumadas al análisis de algunas variables demográficas. Los estudiantes escribieron guiones para la producción de podcasts, analizaron datos y proyectaron un modelo SIR.

Así pues, se apropiaron los conceptos de escala, variable, medición, precisión, detalles técnicos sobre la pandemia, el virus y su distribución, pruebas diagnósticas y las medidas de salud pública y sus justificaciones. Los estudiantes produjeron contenidos desmitificando noticias falsas sobre la pandemia, predijeron el segundo pico de contagios en el departamento del Cesar y notaron que, contrario a otras regiones, el número más alto de infectados eran mujeres, sugiriendo que sus actividades de cuidado podrían explicar esta diferencia. Así mismo, mostraron cómo Valledupar era el foco inicial de la pandemia por su aeropuerto y cómo la enfermedad inicialmente fue importada por personas que habían hecho viajes internacionales, incluso la distribución de los casos desde estratos altos hacia estratos bajos.

Este ejercicio permitió coordinar varias asignaturas y mostró el poder de un proyecto central para recrear conceptos que, usados en conjunto con datos locales, mejoraban su apropiación y aplicación, proyectando así el aula laboratorio territorial.

Relacionamiento con el medio social y empresarial a través del trabajo

Gloria Hoyos Bustamante
Profesora
Escuela de Arquitectura y Urbanismo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: ghbustamante@unal.edu.co

Palabras clave: economía social y solidaria, emprendimiento, innovación, investigación a través del diseño, sinergia.

Siendo el diseño el llamado a articular los distintos campos disciplinares, la Escuela de Arquitectura y Urbanismo (EAU) se convierte en pionera en la creación de cursos interdisciplinares ofertados a la totalidad de la Sede Manizales.

Desde la EAU, en el desempeño del cargo de la Vicedecanatura Académica de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA) (2018 – 2020), se desencadena una estrategia para promover la formación integral ligada a problemáticas reales, la integración con el entorno y la participación en el desarrollo local, regional y nacional. Esto, en función de un círculo virtuoso conformado por los ejes misionales: docencia, investigación y extensión. Se busca de esta manera fortalecer el relacionamiento de la Universidad Nacional de Colombia con el medio social y empresarial e incentivar la investigación como proceso formativo del pregrado con proyección posgradual y de corte interdisciplinar.

Entendida la metodología como la filosofía que subyace a una investigación, la construcción de sentido de esta propuesta se lleva a cabo desde la investigación a través del diseño. Este enfoque emergente valida una manera de conocer a través del hacer (Cross, 2007), propia de disciplinas relacionadas con el diseño. Con este fin, se crean cursos en los cuales se fortalezcan el conocimiento autocrítico y el empoderamiento intelectual desde la generalidad del trabajo interdisciplinar hasta la

particularidad de una manera personal de idear, proyectar y construir (Peries, 2011). El método planteado es abierto, está en construcción, en sinergia con empresas y comunidades, bajo la consigna "pensar global, actuar local"¹. La estrategia se retroalimenta de manera constante mediante la interacción de estudiantes, docentes y tutores de empresas, comunidades y organizaciones involucradas procedentes de diversas disciplinas. Los ejercicios se enmarcan en la viabilidad de las alternativas de solución que emerjan en el desarrollo de los cursos y en el relacionamiento con el medio. En el contexto de un mundo interconectado, el trabajo creativo de índole interdisciplinar se vislumbra como una ruta posible para obtener resultados de carácter transdisciplinar.

Resultados obtenidos

1. Formación en habilidades blandas, emprendimiento e innovación, ausentes en nuestros currículos.
2. Fortalecimiento de vínculo 'intraUNAL' (entre dependencias y Sedes) con empresas (locales, nacionales e internacionales), comunidades e instituciones públicas.
3. Vinculación de docentes adjuntos. Expertos de empresas participantes, quienes imparten su conocimiento en campo para elevar la línea base de nuestros egresados.
4. Impacto positivo de la Universidad Nacional en comunidades.

El futuro anhelado

Para consolidar esta estrategia desencadenada se requiere voluntad política de las directivas, visión a largo plazo, rigor, responsabilidad y

Ponencia

¹ "Think Global, Act Local": frase original en inglés, atribuida Patrick Geddes a comienzos del siglo XX.

ética, así como la consciencia de una inversión de energía inicial alta, sin promesa de retorno rápido, ya que nada en la educación es evaluable en la inmediatez. Del mismo modo, es pertinente dirigir los siguientes esfuerzos a incluir en nuestros currículos la formación en economía social y solidaria. De esta manera, se propende por el equilibrio de la formación en emprendimiento e innovación, no solo desde la competitividad, sino desde la solidaridad.

Referencias

Cross, N. (2007). *Designerly Ways of Knowing*. Birkhäuser. https://books.google.com.co/books?id=ONF38jrs7cACyprintsec=frontcoverydq=Designerly+Ways+of+Knowinghl=esysa=Xyredir_esc=y#v=onepageyq=Designerly+Ways+of+Knowingf=false

Peries, L. (2011). *Miradas proyectuales*. Nobuko. https://books.google.com.co/books?id=lweMrgEACAAJydq=Miradas+proyectualeshl=esysa=Xyredir_esc=y

Bibliografía

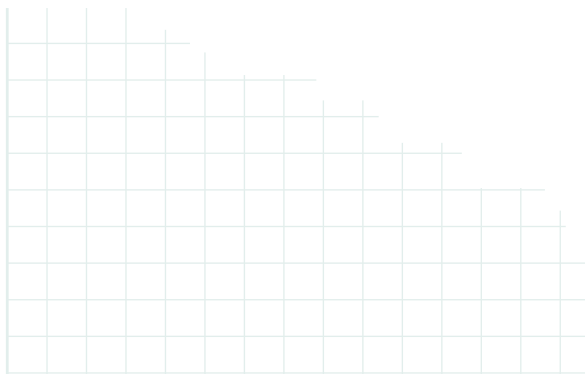
Findeli, A., Brouillet, D., Martin, S., y Moineau, C. (2008). Research Through Design and Transdisciplinarity: A Tentative Contribution to the Methodology of Design Research. En R. Aebersold (Ed.), *Focused: Current Design Research Projects and Methods* (pp. 67–91). Swiss Design Network. https://www.researchgate.net/publication/235700599_Research_Through_Design_and_Transdisciplinarity_A_Tentative_Contribution_to_the_Methodology_of_Design_Research

Loneragan, B. (1994). *Método en teología*. Sígueme. https://books.google.com.co/books?id=Y8dZNQAACAAJydq=Metodo+en+teologiahhl=esysa=Xyredir_esc=y

Saikaly, F. (2005). Approaches to Design Research: Towards the Designerly Way. *Proceedings of the 6th International Conference of the European Academy of Design, Design System Evolution*, 1–21.

Simposio 17

Evaluar en la UNAL, reflexiones en torno a los procesos de evaluación



Introducción al simposio. Procesos de evaluación en la UNAL: una aproximación desde prácticas, experiencias y necesidades de transformación pedagógica

Ángela María Orozco Marín
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: anmorozcoma@unal.edu.co

Daniel Alejandro Peña Martínez
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: dapena@unal.edu.co

Leidy Sophia Sandoval Camargo
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lssandovalc@unal.edu.co

Conscientes de que hablar de educación y pedagogía implica necesariamente dirigir la mirada hacia la evaluación y, específicamente, hacia las diferentes metodologías y estrategias que inciden permanentemente en el proceso de formación, se desarrolló el simposio 'Evaluar en la UNAL, reflexiones en torno a los procesos de evaluación'. Allí se contó con importantes contribuciones provenientes de múltiples áreas del conocimiento que generaron un espacio natural para el diálogo de saberes y experiencias. Entre los casos expuestos se resalta la participación de áreas como la física, las artes, la ingeniería, la salud, la psicología y las ciencias exactas.

En el contexto del proyecto de 'Evaluación de la Reforma Académica de 2007' y bajo la filosofía de la 'Universidad que aprende', es importante destacar la pregunta sobre las metodologías de evaluación, la cual nos ha permitido establecer encuentros con la comunidad universitaria a partir de inquietudes, temáticas, intereses y propuestas afines que hoy configuran el estado del proceso de formación en la UNAL y las perspectivas para su mejoramiento. Aspectos que se reiteran en el marco de este simposio, tales como el impacto de la formación a nivel cognitivo y personal, las

habilidades de enseñanza de los docentes, la activación de los saberes previos, la agencia de los estudiantes, la colaboración, la retroalimentación, la autoevaluación, la multiplicidad de actores, la relación con el entorno, la creatividad, la participación en el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de procesos metacognitivos, entre otros. Así, las reflexiones contenidas en este capítulo fueron construidas a partir de las ponencias:

1. El dossier como instrumento de evaluación en la educación universitaria
2. La autoevaluación durante la pandemia. Reflexiones sobre la aplicación de una encuesta
3. Reflexión crítica del docente sobre su quehacer: habilidades metacognitivas
4. Retroalimentación de la enseñanza entre pares (REP): una propuesta de evaluación integral y de formación docente
5. Evaluación como estrategia de enseñanza o la invitación que esta afirmación suscita
6. Los desempeños pedagógicos de los docentes becarios en el Departamento de Física de la Universidad Nacional de Colombia.
7. Explorando estrategias de enseñanza - aprendizaje en el curso de cimentaciones

Es importante referir que para los participantes de este simposio, el Congreso en general, a través de las múltiples temáticas abordadas, constituye un escenario fundamental de diálogo y participación que reclama la comunidad académica en torno a la posibilidad de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y las maneras en que éste se transforma en correspondencia con las demandas del proceso de formación. En especial, respecto a los retos que plantean la formación integral, la contextualización y, por supuesto, la excelencia académica en

cuanto a la capacidad institucional de agenciar los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para el efectivo desarrollo del ejercicio profesional e investigativo promovido por la UNAL. Lo anterior, bajo el entendido de que la evaluación, en sus diferentes formas, es un elemento a través del cual se legitiman dichos conocimientos y se faculta su aplicación.

Quizá la cotidianidad y sus ritmos no sean espacios que permitan niveles de reflexión y acción profunda en el corto plazo, sin embargo, es justamente de la vivencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con la mirada de sus diferentes actores, de donde se nutren los análisis y propuestas que conducen a la transformación e innovación en las prácticas pedagógicas. En ese sentido, se destaca la dimensión experiencial y subjetiva como movilizador en el contexto de la formación y, específicamente, de la evaluación. Al igual que de la formación en tanto proceso más allá de la transferencia de conocimiento basada en un modelo emisor-receptor y la evaluación tomada como una experiencia de retroalimentación y construcción conjunta en pro del aprendizaje, más que como instrumento testimonial de la acumulación de conocimientos a través de la memoria.

Últimamente, la preocupación por la transformación de las metodologías de evaluación ha estado motivada por las demandas de los estudiantes, aunque no de manera exclusiva. En esa medida, es importante visibilizar otras de las razones que han propiciado la búsqueda de formas alternativas de evaluar, como la implementación de otros modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo como las pedagogías intensivas y, con esto, la respuesta a nuevas necesidades frente al trabajo autónomo, el trabajo colaborativo, el diálogo de saberes, la investigación, la transformación de

los lenguajes disciplinares y la incidencia en el entorno. Aunque actualmente la respuesta no sea satisfactoria o suficiente de manera generalizada, sí se reconocen intereses y esfuerzos por la adaptación y transformación pedagógica. Por ejemplo, a través de iniciativas y estrategias de formación docente.

Adicionalmente, articulado a tales necesidades, se hace manifiesto el reto de la flexibilidad, especialmente en cuanto a sus implicaciones curriculares y su relación con las metodologías de evaluación. La pregunta por la flexibilidad se anida en algunos espacios de gestión curricular y práctica docente, pero aún requiere abrirse caminos a niveles estratégicos, de manera que se fomente ampliamente y permee las diferentes esferas de la formación, logrando superar algunas dicotomías y connotaciones negativas. Hasta el momento, estas han limitado una aplicación más dinámica o transversal del componente evaluativo en los diferentes programas curriculares o asignaturas en particular.

Las experiencias presentadas en el simposio indican que la evaluación se construye de manera coherente con todos los elementos del curso y que no es un componente aislado con una carga meramente calificativa. En esta línea, no es difícil evidenciar que hay un alto valor asociado a la 'nota' casi como representación del aprendizaje y, en general, a lo cuantitativo como elemento referencial para definir los niveles de desempeño tanto en el ámbito de formación como en la esfera profesional. Esta situación complejiza la implementación y construcción de otras formas de evaluar.

Sin embargo, evaluar refiere modelos que permitan contrastar, a partir de los resultados, el nivel de comprensión de los conceptos y/o procedimientos

de acuerdo con su complejidad no sólo como deber de los estudiantes, sino como dispositivo de autoevaluación para el profesor, a partir del cual redimensionar y reestructurar las prácticas de enseñanza, en los casos requeridos, poniendo en consideración las características grupales e individuales.

Tal vez lo que se está haciendo desde lo tradicional lleva a la formación de las actitudes deseables frente a los desempeños esperados, empero, cabe preguntarse si los mecanismos actuales de evaluación contribuyen realmente a la formación de profesionales idóneos orientados a la construcción de nuevas realidades bajo el principio de la formación integral. Entonces, en relación con lo anterior, sí se está promoviendo un proceso metacognitivo donde se valore de manera crítica el conocimiento y la capacidad de dar respuesta a situaciones específicas que correspondan con marcos de referencia provenientes del contexto de los actores.

Al indagar por las mediaciones o cambios requeridos para trascender el valor instrumental predominante en la evaluación, aparece el componente evaluativo como oportunidad de mejora no sólo del estudiante, sino del proceso educativo como tal. Esto, a partir de escenarios de común acuerdo entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, que involucren múltiples dimensiones que podrían enmarcarse en la mirada de la evaluación como estrategia de aprendizaje. Bajo esta mirada, es necesario partir del trabajo colaborativo, la consideración de las subjetividades y emociones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación como eje de la participación de los estudiantes y trascender los resultados de la evaluación como fin último.

El poder de la evaluación, sus resultados y lo que se hace con ellos involucra la consolidación de los aprendizajes, pero también la capacidad de mejorar constantemente la calidad del diseño de evaluaciones formativas. En ese sentido, debe estar inmersa en los proyectos educativos de los programas, lo cual implica que los programas trabajen en la sistematización de los procesos evaluativos y llegar a redefiniciones a partir de las cuales la evaluación debería motivar la investigación en el aula.

Por su parte, la Evaluación Docente Integral con Fines de Mejoramiento (EDIFICANDO) también suscitó reflexiones desde la perspectiva del mejoramiento, rescatando que si bien el modelo de encuesta implementado actualmente se percibe como insuficiente por parte de la comunidad universitaria, su existencia permite el acceso a múltiples fuentes de información, interacción con múltiples actores y recursos desde los cuales se puede partir para afianzar los procesos evaluativos en la Universidad.

Finalmente, este capítulo refiere planteamientos que, más que concluir, buscan dejar abierta la discusión sobre la evaluación como un proceso en permanente construcción y reconfiguración en pro de la excelencia y el impacto del proceso de formación integral promovido desde la UNAL. Lo anterior, considerando que para ello hay elementos fundamentales como la innovación y la retroalimentación como elemento común a las nuevas prácticas pedagógicas. Así, a partir del desarrollo de este simposio queda demostrado que un diálogo entre disciplinas no sólo es posible, sino urgente.

El dossier como instrumento de evaluación en la educación universitaria

Eduardo Aguirre Dávila
Profesor
Departamento de Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: eaguirred@unal.edu.co

Palabras clave: evaluación, dossier, educación superior, aprendizaje, docentes

En la educación universitaria la evaluación es un tema que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y se han dado distintas respuestas a los problemas identificados (Moreno, 2009; Rawlusk, 2018; Shieh y Cefai, 2017). En este escenario, la evaluación enfrenta a profesores e instituciones a retos importantes, tanto por la necesidad de garantizar una formación con altos estándares de calidad académica como por lograr en los estudiantes aprendizajes efectivos, pertinentes y situados. En términos institucionales, la evaluación genera diferentes modelos de regulación e implementación de sistemas evaluativos que implican factores instrumentales, como el tipo de evaluación, y condiciones asociadas a la formación de los docentes, quienes desde sus subjetividades asumen el proceso evaluativo como algo sustancial en su quehacer docente o como una actividad instrumental y repetitiva (Carless, 2017; Sánchez, 2018).

Desde la perspectiva personal, la evaluación compromete a los estudiantes en una experiencia vital, que puede estar marcada por el temor, el desconocimiento o la predisposición, todo lo cual incide en la motivación y comprensión de la finalidad de la evaluación. No siempre es claro para los jóvenes el valor formativo que tiene la evaluación y puede ser asimilado más como

un obstáculo que como un facilitador del aprendizaje (Gil-Flores, 2012). Teniendo en mente este escenario, los investigadores en la educación superior brindan diferentes alternativas para orientar, valorar y retroalimentar el aprendizaje con el fin de asegurar la asimilación de conocimientos y prácticas para el futuro ejercicio profesional (Jönsson y Panadero, 2017; Reidsema et al., 2017; Secolsky, C., y Denison, 2012). Entre las alternativas centradas en el estudiante se encuentra el dossier de aprendizaje, que permite que el trabajo de los docentes se lleve a cabo sobre el trabajo de los estudiantes, lo cual significa reconocer en los jóvenes la agencia para ser parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje (Jääskelä et al., 2020; Klemencic, 2015).

El dossier como instrumento de evaluación contempla la evidencia del trabajo que los estudiantes realizan sobre los contenidos específicos del programa de la asignatura. Con la elaboración del dossier se pretende, por un lado, que los estudiantes al recopilar, sintetizar y ampliar los contenidos abordados en la asignatura consoliden los conocimientos y prácticas adquiridas, y por el otro, disponer de información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de identificar los logros y las oportunidades de mejora. Con la utilización del dossier se espera estimular la participación de los estudiantes en la evaluación, proporcionándoles evidencia concreta sobre sus logros y promoviendo la reflexión sobre el aprendizaje y la resolución de problemas. Con esta herramienta, la evaluación deja de ser estática y terminal, resaltando en los estudiantes su papel de

agentes, y se convierte para los docentes en un instrumento de seguimiento del progreso académico de los jóvenes. De manera específica, la ponencia presentará el uso del dossier de aprendizaje como medio de evaluación en la educación superior.

Bibliografía

Carless, D. (2017). Students’ Experiences of Assessment for Learning. En D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, y R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 113-126). Springer.

Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.

Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., y Tolvanen, A. (2020). Students’ agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103(9). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>

Jönsson, A., y Panadero, E. (2017). The Use and Design of Rubrics to Support Assessment for Learning. En D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, y R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 99-111). Springer.

Klemencic, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. En M. Klemencic, S. Bergan, y R. Primožic (Eds.), *Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance* (pp. 11-29). Council of Europe Higher Education Series.

Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591.

Rawlusk, P. E. (2018). Assessment in Higher Education and Student Learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1-34.

Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., y Smith, N. (Eds.). (2017). *The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3413-8>

Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital universitaria*, 19(6). <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/>

Secolsky, C., y Denison, D. B. (2012). Assessment and Evaluation in Higher Education. En C. Secolsky y D. B. Denison, *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (1era ed., pp. 33-128). Routledge.

Shieh, J.-J., y Cefai, C. (2017). Assessment of learning and teaching in higher education: A case analysis of a university in the south of Europe. *Malta Review of Educational Research*, 11(1), 29-47.



La autoevaluación durante la pandemia. Reflexiones sobre la aplicación de una encuesta

Gloria Inés Peña Ante
Profesora
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: gipenaa@unal.edu.co

Claudia Patricia Peña Vega
Profesora
Facultad de Odontología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cppenav@unal.edu.co

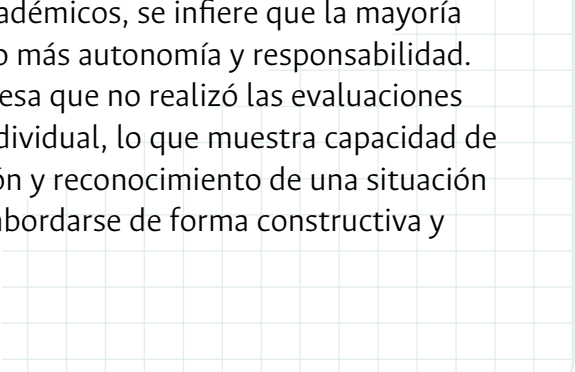
Palabras clave: evaluación, autoevaluación, pandemia, virtualidad, autonomía.

La situación generada por la pandemia de Covid-19 ha llevado a que en todos los niveles educativos se tengan que realizar ajustes en aras de no interrumpir los procesos formativos. Gracias a la amplia oferta de recursos digitales disponibles para la enseñanza, muchos de acceso libre, los docentes y estudiantes han encontrado herramientas que favorecen la actividad educativa de forma remota (Aquino y Medina, 2020). En el caso de las asignaturas de ciencias básicas en las facultades de Medicina y Odontología, hay componentes prácticos (laboratorios de histología y anfiteatro) que han sido manejados de forma virtual para el aprendizaje. Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes representa varias complejidades, entre ellas, el concepto de evaluación que tienen tanto docentes como estudiantes y los mecanismos para llevarla a cabo. La incorporación de nuevas modalidades de evaluación se viene proponiendo desde hace varios años gracias al reconocimiento de todos los actores en el proceso, lo que lleva a aumentar el número de participantes y la capacidad de autocrítica (Pinilla, 2008).

Sin embargo, el desconocimiento o poco interés sobre modalidades evaluativas no tradicionales,

como la autoevaluación, hace que se aplique poco o que incluso se rechace. La autoevaluación reconoce la importancia de la participación de los estudiantes en su evaluación y ayuda a la autorregulación, además de dejar huella en el individuo. Para el docente, la implementación de la misma puede ser producto de una decisión solitaria, en ocasiones criticada o subvalorada. (Rodríguez, Ibarra, y García, 2013). La autoevaluación hace parte de la evaluación formativa y debe ser un proceso permanente no comparativo con otros, sino consigo mismo. El docente debe trabajar en el desarrollo de la capacidad de autoevaluación de sus estudiantes. (Sánchez, Parra, y Mejía, 2008)

Se presentan resultados parciales de una encuesta realizada en octubre de 2020 a estudiantes de la asignatura ‘Anatomía e Histología’, la cual se propuso como un proceso autoevaluativo por cuya participación el estudiante obtenía un incentivo. Se preguntó sobre aspectos familiares, sociales, emocionales y académicos. Dentro de los hallazgos está que un 40% de los estudiantes no cuenta con los recursos o elementos necesarios para la actividad remota todo el tiempo, lo que se relaciona con la asistencia sincrónica a las actividades. El 35% no ha estado en compañía de la familia todo el tiempo y el 30% tiene que realizar actividades laborales simultáneamente con el estudio. En cuanto a los aspectos académicos, se infiere que la mayoría ha adquirido más autonomía y responsabilidad. El 10% expresa que no realizó las evaluaciones de forma individual, lo que muestra capacidad de introspección y reconocimiento de una situación que puede abordarse de forma constructiva y propositiva.



Referencias

Aquino, C., y Medina, C. (2020). COVID-19 y la educación en estudiantes de medicina. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 39(2), 1-4.

Pinilla, A. (2008). Las competencias en la educación superior. En N. Madiedo, A. Pinilla, y J. Sánchez (Eds.), Reflexiones en educación universitaria II: evaluación (2da ed., pp. 101-135). Universidad Nacional de Colombia.

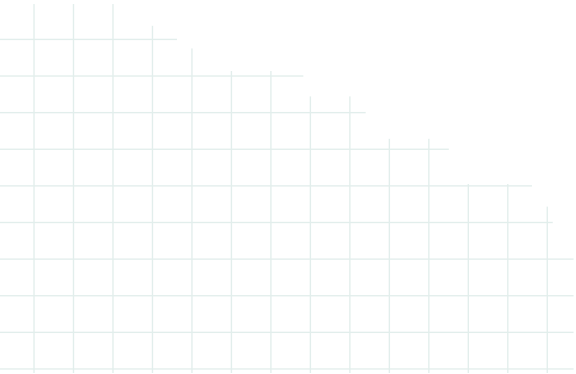
Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: Conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 11(2), 198-210.

Sánchez, J., Parra, M., y Mejía, F. (2008). Constructivismo y evaluación. En N. Madiedo, A. Pinilla, y J. Sánchez (Eds.), Reflexiones en educación universitaria II: evaluación (2da ed., pp. 85-100). Universidad Nacional de Colombia.

Bibliografía

Pei, L., y Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. Medical Education Online, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538>

Wong, R. (2020). Medical education during COVID-19: Lessons from a pandemic. British Columbia Medical Journal, 62(5), 170-171.



Reflexión-crítica del docente sobre su quehacer: habilidades metacognitivas

Ivonne María Suárez Higuera
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: imsuarezh@unal.edu.co

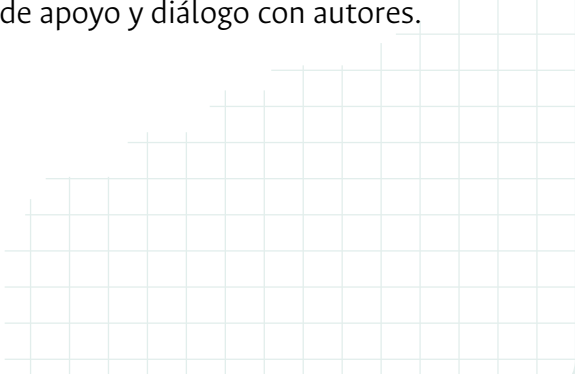
Palabras clave: evaluación formativa, reflexión crítica, docente-investigador, prácticas de aula.

Soy matemática de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Educación con énfasis en Investigación y concentración en Educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (CTIM) de la Universidad de los Andes. Tengo 12 años de experiencia en el sector de la educación y me he desempeñado en las siguientes líneas de trabajo: 1) formación de docentes y directivos docentes; 2) educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; 3) evaluación del/ para el/ y como aprendizaje; 4) diseño, revisión y/o adaptación de materiales didácticos o de instrucción y 5) investigación e innovación en el aula de prácticas docentes.

En la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales he desarrollado el curso de ‘Evaluación Formativa y Competencias’ para las cohortes de 2019-2 (presencial-virtual) y 2020-2 (virtual-pandemia). Este es un curso orientado por el aprendizaje basado en problemas-organizado en proyectos (ABP-OP) en donde los estudiantes-profesores se organizan en equipos de trabajo para abordar una problemática relacionada con los sistemas de evaluación en uno de los contextos del estudiante que tiene el rol de profesor-participante. Así, a lo largo del semestre desarrollan un proyecto de corta duración (1 semestre académico) en donde abordan una pregunta orientadora alrededor de las formas de evaluar, proponen diseños que potencian la

evolución formativa, realizan pilotos cortos para recoger evidencias de aprendizaje y consolidan varios análisis frente a lo niveles de aprendizaje de los participantes del proyecto. En el curso se promueve la reflexión crítica y permanente sobre sus aprendizajes alrededor de la evaluación formativa, el desarrollo de portafolios como forma de evaluar su proceso de aprendizaje, se realizan varias supervisiones y asesorías a los equipos en donde se brinda retroalimentación y acompañamiento para el avance de sus proyectos de corta duración, se usan relatorías como una forma de registrar su proceso y se realizan varias experiencias alrededor del intercambio de pares y casos.

En la Maestría en Educación del Instituto de Investigación en Educación apoyé el módulo 2 del curso ‘Evaluación y Modalidades Pedagógicas’ en 2019-2 (presencial), el ‘Seminario de Investigación I’ en 2020-2 (virtual-pandemia) y, ahora, el ‘Seminario de Investigación II’ en 2021-1 (virtual-pandemia) para la cohorte de los profesores de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) admitidos en 2020-2. También, el ‘Seminario de Investigación II’ en 2020-2 (virtual-pandemia). Se trabaja el intercambio de pares, los estudios de casos, las experiencias propias de los docentes, la reflexión crítica de la práctica para soportar sus investigaciones en el aula, se brinda retroalimentación a lo largo de un proceso y se tejen redes de apoyo y diálogo con autores.



Bibliografía

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass Inc.

Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). Teachers College Press.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath.

Hernández, C., Suárez, I., y Rodríguez, N. (2016). *Maestros y maestras investigadores: Resultados de investigación, primera cohorte. Una experiencia en ciencia, tecnología e innovación en Cundinamarca* (1era ed.). Universidad de los Andes.

Hernández, C., Suárez, I., y Rodríguez, N. (2018). *Maestros y maestras investigadores: Resultados de investigación, programa de maestría: Una experiencia en ciencia, tecnología e innovación en Cundinamarca* (1era ed.). Universidad de los Andes. <https://wdn2.ipublishcentral.com//uniandes/viewinsidehtml/501147491379410>

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>

Lawrence-Wilkes, L., y Ashmore, L. (2014). *The Reflective Practitioner in Professional Education*. Springer.

López, A. A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Editorial Magisterio.

McMillan, J. (2007). *Formative classroom assessment. The key to improving student achievement*. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-7). Teacher College Press.

Stiggins, R. J. (2007). *Conquering the formative assessment frontier*. En J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 8-28). New York: Teacher College Press.

Villegas, N., Gallego, S., Suárez, I., Jaramillo, J., Burbano, A., Pachon, A., Bohorquez, D., Quintero, L., Echeverri, I., Castillo, Lady, y Rodríguez, C. (2019, junio 1). Professor Critical Reflection and its Impact on Learning Environments: A Case Study Applied to a First-year Mathematics Course in Engineering. 2019 ASEE Annual Conference y Exposition. <https://doi.org/10.18260/1-2--33197>

William, D., y Leahy, S. (2007). *A theoretical foundation for formative assessment*. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 29-42). Teachers College Press.

Retroalimentación de la enseñanza entre pares (REP): una propuesta de evaluación integral y de formación docente

Aura María Fajardo Sandoval
Profesional
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: amfajardos@unal.edu.

María Angélica Idárraga Botero
Profesional
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: maidarragab@unal.edu.co

Luis Carlos Cataño Betancur
Profesional
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: lcatano@unal.edu.co

Palabras clave: evaluación integral docente, formación docente, retroalimentación de la enseñanza entre pares.

Uno de los objetivos que se propuso el equipo de Acompañamiento Académico de la Dirección Académica de Sede Manizales, durante el año 2020, consistió en conocer y visibilizar las prácticas pedagógicas de los docentes. Por esa razón se diseñaron y ofrecieron espacios de reflexión pedagógica como los ‘Encuentros de Pedagogía’, pero también se adelantó un ejercicio comprensivo en relación con la Evaluación Integral Docente. Dicho ejercicio consistió, por un lado, en conocer el significado, los propósitos y la forma en que se realiza actualmente la evaluación docente en la Universidad y, por el otro, en revisar si esta evaluación permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Como resultado de tal ejercicio, el equipo diseñó una propuesta de evaluación docente que, además de tomar como referente el Modelo Edificando UN, para darle continuidad (Echeverry, 2011, p. 33) espera

Referencias

Echeverry, J. (2011). *Evaluación docente integral con fines de mejoramiento. Edificando*. Universidad Nacional de Colombia. <https://edificando.unal.edu.co/descargables/model-edificando.pdf>

Western Sydney University. (2020). *The place of Peer Review in learning and teaching. Learning futures*. https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/1492274/The_place_of_peer_review_in_learning_and_teaching_20200511.pdf

contribuir al fortalecimiento de la dimensión pedagógica de los docentes, valiéndose del trabajo colaborativo y de la reflexión. Se trata de la Revisión de la Enseñanza entre Pares (REP) que, en esencia, se trata de ‘colegas académicos dando y recibiendo retroalimentación sobre su enseñanza’ (Harris et al., 2015, citado en Western Sydney University, 2020, p.3).

Es así como en esta ponencia se presenta una propuesta de evaluación basada en la REP, para lo cual se expondrán los fundamentos teóricos que la sustentan, los beneficios individuales e institucionales que se han identificado y el método que el equipo propone para implementarse en la Sede Manizales. Finalmente, la invitación que se hace a la comunidad universitaria con esta propuesta, de cara a los procesos de formación pedagógica de los docentes, es a pensar en nuevas maneras de fortalecer la calidad de la educación y a considerar la evaluación docente como apoyo a la formación pedagógica de los docentes.

La evaluación como estrategia de enseñanza o la invitación que esta afirmación suscita

Ponencia

Ana María Sánchez Lesmes
Profesora
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: anmsanchezle@unal.edu.co

Palabras clave: evaluación, enseñanza, arte-educación, rEDUvolution.

Como maestrxs es posible que nos hayamos encontrado ‘dictando’ calificaciones sin reflexionar sobre lo que esto significa. Pensar en ello no implica que vayamos (o podamos) dejar las notas de lado, sino reconocer que existen puntos ciegos en la evaluación: desde la creencia de que los números resuelven los sesgos de nuestra subjetividad, hasta su comprensión como un mero testigo del proceso de aprendizaje. Esta ponencia es una invitación a reconocer el potencial de la evaluación como estrategia de enseñanza no solo para las artes, sino para la educación formal en general. Con este fin, propongo una reflexión sobre las prácticas de evaluación convencionales y preguntarnos si existen formas en las que lxs maestrxs podemos dislocarlas con ‘otros’ fines pedagógicos. Con base en el eje denominado ‘INVEsluación’, en el marco de la ‘rEDUvolution’ propuesta por María Acaso, presentaré algunas experiencias de evaluación ‘disruptiva’ que he venido desarrollando desde 2016 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en la Universidad Nacional de Colombia.

Bibliografía

Acaso, M. (2013). rEDUvolution, hacer la revolución en la educación. Paidós.

Boughton, D. (2010). Avaliação: da teoria à prática. En A. M. Barbosa (org.), Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais (pp. 375-387). Ed. Cortez.

Eisner, E. (1972). Educating artistic vision. Macmillan.

Eisner, E. (1996). Evaluating the teaching of art. En D. Boughton, E. Eisner, J. Ligvoet (eds.), Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives (pp. 75-94). Teacher’s College Press.

Sánchez Lesmes, A. (2017). La evaluación como estrategia de enseñanza o la invitación que esta afirmación suscita. CÓDICE Boletín científico y cultural del Museo Universitario Universidad de Antioquia MUUA, 17 (31), 38-45. https://issuu.com/muua/docs/c_dice_31_web

Mi intención es exponer, a partir de mis hallazgos, maneras en las que es posible generar espacios/prácticas educativas transformadoras dentro de escenarios formales como las universidades.

Los desempeños pedagógicos de los docentes becarios en el Departamento de Física de la Universidad Nacional de Colombia

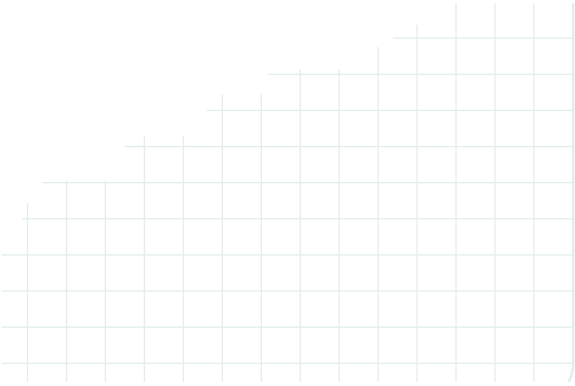
Ponencia

Darío Miguel Ángel Rodríguez Garavito
Profesor
Facultad de Ciencias
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: dmrodriguezg@unal.edu.co

Fabio de Jesús Jurado Valencia
Profesor
Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co

Palabras clave: educación superior, evaluación, becarios docentes, formación de docentes, pedagogías de la física.

La segunda fase (2012-2015) de la investigación en referencia se dedicó a explorar en torno a los temas de la pedagogía y la evaluación desde acercamientos etnográficos y el trabajo participativo-cooperativo: entrevistas a profundidad con becarios, profesores titulares de asignatura y estudiantes, así como registros audiovisuales de clases a cargo de los becarios y análisis de instrumentos, consignas y documentos utilizados en los procesos de evaluación. La socialización de los resultados del estudio, en cuanto al desempeño pedagógico de los becarios, está mediada por las siguientes preguntas: ¿Cómo es la actividad docente de los becarios? ¿Qué sucede en las aulas universitarias? ¿Cuáles son los ‘modelos pedagógicos’ recurrentes en los becarios? ¿Qué tipo de relación establecen los becarios con los profesores titulares de asignatura y con los estudiantes? Con relación a la evaluación se plantean y responden las siguientes preguntas: ¿Cómo evalúan los becarios a sus estudiantes? ¿Cómo responden los estudiantes a las consignas de los becarios? ¿Cómo utilizan los becarios los diferentes instrumentos de evaluación y cómo los corrigen y califican? ¿Cómo devuelven a sus estudiantes los resultados de la evaluación? Y nos preguntamos, finalmente, si estas investigaciones pueden ser un insumo para la transformación de las pedagogías y prácticas evaluativas del profesorado de la Universidad.



Explorando estrategias de enseñanza-aprendizaje en el curso de Cimentaciones**Ponencia**

Óscar Correa Calle
Profesor
Departamento de Ingeniería Civil
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: osccorreac@unal.edu.co

Palabras clave: estrategia de enseñanza-aprendizaje, activación de conceptos previos, prueba valorativa, retroalimentación, prueba evaluativa.

Se diseñó e implementó una estrategia piloto de enseñanza-aprendizaje para desarrollar, calificar y evaluar competencias computacionales de Ingeniería Civil en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales), según los objetivos de aprendizaje de la asignatura 'Cimentaciones'. Consiste en planear la estrategia, realizar la aproximación al conocimiento físico-matemático, aplicar una prueba valorativa, realizar la retroalimentación, aplicar una prueba evaluativa y realizar la evaluación final. Comienza con identificar objetivos de aprendizaje, contenidos, preconceptos y bibliografía. Así como preparar cronograma, rúbrica de valoración y evaluación y generador aleatorio de problemas y ejercicios. El proceso de enseñanza consiste en activación de conocimientos previos, presentación de leyes físicas y modelos matemáticos, lecturas, demostraciones, ejemplos, estudios de caso, ejercicios y talleres y análisis de resultados. La evaluación del aprendizaje incluye la valoración del desempeño frente a problemas y ejercicios construidos en forma automática, por generación aleatoria de parámetros (usando taxonomía de Bloom). Continúa con el proceso de retroalimentación grupal (frecuencias de errores conceptuales) e individual (personalizada según errores de cada estudiante). El proceso termina con una prueba evaluativa y re-valorativa del aprendizaje de largo plazo. Finalmente, se evalúa

la estrategia implementada, confrontando los objetivos de aprendizaje contra los resultados de la prueba evaluativa y se sacan conclusiones.

El resultado de esta prueba piloto motiva a realizar una sistematización formal concluyente. Dicho resultado sugiere que el momento más importante del aprendizaje es la retroalimentación (aprender de los errores). Está pendiente por analizar el impacto de la reiteración en el desarrollo de competencias computacionales. Las pruebas valorativas pueden reflejar problemas del proceso de enseñanza, no sólo miden el desempeño de los estudiantes, permiten realizar una autoevaluación del profesor. Las pruebas evaluativas son una segunda medida del aprendizaje, posterior a la identificación y corrección de errores, pueden reflejar el aprendizaje de largo plazo. La no verificación de un aprendizaje general del grupo representa un problema ético de la certificación profesional posterior (título universitario). Es evidente el impacto positivo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje implementada.

Simposio 18

Reflexiones en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación con fines de mejoramiento en la UNAL

Introducción al simposio. Autoevaluación y acreditación en la UNAL: perspectivas y experiencias hacia el mejoramiento institucional

Simposio 18

Ángela María Orozco Marín
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: anmorozcoma@unal.edu.co

Diana Catalina Fabra Parra
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: dcfabrap@unal.edu.co

Zuly Katherine Moreno Lozano
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: zmorenol@unal.edu.co

De acuerdo con el objetivo de reflexionar sobre la educación y la pedagogía en la Universidad, en el marco de este Congreso tuvo lugar el simposio ‘Reflexiones en torno a los procesos de autoevaluación y acreditación con fines de mejoramiento en la UNAL’. Este escenario convocó a docentes, administrativos, estudiantes y egresados en torno a experiencias y aprendizajes tanto institucionales como curriculares, incluso personales, que se han venido trazando en el contexto de los procesos de aseguramiento de la calidad bajo las perspectivas de una cultura de mejoramiento continuo.

Este simposio contó con las contribuciones de docentes y asesores que acompañan las dinámicas de autoevaluación y acreditación tanto desde el Nivel Nacional y desde las Sedes Andinas como a nivel de áreas curriculares en particular. Esto permitió una aproximación general a los aprendizajes, avances y retos o, como lo definiera el profesor Julio Cesar Cañón, este “mosaico de experiencias” que representa la trayectoria institucional en cuanto a los procesos de seguimiento y aseguramiento de la calidad académica.

Así, las reflexiones contenidas en el presente capítulo fueron construidas a partir de las siguientes ponencias y de las discusiones generadas a partir de ellas:

- 1. Autoevaluación y acreditación en la UN. Un mosaico de experiencias.
- 2. Lecciones aprendidas: procesos de autoevaluación y evaluación continua en programas del área curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial.
- 3. ¿Qué evalúa la autoevaluación en la Universidad Nacional de Colombia?

Por lo tanto, en adelante, se evidenciarán los puntos más relevantes del simposio intentando integrar las diferentes miradas expuestas por sus participantes. En primer lugar, es importante anotar que el contexto de las discusiones parte de algunas preguntas y/o preocupaciones generales enmarcadas en el quehacer y exigencias de los procesos de autoevaluación que, podría decirse, pendúlan entre los fines de acreditación o reconocimiento público de alta calidad y los propósitos reflexivos y/o de mejoramiento continuo. Estos, materializables en ejercicios de planeación y ejecución de acciones concretas que, por supuesto, involucran de manera transversal el conjunto de recursos disponibles respecto a la gestión para el mejoramiento académico y la excelencia académica en la perspectiva de la Reforma Académica de 2007.

En tal sentido, desde la trayectoria de la Universidad es posible referir que los procesos de autoevaluación y acreditación se han ido consolidando como parte de una cultura de calidad y mejoramiento permanente no

solo desde los programas curriculares, sino también a nivel institucional. No obstante, es pertinente mencionar que aún existen desafíos que, conforme a los lineamientos de orden nacional e internacional y las transiciones, transformaciones e innovaciones presentes en el ámbito de la educación superior, implican adaptaciones y el desarrollo de los conocimientos, capacidades y habilidades que conduzcan a un verdadero impacto sobre los procesos de formación liderados por la UNAL, en el marco de la articulación de sus fines misionales bajo una filosofía de excelencia.

Se reconoce que los programas en articulación con las Direcciones Académicas y las diferentes instancias responsables del sistema de seguimiento de la calidad académica, determinados por la normativa interna (Acuerdo 151 de 2014 del Consejo Superior Universitario), han avanzado en la construcción de estrategias e instrumentos para afianzar sus procesos de autoevaluación. En tal medida, también han avanzado en proyectar los beneficios del mismo, por ejemplo, al acatar las recomendaciones externas y dar tratamiento a posibles debilidades mediante la formulación de acciones y metas de corto, mediano y largo plazo, las cuales, en mayor o menor medida, se han ido incorporando a los planes institucionales de desarrollo.

Asimismo, se ha avanzado en la gestión de información y en el uso de resultados de análisis de cara al desafío que significa el desarrollo sistemático de los procesos de autoevaluación. Esto, con insumos y/o evidencias trazables que reflejen el estado de los factores, características e indicadores que,

en conjunto, representan la calidad académica de los programas. Aunque se reconozca que dada la centralidad de los modelos en el ‘dato’ como unidad de análisis (más allá del alcance de los procesos) continúan presentándose controversias en cuanto a la consistencia y vigencia de la información. Lo anterior lleva a que, en ocasiones, la etapa de recolección de información se convierta en una de las principales dificultades para la elaboración de informes y consolidación de evidencias.

Por otra parte, se resalta la evaluación continua como un asunto que ha sido y debe seguir siendo un propósito institucional en el que participe toda la comunidad académica. Allí aparecen múltiples aspectos y tareas pendientes provenientes, justamente, de este ejercicio de mirarnos permanentemente. Por ejemplo, seguir trabajando por la articulación entre diferentes actores y dependencias y comunicar de manera extensiva cuáles son los procesos que se están llevando a cabo, junto con la difusión y promoción de sus impactos.

Impactos que no han sido menores y esto se evidencia a través de experiencias como los proyectos ‘Plan 150x150’ y ‘Espacios Transversales’, que no solo significaron una gran inversión, sino que de fondo fueron el resultado de la atención a necesidades de los programas curriculares manifestadas en sus planes de mejoramiento en clave del desarrollo óptimo de sus objetivos de formación. Esto, por supuesto, no constituye logros espontáneos, sino que refleja un llamado histórico al reconocimiento de tales necesidades. Si lo tomamos como una experiencia significativa, el aprendizaje más importante es poder llevar a

nivel estratégico los resultados de los procesos de autoevaluación en beneficio del proceso de formación en todos sus niveles, lo cual se constituye en un reto de alta complejidad. Hay consenso en que la coyuntura actual de cambio normativo, planteada por la transición hacia un nuevo modelo de autoevaluación y acreditación a nivel nacional y, si se quiere, a un nuevo paradigma, es un momento propicio para dirigirse a una prospectiva inteligente. Esta prospectiva debe permitir enfrentar los desafíos de nuestro contexto desde las dinámicas de enseñanza y aprendizaje y ser ejemplo del Sistema de Educación Superior en el país.

En tal sentido, la capacidad de incidencia real de la autoevaluación sobre los procesos de mejoramiento y, específicamente, de gestión curricular, componen una gran dimensión y horizonte de sentido de la calidad académica y de los esfuerzos institucionales más allá de lo certificable o validable de cara a los modelos estandarizados y de verificación. A estos modelos, por supuesto, habrá que dar respuesta, pero de acuerdo con los aprendizajes obtenidos, no son un fin en sí mismos, sino llamados que con el tiempo convocan a enfatizar, entre otras cosas, en las estrategias de formación y acompañamiento. Todo esto conduce a reflexiones como que el nuevo modelo de autoevaluación esté orientado a un acompañamiento continuo y permanente del estudiante en distintas etapas de su formación profesional, que deriva en el reto de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo partícipes a múltiples actores, como los egresados y miembros del sector productivo y las comunidades. De manera que se proyecte el futuro de los programas y el desempeño

profesional esperado con base en las visiones compartidas de los actores y las necesidades reales del entorno.

Finalmente, sin dejar de lado que la comunidad es difícil de movilizar en este tipo de ejercicios, este diálogo da cuenta de la importancia de trascender la dimensión instrumental de la autoevaluación y, con esto, de la necesidad de incorporarla como componente estratégico del desarrollo institucional. La autoevaluación, más que un lenguaje de cumplimiento de estándares y calidad, es un conjunto de políticas, prácticas y procesos de participación, reflexión, análisis crítico y apropiación de los retos y potencialidades de los programas, en tanto oportunidad de planeación consciente, asertiva y colectiva orientada al mejoramiento

Autoevaluación y acreditación en la UN. Un mosaico de experiencias

Julio César Cañón Rodríguez
Profesor
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jccanonr@unal.edu.co

Palabras clave: autoevaluación, mejoramiento, acreditación.

Aprender sobre la marcha

El Decreto 1210 de 1993 señala a la Universidad Nacional en adición a sus compromisos docentes, investigativos y de extensión, entre otras responsabilidades, la de brindar asesoría y emitir conceptos en temas tales como la evaluación y acreditación de programas de educación superior. A despecho de esa disposición, la UNAL se mantuvo al margen de los pasos iniciales del Sistema Nacional de Acreditación, optando por acciones autónomas de acreditación internacional de sus programas que no prosperaron, pero permitieron construir experiencias de autoevaluación que han orientado por cerca de dos décadas el desarrollo institucional en esta materia. Con diferentes grados de agilidad y dedicación tanto la institución como los programas de pregrado y posgrado han avanzado en la construcción de lineamientos y herramientas que favorecen la organización de los procesos de autoevaluación orientados a la acreditación. Es importante, aunque no suficiente aún, el avance en la gestión de la información y en el uso de los resultados de los análisis y evaluaciones, que son insumos básicos para el diseño y puesta en marcha de programas de aseguramiento de la calidad dentro de una progresiva consolidación de cultura institucional de desarrollo basado en la autoevaluación y el mejoramiento. La articulación de las funciones misionales y la armonía y el equilibrio en el modelo de gestión

de los niveles de la estructura institucional son recomendaciones reiteradas de los procesos de acreditación.

El ejercicio de autoevaluación y acreditación de los programas representa una notable oportunidad para promover el compromiso y la participación, aún apenas incipiente, de directivos, profesores, estudiantes, funcionarios, egresados y representantes de la sociedad. La apertura al escrutinio público y el diálogo con pares académicos han contribuido a superar los límites domésticos de la visión institucional, propiciando la búsqueda de referentes internacionales para verificar la calidad de los factores acordados por las comunidades académicas como indicadores de alto desempeño y garantías de formación adecuada para los estudiantes.

Los procesos de renovación de acreditación son propicios para la evaluación ex-post de la acreditación y permiten identificar y caracterizar, con criterios de tiempo, dos tipos de resultado atribuible a los procesos de reconocimiento oficial de la calidad: 1) las medidas de corto plazo adoptadas para atender los compromisos adquiridos con la comunidad académica y 2) las decisiones de política, gestión estratégica y desarrollo de largo plazo. Conjunto de resultados que configuran los impactos de la acreditación en la institución.

Las acciones adelantadas por la institución y los programas para honrar los compromisos de mejoramiento y mostrar su madurez y capacidad de gestión autónoma pueden agruparse en tres conjuntos: 1) acciones adelantadas para atender recomendaciones

recogidas en el proceso de autoevaluación y acreditación; 2) acciones complementarias resultantes de la atención de las mencionadas recomendaciones y 3) acciones de mejoramiento independientes de los compromisos adquiridos durante los procesos de acreditación. Con este último conjunto de acciones, la institución y sus programas demuestran su madurez y avanzan en el propósito de alcanzar el reconocimiento pleno de su autonomía para el cumplimiento de sus funciones misionales.

Bibliografía

Consejo Nacional de Acreditación. (2020). Consejo Nacional de Acreditación. 1992 -2012: 20 años de compromiso con la acreditación de alta calidad en la educación superior. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia. https://www.cna.gov.co/1779/articles-400937_Xanos_CNA.pdf

Mckinnon, K. R. (2003). Benchmarking: En el Sistema Universitario. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, J. C. C. (2003). Estándares de calidad: Sus efectos en las aulas un ejercicio de microzonificación normativa. Universidad Nacional de Colombia.

Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial (1era ed.). Banco Mundial y Mayol Ediciones S.A. https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/TWB2009ChallengeWorldClassUniversities_Spanish.pdf

Lecciones aprendidas: procesos de autoevaluación y evaluación continua en programas del Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial

Ángela María Arboleda Restrepo
Profesional
Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: aarboledar@unal.edu.co

Jenny Marcela Sánchez Torres
Directora
Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: jmsanchezt@unal.edu.co

Palabras clave: aseguramiento de la calidad de la educación, educación en ingeniería, autoevaluación y acreditación, planes de mejoramiento.

Si bien los docentes que apoyan los programas adscritos al Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial coinciden en que la calidad de la educación en ingeniería es un principio fundamental que no se puede negociar ni sacrificar, se presenta un dilema frente a los procesos de evaluación continua y autoevaluación con propósitos de acreditación. Este dilema se da en la medida en que estos procesos no son de agrado, pues son observados como procesos que consumen mucho tiempo, que son complejos y que requieren de un proceso de recopilación y análisis de datos, el alistamiento de los documentos y la formulación y desarrollo de acciones correctivas y de planes futuros según sea necesario. Dar cuenta de las percepciones, desafíos, barreras y aprendizajes de quienes han estado involucrados en estos procesos para tratar de sistematizarlos, evitarlos o potenciarlos, según sea el caso, puede hacer que el proceso de acreditación sea más fácil y fluido. Por tanto, este documento describe las lecciones aprendidas que se observan para enfrentar los desafíos y barreras que se experimentan en las diferentes etapas de los diferentes procesos de autoevaluación y evaluación continua en programas adscritos del Área Curricular de Ingeniería de Sistemas e Industrial.

¿Qué evalúa la autoevaluación en la Universidad Nacional de Colombia?

Ponencia

Heiller Zárate Arbeláez
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: hzaratear@unal.edu.co

María Alexandra Duque Ramírez
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: maduqueram@unal.edu.co

Guillermo Harvey Hernández Henao
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: ghhernandezh@unal.edu.co

Katherine Chávez Vieda
Dirección Nacional de Programas de Pregrado
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: kchavezv@unal.edu.co

Johan Sebastián Íbañez Ramírez
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: jsibanezr@unal.edu.co

Julián Fabrizio García Murcia
Dirección Nacional de Programas de Pregrado
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jgarciamu@unal.edu.co

Carlos Eduardo Cubillos Peña
Director, Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cecubillosp@unal.edu.co

Wendy Alejandra Moreno García
Dirección Académica
Sede Palmira
Correo electrónico: wamorenog@unal.edu.co

Melisa Velasco García
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: mjvelasc@unal.edu.co

Palabras clave: autoevaluación de programas curriculares, autoetnografía, aprendizaje.

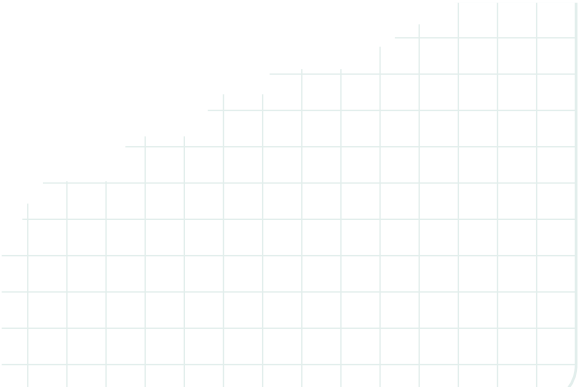
En los últimos diez años, los procesos de autoevaluación de los programas académicos de la Universidad Nacional de Colombia han estado orientados por guías que hacen eco de la normatividad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en cuanto se afirma que la autoevaluación de la calidad académica, en su enfoque vigente, consiste en estimar la brecha

que hay entre el estado actual de un programa curricular frente a un ideal formulado por el propio programa que suele exponerse en distintos documentos: proyectos educativos, acuerdos de creación, apertura y modificación, guías, entre otros. Mientras acompañamos y participamos de los procesos de autoevaluación de programas curriculares en nuestras respectivas Sedes de la Universidad y ante dicha concepción de la autoevaluación de los programas curriculares, los autores de la presente propuestas, desde distintos espacios y tiempos de experiencia, hemos coincidido en formularnos la siguiente pregunta: ¿Los informes de autoevaluación de nuestros programas curriculares reflejan esa concepción de la calidad de la educación, como estimación de la brecha frente al ideal autodefinido y como búsqueda de su alcance en nuestros programas curriculares?

Si bien la cantidad de programas acreditados tanto en pregrado como en posgrado muestran, mal que bien, una década productiva (a diciembre de 2020, la Universidad contaba con 72 posgrados acreditados de 226 acreditables, mientras que todos sus pregrados acreditables han estado acreditados), hasta ahora la reflexión sobre el proceso ha sido circunstancial y ocasional, pues se ha realizado de manera poco sistemática, en medio de las vicisitudes del trabajo cotidiano. Así pues, ya que estamos en un momento de cambio de paradigma pedagógico que cobija al proceso de autoevaluación de los programas curriculares, para continuar con el tránsito hacia un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, bien vale la pena plantear una reflexión sobre lo que hemos aprendido durante esta década de trabajo en autoevaluación y sobre los efectos que ha producido en la práctica

docente. Esto, con el ánimo de aportar una referencia de partida al proceso de apropiación e implementación del nuevo modelo de autoevaluación.

La reflexión que proponemos se articulará alrededor de por lo menos cuatro preguntas. ¿Cuál ha sido el papel de las herramientas tecnológicas en el proceso? ¿En qué medida los planes de mejoramiento han llevado o no al mejoramiento? ¿Qué ha cambiado en los programas y en los profesores que han desarrollado este tipo de ejercicios? Y una más de carácter general, ¿qué evalúa la autoevaluación? Para responder a las preguntas planteadas, recurrimos a un ejercicio exploratorio de auto-etnografía que nos permite buscar significación respecto del proceso de autoevaluación. Nuestro propósito no es la representatividad, porque existen estadísticas sobre autoevaluación. Más bien, si algo falta sobre este proceso es una reflexión cualitativa a partir de la experiencia y el hacer. Por eso, estamos desarrollando un ejercicio colectivo en el que cada uno de los autores está elaborando una auto-etnografía inspirada en las cuatro preguntas planteadas. Considerando el valor epistemológico y práctico de este ejercicio, nos proponemos presentar estas narraciones en el presente congreso con el fin de animar las reflexiones que vendrán con la implementación del nuevo esquema de autoevaluación y acreditación formulado por el CNA.



Simposio 19

Formación para los docentes de la UNAL en educación y pedagogía

Introducción al simposio. Reflexividad y pensamiento crítico para la transformación pedagógica. Aportes para la formación docente en la UNAL.

Álvaro José Rodríguez Muñoz
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: aljrodriguezmu@unal.edu.co

Nicole Eileen Tinjacá Espinosa
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: netinjacae@unal.edu.co

Leidy Sophia Sandoval Camargo
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lssandovalc@unal.edu.co

Fueron varios los temas relevantes que surgieron gracias a la reflexión sobre la formación docente en la Universidad Nacional: la emocionalidad en las prácticas pedagógicas, la evaluación como oportunidad de formación, la horizontalidad en la enseñanza, la investigación como potencialidad y obstáculo y la innovación pedagógica. Todas, discusiones marcadas por un enfoque crítico y reflexivo que, además de vincular a la formación docente, se ampliaron hacia la construcción de prácticas pedagógicas como elemento constitutivo y medular de la Universidad.

Ante el protagonismo de la innovación como apuesta para el desarrollo de distintos sectores en el país y el mundo, los y las participantes de este simposio reflexionaron sobre los fundamentos de la innovación en el escenario educativo y, particularmente, en relación con la pedagogía en la Universidad. En este sentido, se identificaron algunos puntos de valoración común en torno a los que se considera innovación pedagógica. Estos son la transformación de prácticas fundamentada en los procesos de cognición, apropiación e interiorización del conocimiento, la integración de contextos locales, nacionales y globales en los contenidos y metodologías de enseñanza, junto con la inclusión de la emocionalidad de docentes y estudiantes como oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento del pensamiento crítico.

En consonancia con la postulación de perspectivas críticas como base para la innovación, se identificaron problemas tanto discursivos como prácticos en relación con la innovación pedagógica en la Universidad. En primer lugar, se consideró necesario evaluar los impactos de la expansión de lógicas de orden mercantil y empresarial sobre la innovación pedagógica, teniendo en cuenta los riesgos que supone condicionar la transformación pedagógica bajo premisas de rentabilidad, eficiencia y competitividad. En segundo lugar, se propuso centrar la atención en las prácticas pedagógicas actuales, en sus ventajas y desventajas, para a partir de allí tomar decisiones de transformación pertinentes a las necesidades y expectativas de estudiantes y docentes.

Finalmente, a manera de síntesis se indicó que lo más importante para mantener la innovación pedagógica como un proceso favorable a la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad es promover escenarios de reflexión horizontales. Escenarios que le permitan a los docentes abrir canales de comunicación efectivos con los y las estudiantes para retroalimentar de manera participativa las prácticas pedagógicas que se implementan dentro y fuera del aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión se volcó hacia la evaluación como actividad primordial en los escenarios de formación que, por lo mismo, no debe estar exenta de revisión y crítica. Es decir, la evaluación como posibilidad de formación docente, siempre y cuando se encuentre fundamentada en el reconocimiento del error como oportunidad de aprendizaje, de la diferencia como base ontológica para el diseño y la ejecución y la prevalencia del fin formativo sobre el calificativo.

Así mismo, se mencionó que en el contexto actual de una educación para la paz se ha demostrado la necesidad de re-humanizar la educación si se desea lograr un aprendizaje real, mediado no solo por la técnica y adquisición de conceptos teóricos, sino también por la emocionalidad y la pasión en la experiencia misma del aprendizaje. En este sentido, se planteó como indispensable repensar el modelo de Universidad con miras a formar profesionales éticos, sensibles, responsables y apasionados tanto por la investigación como por el servicio a la comunidad, sin perder de vista el objetivo fundamental de re-humanizar la educación y el aprendizaje y el requerimiento de docentes comprometidos y reflexivos con su labor al interior de las aulas.

Si el aprendizaje es necesario para generar la emoción, la emoción es fundamental para que el aprendizaje sea interiorizado. Para humanizar la educación es necesario diversificar las formas de enseñar y evaluar, no es posible enseñar mediante prácticas generadoras de estrés y luego evaluar el resultado de ello. El reto de la Universidad ha de ser, entonces, reconciliar la razón y la emoción como prácticas de transformación social capaces de generar una relación, entre docente-estudiante y egresado-comunidad, menos jerarquizada y más respetuosa; es fundamental concebir un modelo educativo donde no prime el estrés ni el temor a equivocarse. Así, el reto de la Universidad ha de ser repensarse los procesos internos de sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva humanista que permita alcanzar el fin último de formar profesionales sentipensantes y comprometidos con el servicio a la sociedad.

Transformar los paradigmas educativos implica cuestionar las relaciones que se establecen entre quienes participan de estas prácticas. En el caso de los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, estos se han caracterizado por reproducir relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, por lo que se plantea la necesidad de establecer relaciones más horizontales, donde se garanticen escenarios favorables para el aprendizaje, respetuosos de todas las voces. Para lograr esto, debe tenerse en cuenta a los estudiantes, desde la manera en la que aprenden y proponen nuevas formas de participación, de modo que se reconozcan como interlocutores válidos dentro del proceso.

A su vez, es necesario que se tengan escenarios dispuestos para la participación conjunta, donde la configuración de los participantes en el espacio, el uso de la palabra y las estrategias metodológicas contribuyan a la construcción colectiva de conocimiento. Para ello, se han adelantado estrategias a partir del aprendizaje basado en problemas u orientado en proyectos, en donde los estudiantes tienen papeles activos en el desarrollo del curso y rompen con los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento.

Sin embargo, este proceso sólo puede darse a través de una reflexión sistemática de las prácticas docentes que se han venido aplicando, para así empezar a cuestionar cómo estas pueden cambiarse para llegar a los objetivos propuestos. Esto implica, por un lado, una revisión y autocrítica de las estrategias y los modelos pedagógicos que el docente ha venido trabajando y, por el otro, una comprensión del paradigma y las directrices pedagógicas que se han desarrollado en la Universidad para reproducir dichas prácticas.

Resulta difícil enseñar si no se tiene gusto por la enseñanza y el modelo educativo vigente ha privilegiado la investigación por sobre la pedagogía. Al problematizar el cómo se entiende la educación y qué significa que los docentes no reflexionen sobre las prácticas pedagógicas de su labor, se visualiza una subvaloración de la docencia universitaria como campo de acción. El por qué no se educa para la pedagogía está reflejado en aspectos como los criterios para la medición del ranking en las universidades o el proceso de ascenso en la carrera académica. En este sentido, es posible afirmar que la docencia tiene un lugar secundario en los objetivos de la Universidad.

Los docentes universitarios aprenden el arte de enseñar en la práctica, lo cual no es en sí un problema. El problema es que esta práctica no se critica, cuestiona ni reflexiona; no es posible aprender sobre formación docente sin ser conscientes de los errores y limitaciones que se deben corregir. Por ello, al no existir una articulación real entre investigación y docencia se dificulta el pensar la educación en relación con los problemas actuales de la sociedad. Asimismo, al no pensar los problemas actuales de la sociedad se irrumpe el éxito investigativo.

Entonces, el resto es la formación de docentes con vocación y habilidades pedagógicas capaces de propiciar conocimientos no fragmentados con la realidad, pero, además, estimular la labor pedagógica a través de la reconfiguración de los concursos docente, la articulación entre pedagogía e investigación y el desarrollo de políticas institucionales orientadas al fortalecimiento pedagógico de la Universidad.

Uno de los aspectos que más resalta dentro de las intervenciones es que la formación de los docentes en la Universidad se ha dado de manera intuitiva, reproduciendo las prácticas educativas que vivieron. Esto ha llevado a la formación de espacios de autoformación y formación entre pares docentes, quienes, desde la autonomía, han empezado a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas con miras a transformarlas. En este sentido, se plantea la necesidad de que desde la institución misma se promueva y priorice este tipo de formación docente como parte de los fines misionales.

Una de las respuestas institucionales para trabajar en la formación pedagógica ha sido la UTP (Unidad de Transformación Pedagógica) de la Sede Bogotá, que se ha constituido como un espacio de sensibilización que permite a los docentes mejorar sus prácticas pedagógicas para que estén orientadas a procesos educativos de calidad. Sin embargo, se cuestiona que, desde las estructuras y directrices de la Universidad, la docencia no ocupa un lugar central, tal como lo demuestran el proceso de admisión de docentes de planta, los requisitos de ascenso docente o la medición de rankings, donde se privilegian las prácticas investigativas y de extensión. Así, se plantean como retos que se priorice el mejoramiento de los procesos pedagógicos como parte de los fines misionales de la Universidad y que se fomente la investigación en el aula desde el papel como docentes, para así contribuir a la transformación de las prácticas.

Las limitaciones de la formación pedagógica de los docentes de Física vista a través de prácticas y discursos

Ponencia

Nelson Andrés Ravelo Franco
Físico Investigador. Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: naravelof@unal.edu.co

Palabras clave: física, enseñanza de las ciencias naturales, educación, prácticas educativas, conocimiento científico, pedagogía y sociedad.

En días recientes se hizo viral la intención de un profesor del Departamento de Matemáticas por substituir “horas activas de enseñanza directa” por material elaborado “para la auto enseñanza”. Si bien el profesor lo justificó como un cambio demandado por las “circunstancias actuales” (refiriéndose a la pandemia del COVID 19), dicha tentativa es síntoma de una contradicción que hace mucho tiempo está fuertemente arraigada en varias de las carreras de la Facultad de Ciencias, y en particular en la de Física. No era necesario tener la limitación de la educación virtual para que los/as mismos profesores/as menospreciaran su propio papel y la importancia de lo que ocurre en el aula frente a la formación del/a estudiante. Esto también ocurría con el predominio de las metodologías tradicionales (magistrales, de resolución de problemas de libro y con calificaciones basadas principalmente en exámenes con ese tipo de ejercicios) (Wieman y Perkins, 2005), las cuales llevaban a los/as propios/as estudiantes a preferir la lectura de los libros que la asistencia a clase.

Si bien la Universidad Nacional de Colombia no exige a sus docentes de Física la formación en educación o pedagogía, esto no impide que sus prácticas y discursos expresen una visión particular sobre la educación, como es evidente en el caso del profesor de Matemáticas mencionado. En esa medida, en la presente ponencia analizo algunas frases y prácticas educativas de los docentes dentro de mi vivencia como estudiante

del pregrado de Física. Este esfuerzo puede considerarse como un estudio de caso desde la perspectiva crítica, constructivista e interpretativa (Yazan, 2015; Crowe et al., 2011) en el que considero algunos sucesos en particular por su contenido significativo.

Aunque hago un esfuerzo por reconocer las potencialidades, que también existen, la mayor parte de dichas experiencias evidencian las limitaciones de la concepción de educación de este cuerpo docente, la cual, a su vez, refleja una visión restringida sobre su propia área de estudio (Souza y Chapani, 2013; Ithuralde, 2020) y sobre la relación de esta con la sociedad (Dagnino, 2004).

Este panorama tiene inevitables consecuencias sobre la formación de los estudiantes y frustra las posibilidades para que la enseñanza de la física contribuya para la superación de los principales desafíos de la educación superior del país en el que estamos o de la humanidad en general (Wieman y Perkins, 2005; Le Roux et al., 2019; Ithuralde, 2020).

Esta reflexión muestra la urgencia por una formación docente que cambie la posición de quienes asumen la docencia como obstáculo que quita tiempo del desarrollo de investigación disciplinar, por el de un profesor como aquel encargado de problematizar el conocimiento del estudiante y la relación de este con su contexto; que ponga en juego si los conocimientos científicos y su producción tienen o no un papel concientizador (Delizoicov, 2008).

Referencias

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., y Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>

Dagnino, R. (2004). A Tecnologia Social e seus desafios. En A. Lassance, C. Mello, E. Siqueira, F. Alves, F. Cruvinel, H. Tahan, J. Rutkowski, J. Oliveira, J. Pedreira, M. Rillo, R. Dagnino, y S. Lianza, *Tecnologia social. Uma estratégia para o desenvolvimento* (1era ed., pp. 187-211). Fundação Banco do Brasil. https://issuu.com/adaoliveira/docs/10.tecnologia_social_uma_estr_gia_para_o_desenvolv

Delizoicov, D. (2008). La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciencia e Tecnologia*, 1(2), 37-62.

Ithuralde, R. E. (2020). Pensando una Educación Popular en ¿Ciencias? *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 186-208. <https://doi.org/10.1590/198053146644>

Le Roux, K., Taylor, D., Kloot, B., y Allie, S. (2019). Research on higher education: A perspective on the relations between Higher Education Studies and Discipline-Based Education Research. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 50-64.

Souza, A. L. S., y Chapani, D. T. (2013). Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. *Revista Lusófona de Educação*, 25(25), 119-133.

Wieman, C., y Perkins, K. (2005). Transforming Physics Education. *Physics Today*, 58(11), 36-41. <https://doi.org/10.1063/1.2155756>

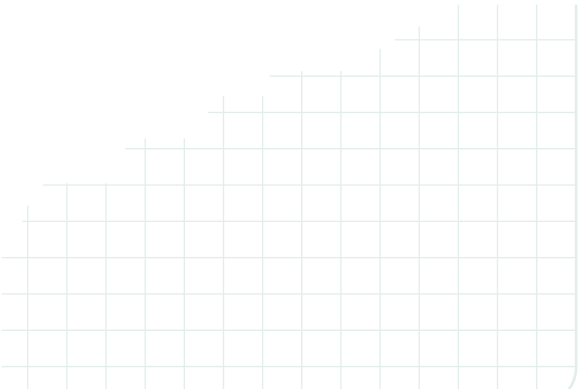
Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.

Bibliografía

Estrada, A. B. (2014). Una perspectiva histórica sobre la formación de maestros de Ciencias Naturales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 17(17), 101-136. <https://doi.org/10.22267/rhec.141717.41>

Lucio-Gil, R., y Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. Páez, G. Rondón, y J. Trejo (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (1era ed., pp. 24-53). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Sutil, N., Carvalho, L. M. O. de, y Alves, J. A. P. (2013). Formação de professores e pesquisa em ensino de Física em perspectiva freiriana: Considerações sobre processo de problematização da prática educacional. *Revista Lusófona de Educação*, 24(24), 97-113.



Formación docente en comunidad de aprendizaje para el fortalecimiento de estrategias pedagógicas

Ponencia

Nora Yaneth Ocampo Duque
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: nyocampod@unal.edu.co

Paola Andrea Cardona Márquez
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: paacardonama@unal.edu.co

Palabras clave: formación docente, comunidad de aprendizaje, estrategias pedagógicas.

Desde el año 2016, los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales) encontraron un interés compartido por aprender sobre diferentes herramientas tecnológicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, basándose en modelos híbridos (blended) y virtuales, con el fin de motivar e impactar aún más los aprendizajes de los estudiantes. A partir de ese año, el equipo de trabajo de docentes vinculados como ocasionales inicia, en su mayoría, un proceso de autoformación y formación entre pares que ha permitido que las competencias en el manejo de plataformas tecnológicas y herramientas digitales haya sido un lenguaje de común uso entre los docentes y las clases que se desarrollan.

A partir del año 2019, se inicia, a través de la Dirección del Centro de Idiomas de la Dirección Académica de la Sede y de dos docentes líderes del colectivo, un proceso de formación continua en actualización, aprendizaje y compartir de experiencias docentes en el marco del desarrollo del ‘Programa de Innovación Pedagógica 2019-2021’ de la Sede. En el año 2020, se inicia con un proceso formal de encuentros que hemos denominado ‘Comunidad de Aprendizaje del Centro de Idiomas’

Referencias

Núñez, M., Arévalo, A., y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. The Systems Thinker, 9(5), 2-3.

Estrategias socioafectivas para promover el aprendizaje

Luis Orlando Hernández C
Profesor
Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lohernandezc@unal.edu.co

Palabras clave: sentimientos y pedagogía, aprendizaje integral, estrategias de enseñanza y aprendizaje, bienestar cognitivo y socioemocional.

En el ámbito de la vida en general, pero especialmente en la educación, siempre me ha parecido muy impactante la afirmación de Rodolfo Llinás (2002), siguiendo a David Hume, de que la cognición es esclava de las emociones. ¿Si la afectividad y emocionalidad son tan importantes, por qué en las aulas de clase se les presta tan poca o ninguna atención? Tal vez por la equivocada creencia de que sentimiento y ciencia no se mezclan y porque, empezando por los docentes, sabemos muy poco de emociones y sentimientos, y menos de cómo nutrir nuestro quehacer pedagógico con ellos. Estamos convencidos de que la prioridad es el desarrollo y cumplimiento de un currículo que garantice la adquisición de información, técnicas, destrezas y habilidades, es decir, de conocimiento, con frecuencia desprovisto de afectividad, pertinencia y significado para la vida de los estudiantes. Al respecto, los romanos advertían que la educación había de ser para la vida, no para la escuela.

Por otro lado, los seres humanos somos muy distintos los unos de los otros. Tenemos gustos, temores, sueños, ritmos, crianzas y habilidades innatas que difieren de persona a persona. Nuestros estudiantes también son seres únicos, cada uno de ellos es un universo diferente de los demás. Al respecto, la teoría de Howard Gardner (1994) sobre las inteligencias múltiples adquiere plena vigencia en educación. Todos aprendemos de maneras distintas, con diferentes ritmos, en distintos momentos, con distintos recursos y estímulos pedagógicos y por distintas razones. La propuesta de Gardner es que el maestro diversifique las estrategias que utiliza para sus

clases, utilizando estímulos visuales, táctiles, musicales, de movimiento, buen humor, sorpresa y, sobre todo, que sean significativos y pertinentes para la vida de sus estudiantes.

Queda así clara la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza y, por supuesto, las maneras como evaluamos a los estudiantes. Además, Gardner (1994), pero sobre todo Goleman (1996), enfatizan de manera contundente la importancia del clima emocional propicio en los entornos educativos para promover el aprendizaje y desarrollo integral de las personas. Por ejemplo, sabido es que el estrés entorpece el desarrollo normal de cualquier actividad y en particular el aprendizaje. Así lo destaca Chen et al. (2008) quien en una investigación estableció que el estrés breve o prolongado interfiere neurológicamente con el aprendizaje al entorpecer la realización normal de las sinapsis en el cerebro debido al deterioro de las espinas dendríticas. Los estudiantes en general, en nuestro caso los de la Universidad Nacional, están sometidos a altas dosis de estrés y emocionalidad en su entorno personal y académico. Bien decía Arnold Bennet, no hay aprendizaje sin emoción.

Por lo anterior, se recomienda como tarea fundamental para los docentes propiciar un ambiente educativo socioafectivo libre de estrés, que facilite la generación de conocimiento. Conviene, entonces, utilizar diferentes herramientas y estímulos cognitivos y emocionales que atiendan los diferentes estilos de aprendizaje y que asimilemos que también, como educadores, somos responsables del bienestar cognitivo y socioemocional de nuestros estudiantes.

Ponencia

Referencias

Chen, Y., Dubé, C., Rice, C., y Baram, T. Z. (2008). Rapid loss of dendritic spines after stress involves derangement of spine dynamics by corticotropin-releasing hormone. The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience, 28(11), 2903-2911. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0225-08.2008>

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional (1era ed.). Editorial Kairós. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20Daniel%20Goleman.pdf>

Llinás, R. R. (2002). El Cerebro y el mito del yo: El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Editorial Norma. https://books.google.com.co/books?id=ct2mEnu5_WkCyprintsec=frontcoverydq=El+cerebro+y+el+mito+del+yoyhl=esysa=Xyredir_esc=y#v=onepageq=El%20cerebro%20y%20el%20mito%20del%20yoyf=false



La Unidad de Transformación Pedagógica de la Sede Bogotá: una experiencia naciente para la transformación pedagógica de apoyo a la docencia

Carlos Eduardo Cubillos Peña
Director. Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cecubillosp@unal.edu.co

Sandra Delgado
Profesional
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: sxdelgadob@unal.edu.co

Francy Julieth García
Profesional
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: frjgarciapi@unal.edu.co

Palabras clave: formación docente, desarrollo profesoral, pedagogía universitaria, diseño curricular.

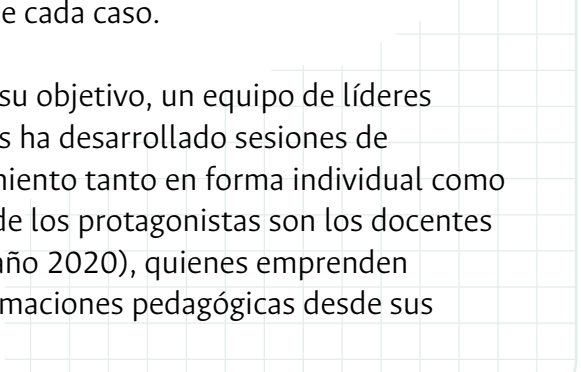
Correspondiendo a sus funciones misionales, la Dirección Académica de la Sede Bogotá ha llevado a cabo diferentes actividades de formación docente a lo largo de su historia, dirigidas a profesores de planta y estudiantes asistentes docentes. En el trienio 2016-2018, realizó 6 seminarios de formación docente, 29 sesiones de ‘Tertulias Académicas’ y financió 40 proyectos de innovación pedagógica en dos convocatorias realizadas junto con la Dirección de Investigación. Estas iniciativas buscaban contribuir a la actualización de conocimientos pedagógicos y a la adopción de acciones innovadoras en el ejercicio académico de los profesores, mediante la asistencia a eventos masivos a cargo de expertos nacionales e internacionales y a través del ensayo de estrategias diferentes a las desarrolladas con anterioridad por los propios docentes.

No obstante, muchos profesores, particularmente los recién ingresados a la Universidad, han echado de menos la posibilidad de recibir apoyo para encontrar respuestas a las múltiples inquietudes pedagógicas que surgen como resultado de su reflexión sobre su desempeño en el aula, sin encontrar un espacio dónde recibirlo. De igual

manera, los directores de las Unidades Básicas Académico-administrativas tradicionalmente no tenían una dependencia especializada a dónde dirigir a los profesores cuyo desempeño no era bien evaluado por los estudiantes. Por otra parte, se identificó, como una deficiencia de las convocatorias de los proyectos de innovación pedagógica, el hecho de que los profesores ganadores no contaran con acompañamiento pedagógico durante el desarrollo y evaluación de sus propuestas de mejoramiento. Esto redundaba negativamente en la calidad de algunos de los resultados obtenidos y, por lo tanto, en la eficiencia del uso de los recursos económicos asignados.

El objetivo de esta ponencia es presentar lo que hoy denominamos la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP), la cual se ha propuesto como un centro de desarrollo y formación docente (Sorcinelli y Aitken, 1995; Benito-Capa et al, 2017; Jerez et al, 2019) encaminado a fortalecer la reflexión pedagógica y a brindar acompañamiento continuo a los docentes en sus procesos de mejora, comprendiendo la diversidad de tipos de docencia universitaria que se dan en la UNAL, los variados tipos de formato y los distintos aspectos que integran el quehacer docente. Así, se busca contribuir con instrumentos, métodos y herramientas adecuadas para facilitar la transformación pedagógica específica de cada caso.

Para lograr su objetivo, un equipo de líderes pedagógicos ha desarrollado sesiones de acompañamiento tanto en forma individual como grupal donde los protagonistas son los docentes (308 en el año 2020), quienes emprenden las transformaciones pedagógicas desde sus



motivaciones y conocimientos disciplinares (Akerlind, 2005). Asimismo, desde la UTP se desarrolló el material y los recursos necesarios para orientar el proceso de acompañamiento (guías reflexivas, formatos, instructivos, entre otros) facilitando el trabajo colaborativo, colegiado y reflexivo e involucrando, además, aspectos transversales como el enfoque de diversidad y participación y procesos de investigación-reflexión en el aula. En la ponencia se presentarán los indicadores de la Unidad y algunas experiencias que permitirán conocer más de cerca y formarse una interpretación crítica del trabajo de acompañamiento y transformación pedagógica realizado por la UTP.

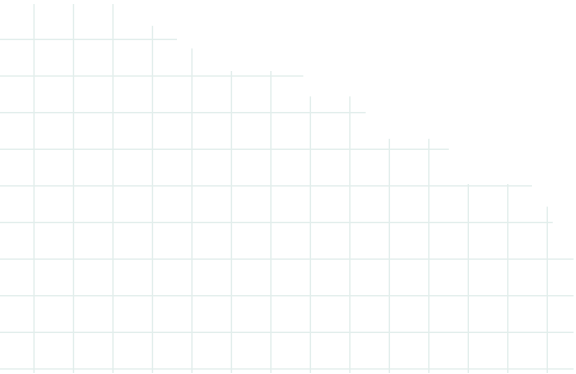
Referencias

Åkerlind, G. S. (2005). Academic growth and development—How do university academics experience it? Higher Education, 50(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6345-1>

Benito Capa, Á., Green, N. A., Popely, D. R., Schneiderheinze, A. T., y Thai-Garcia, P. M. (2017). Developing Faculty to Provide University Students With Improved Learning Experiences: The Role of Centers for Teaching and Learning. Higher Learning Research Communications, 7(2), 1-12. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v7i2.385>

Jerez, Ó., Aranda, R., Corvalán, F., González, L., y Ramos, A. (2019). A teaching accompaniment and development model: Possibilities and challenges for teaching and learning centers. International Journal for Academic Development, 24(2), 204-208. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1594238>

Sorcinelli, M. D., y Aitken, N. (1995). Improving teaching: Academic leaders and faculty developers as partners. En W. A. Wright y Associates (Eds.), Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education. Anker.



Reflexiones pedagógicas y metodológicas sobre el acompañamiento docente en la Unidad de Transformación Pedagógica

Sergio Fabián Lizarazo
Profesional
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: salizarazov@unal.edu.co

Sandra Delgado
Profesional
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: sxdelgadob@unal.edu.co

Francy Julieth García
Profesional
Unidad de Transformación Pedagógica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: frjgarciapi@unal.edu.co

Palabras clave: transformación pedagógica, constructivismo, aprendizaje activo, acompañamiento pedagógico, método de acompañamiento pedagógico.

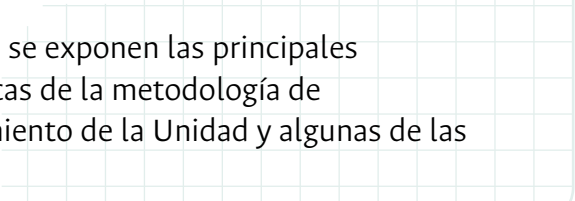
La Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) es un proyecto de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá) que promueve espacios de reflexión sobre la práctica docente y brinda acompañamiento a las y los profesores con el objetivo de promover cambios en las experiencias educativas de las y los estudiantes. La UTP fomenta la transformación de la concepción transmisionista de la educación, que soporta su accionar, principalmente, en la transmisión ‘bancaria’ de conocimiento (Freire, 2002), hacia un modelo pedagógico dialogante (De Zubiría, 2012), activo y centrado en el aprendizaje (Dewey, 2004) en donde docentes y estudiantes comparten la responsabilidad en los procesos de construcción de conocimiento.

La ponencia tiene como propósito central exponer reflexiones e ideas sobre la metodología de acompañamiento utilizada en la UTP. Para esto, se presentan algunos de los principios pedagógicos que han inspirado y orientado el accionar práctico de este proyecto (Ambrose, 2010; Ordóñez, 2017). Por ejemplo, la comprensión de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo (Dewey, 2004); que las personas

crean activamente sus propias representaciones subjetivas de la realidad (Bruner, 1991); que el conocimiento se construye colaborativamente entre docentes y estudiantes, se estimula en contextos auténticos y en la interacción y en la colaboración con otros (Vygotsky, 1978); que el currículo es entendido como una conversación compleja y estructurada entre varios actores, y con un alto compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014; Skliar, 2018) y que la construcción de conocimiento está directamente relacionada con los saberes y las experiencias previas, razón por la cual las representaciones y los procedimientos mentales que elaboramos los seres humanos son producto de negociaciones entre diferentes significados y contextos sociales y culturales (Piaget, 1970; 1985).

La metodología empleada en los espacios de acompañamiento de la UTP se construye a partir de una relación horizontal entre docentes y líderes pedagógicos quienes, a través del diálogo y el trabajo colaborativo, analizan y establecen acciones que facilitan el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en las asignaturas o grupos de asignaturas a cargo de los docentes participantes. Estas conversaciones emergen en espacios grupales o individuales personalizados en donde se reflexiona a partir del diseño curricular (Fink, 2003; Wiggins y McTighe, 1998) y se desarrollan en escenarios virtuales, situación que ha facilitado la flexibilidad de horarios y con ello la destinación de tiempo por parte de las y los docentes, sin mayores dificultades logísticas dada la característica dialógica del acompañamiento.

Finalmente, se exponen las principales características de la metodología de acompañamiento de la Unidad y algunas de las



herramientas y los componentes generales que conforman la apuesta de acompañamiento y transformación pedagógica que se adelanta desde la UTP. En este sentido, se propone enfatizar sobre el carácter personalizado, flexible y dúctil de este tipo de procesos que están encaminados a promover un giro en las prácticas pedagógicas de las y los docentes y una transformación en los espacios de formación docente universitaria que privilegien y prioricen el aprendizaje de las y los estudiantes como eje central de los rediseños curriculares.

Referencias

Ambrose, Susan A. (Eds.) (2010) How learning works: seven research-based principles for smart teaching. Jossey-Bass,

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry. <https://doi.org/10.1086/448619>

Dewey, J. (2004). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. AAKAR Books.

De Zubiría, J. (2012). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. Jossey-Bass.

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Ordóñez, C. L. (2017). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. Revista de Estudios Sociales, (19), 7–12. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>

Piaget, J. (1970). Piaget’s theory. En P. H. Mussen (Ed.), Carmichael’s Manual of Child Psychology. Wiley.

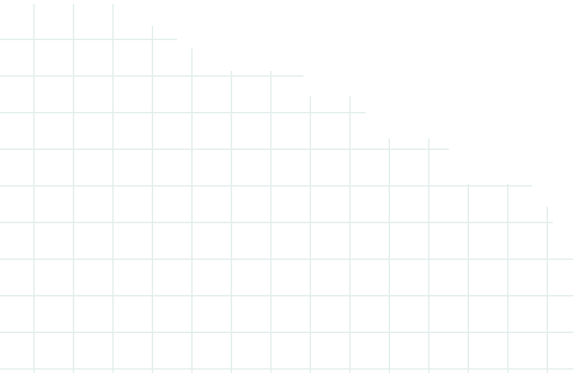
Piaget, J. (1985). Psicología y epistemología. (F. J. Fernández, Trans.). Editorial Planeta DeAgostini.

Pinar, W. F. (2014). La teoría del Curriculum. Narcea.

Skliar, C. (2018). Pedagogías de las diferencias. Novedades Educativas.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Wiggins, G., y McTighe, J. (1998). Understanding by design (Diseño para la Comprensión). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



Seminario Internacional de Innovación en Didáctica Universitaria: creación y desarrollo desde el 2015 en la Universidad Nacional de Colombia

Mónica Reinartz Estrada
Profesora
Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mreinart@unal.edu.co

Esnea Beatriz Arrieta
Profesora
Facultad de Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ebarrietan@unal.edu.co

Palabras clave: didáctica universitaria, formación, innovación.

La educación, derecho fundamental de los seres humanos, ha ido evolucionando y con ella la pedagogía y la didáctica, cobrando esta última un creciente auge en el ámbito universitario. Ante los cambios en la educación, la estructura universitaria, la tecnología y las diversas alternativas de aprendizaje es necesario abordar el tema de la preparación de los docentes, directivas y comunidad académica desde una perspectiva innovadora y rehumanizante.

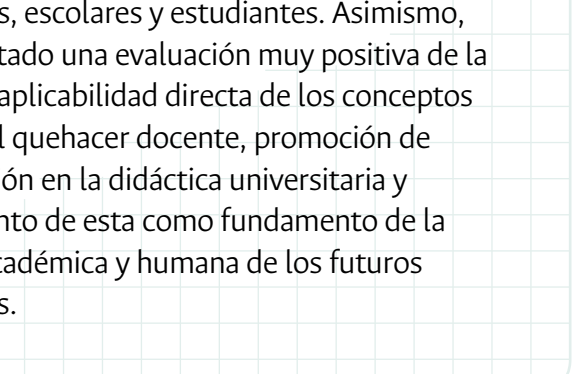
En este sentido cobra importancia la didáctica universitaria definida como la ciencia que estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje con lenguaje, contenidos, sentidos y significados científicos propios, con el propósito de transformar al ser humano en un ser consciente, de pensamiento libre y autónomo. Está fundamentada en principios y valores a través de las vivencias, la reflexión, la emoción y la creatividad, integrando la docencia, la investigación y la extensión.

Así, la innovación didáctica debe entenderse como los cambios fundamentados científicamente en la cognición humana atravesada por factores como los intelectuales, los socioeconómicos, los emocionales y los creativos. También, debe centrarse en la interiorización del conocimiento y unirse transdisciplinariamente a otros saberes para formar personas desde sus múltiples facetas. Es importante considerar la preparación docente y ajustar a nuevos escenarios educativos de libre expresión del pensamiento, reflexión y a la

creatividad ligada a la científicidad, generadora de conocimiento y bienestar.

Con el fin de mostrar alternativas de cambio a nivel educativo, se presenta la estrategia denominada ‘Seminario Internacional de Innovación en Didáctica Universitaria’, creada por dos profesoras de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Medellín) y de la cual se tienen ya tres versiones realizadas en el 2015, 2017 y 2020. En la primera se abordó el concepto de la ‘didáctica per se’ como una introducción a la formación en esta temática en búsqueda de un lenguaje común que permitiera seguir comunicándonos; en la segunda, el tema fue el de la evaluación y en la tercera se profundizó en la innovación didáctica aplicada en el nuevo ámbito de la educación virtual.

Se han abordado desde diversas disciplinas y con un perfil científico de la didáctica universitaria los conceptos de didáctica, aprendizaje y enseñanza, aula, alternativas educacionales y tecnológicas, la vinculación de la sensibilidad, las emociones y su efecto en la enseñanza y el aprendizaje, la creatividad y educación virtual. Como resultado de esta experiencia se observa un creciente interés en el tema, pasando de 70 asistentes en la primera versión del seminario a 419 en la tercera con personas provenientes de más de 10 países y de diversas regiones de Colombia. También, con acompañamiento por parte de expertos de talla mundial y diversidad de público incluyendo docentes universitarios, escolares y estudiantes. Asimismo, se ha presentado una evaluación muy positiva de la experiencia, aplicabilidad directa de los conceptos y temas en el quehacer docente, promoción de la investigación en la didáctica universitaria y reconocimiento de esta como fundamento de la formación académica y humana de los futuros profesionales.



Simposio 20

Interculturalidad y diversidad en educación

Introducción al simposio sesión I. Interculturalidad en la educación: una apuesta llena de matices

Rosa Yolima Benítez Cuchigay
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: rybenitezc@unal.edu.co

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: josgutierrezro@unal.edu.co

Marko Geuseppe Piñeros Crespo
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: mgpinerosc@unal.edu.co

Desde hace varias décadas, la interculturalidad ha llamado la atención y cobra gran relevancia en todas las esferas de la sociedad. Sin lugar a duda el reconocimiento de la diversidad cultural es un reto enorme en un país como Colombia, cuya riqueza se extiende por cada rincón de su geografía. Por ello, es preciso establecer espacios de diálogo y encuentro que permitan la interlocución y la construcción de relaciones que valoren las potencialidades de esa gran diversidad. Frente a esto, los centros educativos y principalmente las universidades resultan un escenario adecuado para el desarrollo de ideas y debates que permitan construir de manera colectiva la manera en que se piensa el mundo.

La Universidad Nacional de Colombia, dado su carácter nacional y público, alberga un invaluable cúmulo de experiencia respecto a la interculturalidad, diversidad e inclusión en la educación, es así como desde sus múltiples actores se tejen diversas estrategias que permiten no solo entender y reconocer a otros desde sus diferencias, sino también generar espacios para la construcción del necesario diálogo de saberes. Así pues, este simposio contó con la presentación de cinco ponencias que dieron cuenta de los diferentes matices y características que existen cuando se aborda la educación en diversos grupos sociales y dentro de la Universidad.

El reconocimiento de los territorios y de los saberes locales para potenciarlos y que puedan ser más relevantes en la Universidad Nacional

Uno de los grandes temas que se desprendieron de las presentaciones tiene que ver con el reconocimiento y la necesidad de construir redes de circulación de conocimiento de manera bidireccional entre los territorios y la Academia. Es decir, aprovechar las potencialidades de la contribución desde la paridad en la producción de saberes localizados y en contexto. Es así como se precisa que desde el papel de la Universidad se abran otros espacios para la práctica pedagógica, que conozca los ritmos de las comunidades y sus maneras de trabajo y de ver la educación, que tenga en primer lugar las necesidades de las comunidades y sus deseos en el marco de cualquier tipo de iniciativa en la que pueda ser de apoyo, priorizando el trabajo continuo y cooperativo. De la misma manera, desde los territorios se recalca la pertinencia de construir actividades pedagógicas que, relacionadas con el contexto y las costumbres propias, promuevan un desarrollo integral del estudiante dentro y fuera de su tejido social.

Con relación a lo anterior, algunas de las experiencias presentadas surgen desde el 'Grupo de Acompañamiento Pedagógico para la Lectura y Escritura del Español como Segunda Lengua en Pueblos Indígenas'. El grupo ha buscado que se salvaguarde y considere la cultura del pueblo arhuaco o iku en su educación como un compendio de saberes ancestrales que requieren respuesta tanto desde la perspectiva de la misma comunidad como de los que la apoyan a partir de la Academia. En la misma dirección, otra de las ponentes realizó la presentación de un trabajo

colaborativo con las comunidades indígenas Nasa y Kamëntsá, y la Universidad, que ha buscado transmitir y generar arraigo cultural en varios cuerpos sociales, como colegios y universidades, a través de estrategias que están pensadas desde muestras culturales como la danza y la música. Se reconoció que es fundamental la recuperación de la identidad cultural, así como su enseñanza a las nuevas generaciones.

De otro lado, el profesor Luis Polo, desde su rol de docente universitario, presentó su experiencia con el uso de la narrativa y tradición popular de una población como estrategia pedagógica en la medicina veterinaria; estableciendo la relación entre humano-animal-ambiente por medio de las diferentes manifestaciones culturales de una comunidad. Por ejemplo, brigadas sanitarias en comunidades rurales de Bogotá o, en tiempos de pandemia, por intermedio de capacitaciones con recursos digitales. Además, el docente afirma que los estudiantes reclaman docentes innovadores que acudan a fenómenos del entorno para seducir, provocar y despertar el interés más allá del aula.

En el mismo sentido, desde el ‘Grupo de Investigación en Cuidado Perioperatorio’ se presentó una propuesta de fortalecimiento de la formación en ciencias de la salud en la Universidad. Esta surge después de preguntarse por el cómo se está dando la formación en estas áreas y busca, entre otras cosas, integrar una sola facultad con un eje transversal, curar las marcadas diferencias que existen entre los servicios de salud rural y urbano y desdibujar el enfoque sobre la recuperación y no la prevención, todo ello con una mirada situada y territorializada.

Sobre el rol de los y las estudiantes, especialmente quienes ingresan por PAES y PEAMA

Dentro de las presentaciones se puede inferir que uno de los primeros pasos es reconocer que el papel de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas y rurales es central, pues la interacción entre estudiantes de diversos orígenes genera encuentros interculturales y discusiones de distinta naturaleza que enriquecen la construcción y producción de conocimientos.

Por ejemplo, cuando los estudiantes indígenas, afro o campesinos son quienes directamente participan del proceso investigativo alrededor de sus propias culturas y tradiciones, la Universidad ingresa a las comunidades de una manera distinta a cuando estos procesos son protagonizados por estudiantes mestizos y/o ajenos al contexto. Estos ‘investigadores propios’ pueden plantear, liderar o hacer parte de intervenciones en sus comunidades que ponen a dialogar conocimientos ‘occidentales’ y conocimientos ‘propios’. Este proceso participativo y colaborativo promueve que la Universidad aprenda sobre lo que tienen las comunidades por ofrecer. Asimismo, genera gran impacto en la formación integral de los y las estudiantes, pues se apersonan de los procesos en los que participan y potencialmente pueden llegar a incidir en sus comunidades.

Sin embargo, algo que debe tomarse en cuenta es que a pesar de los esfuerzos aún existen áreas del conocimiento en las que no hay participación de estudiantes con estos perfiles, eso debe representar una crítica acerca de la manera en cómo se concibe la inclusión en la Universidad, en las comunidades y en la política

educativa en general. Del mismo modo, se precisa indagar acerca de las posibles presiones de las comunidades hacia sus estudiantes que pueden truncar sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la manera en la que se evalúan los procesos formativos de los programas curriculares está reglamentada por protocolos que dificultan la activa participación de varios actores, incluso los docentes. Se tiende a pensar que, dada la estandarización en tiempos, contenidos y formas de evaluación, la estructura de la Universidad es muy rígida para la necesidad de flexibilidad que se requiere en algunas ocasiones y, sobre todo, en lo que corresponde a la interculturalidad y diversidad, pues muchas veces esa verticalidad rompe con la concepción de mundo de los y las estudiantes. Lo anterior, también desvela la centralidad de los procesos en ciertos niveles, ya sean espaciales o correspondientes a la estructura académico-administrativa de la Universidad. Frente a esto se requiere, en algunos casos, repensar su organización para que exista más trabajo conjunto e interdisciplinario. Del mismo modo, se hace perentorio incrementar la presencia de la Universidad en los territorios para que los y las estudiantes también puedan sacar provecho de ellos y conservar su identidad cultural, la cual muchas veces sufre grandes distorsiones cuando inician su proceso de formación profesional.

Igualmente, se insiste en la relevancia de la introspección en procesos de acompañamiento pedagógico, ya que el apoyo a una comunidad étnica o campesina se debe pensar desde lo que ocurre allí y sus realidades. Esto, siempre con el objetivo de una construcción de conocimiento bidireccional que reconozca sus recursos y posibilidades y que no implique su detrimento.

Sobre los retos y oportunidades de la Universidad Nacional para construir caminos que emergen del encuentro con el Otro y sus realidades particulares

Las Sedes de Presencia Nacional y otras Sedes, como la De La Paz, son espacios con potencial para tejer puentes que tengan en cuenta lo intercultural y las realidades diversas implicadas en ello, pues estos son buenos espacios de encuentro. Sin lugar a duda, los Programas de Admisión Especial son una gran oportunidad para la Universidad, principalmente por la diversidad de sus estudiantes. Así pues, la Universidad cuenta con muchas oportunidades que a su vez encarnan enormes retos.

Un reto importante es la sensibilización en torno a la ‘cultura’, se requiere pensarla en el centro mismo de la Universidad. Comprenderla como un todo, de lo que hacemos parte, de las prácticas, de las maneras de pensar y de vivir el aprendizaje; Bienestar Universitario puede ser un nodo central para esto. Además, el fortalecimiento de la extensión solidaria es vital como un punto de interacción entre estudiantes, docentes y comunidades. Se percibe que este es el tiempo (el de los cambios y reflexiones introducidos por la pandemia) para aprovechar a hacer transformaciones estructurales en la Universidad, de su estructura y sus maneras de proceder. Es necesario que existan alianzas, redes o puentes entre varias instancias de la Universidad, entre proyectos y docentes que permitan el reconocimiento del Otro y la voluntad de conocer otras culturas. Es decir, apuntar a una Universidad que sea de todos y para todos, más influyente en la realidad del país y que priorice el pregrado para que los nuevos bachilleres de cualquier lugar del país puedan tener la oportunidad de tener una educación superior pública.

Otro gran reto es la formación de docentes y administrativos en torno a la interculturalidad, diversidad e inclusión, pues no se conocen programas, proyectos o capacitaciones para docentes sobre este tema y tampoco en función de atender a las necesidades pedagógicas específicas de población estudiantil PAES y PEAMA. En este planteamiento de proyectos de formación para docentes también se debe responder por los recursos que se necesitan (económicos, humanos, materiales y de tiempo). Además, las discusiones sobre las necesidades pedagógicas en la Universidad también deben incluir a las personas con dificultades de escucha, visión y movilidad (especificidades que no solo responden al origen étnico) y no dejar de lado el entorno en el que están los estudiantes. Así mismo, la interculturalidad abriga incluso a los estudiantes mestizos de diversas partes del país, quienes entre ellos tienen trasfondos culturales muy diversos que deben tenerse en cuenta.

La Universidad está llena de oportunidades, entonces debe pensar en la cultura como un tema central dentro de ella y la formación disciplinar, así como se plantea la Universidad Nacional como un “proyecto cultural y colectivo Nación”.



Introducción al simposio sesión II. Formación para la equidad: Reflexiones sobre los retos en materia de reconocimiento a la diversidad cultural, sexual y de género en la UNAL.

Álvaro José Rodríguez Muñoz
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: aljrodriguezmu@unal.edu.co

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: josgutierrezro@unal.edu.co

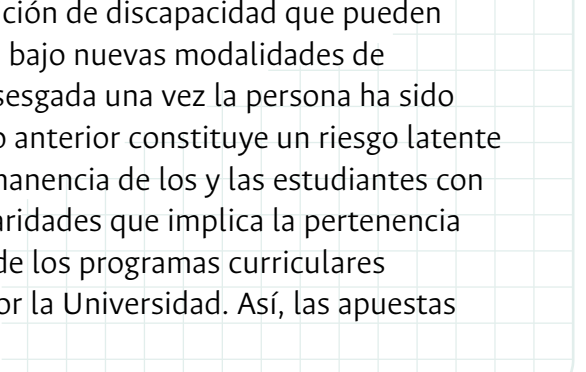
Daniela Játiva Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: djativac@unal.edu.co

Teniendo en cuenta que las reflexiones aquí sintetizadas son producto de la articulación de diversos temas en torno al eje transversal de pedagogía y educación en la Universidad Nacional de Colombia, se encontró que, al integrar los conceptos de multiculturalidad y diversidad en clave de pedagogía, uno de los asuntos relevantes por discutir es la construcción de contenidos programáticos bajo criterios de uniformidad epistemológica, cognitiva y cultural. Evidentemente, este no fue identificado como un problema exclusivo de la Universidad Nacional, por el contrario, fue señalado como el reflejo de problemáticas estructurales como el centralismo, la prevalencia de un orden patriarcal y otros tantos que afectan de manera particular al campo educativo.

El cuestionamiento sobre la Universidad se orientó hacia la necesidad de avanzar en la revisión de los contenidos programáticos con los que cuentan los programas curriculares actualmente, con el fin de identificar formulaciones que reproduzcan sesgos culturales, de género o de cualquier otro tipo y que, por lo tanto, deban ser transformadas. Esta transformación debe hacerse bajo nuevos criterios de reconocimiento a la diversidad e integración de la diferencia como oportunidad de mejoramiento para los escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, tanto el examen como el proceso de admisión fueron considerados evidencias de la reproducción estructural de sesgos de género en la Universidad Nacional. El desconocimiento de los contextos de socialización y de las trayectorias de aprendizaje diferenciadas entre hombres y mujeres permanece como una de las deficiencias más notorias en la construcción de preguntas y la definición de componentes y competencias a evaluar en el examen. No obstante, toda apuesta por transformar el examen de admisión debe partir de reconocer que el problema de exclusión por razones de género va más allá del diseño mismo de la prueba y de su efecto adverso sobre la posibilidad de ingresar a la Universidad. Lo anterior, porque el diseño actual de la misma es, en últimas, el reflejo de una concepción arraigada sobre la pertinencia, efectividad y calidad de la evaluación sujeta a lógicas meritocráticas de estandarización y homogenización de los saberes, las experiencias y las identidades de la población estudiantil.

En ese sentido, las reflexiones en torno a la admisión inevitablemente conducen a cuestionar la manera como opera y se entiende la evaluación en la Universidad Nacional. Bajo una lectura interseccional, los sesgos de género resultan vinculados con otras formas de exclusión por razones de origen, orientación sexual, clase, raza o condición de discapacidad que pueden prolongarse bajo nuevas modalidades de evaluación sesgada una vez la persona ha sido admitida. Lo anterior constituye un riesgo latente para la permanencia de los y las estudiantes con las particularidades que implica la pertenencia a cada uno de los programas curriculares ofertados por la Universidad. Así, las apuestas



de transformación para la eliminación de los sesgos de género deben partir de reconocer que se trata de un problema complejo y multicausal que implica cuestionamientos sobre la estructura misma de la Universidad.

Sobre la interculturalidad se mencionó que es promovida en diversos escenarios y fortalece transversalmente los procesos de formación. La experiencia muestra que escenarios de promoción intercultural, como encuentros a partir de saberes y tradiciones de los estudiantes, generan conexiones significativas con sus lugares de origen y fomentan el autoreconocimiento cultural y del otro. Se promueve así el liderazgo y el aprendizaje acerca de las distintas realidades que hay en las regiones del país.

Este reconocimiento cultural propio y de los demás adquiere importancia para las poblaciones étnicamente diferenciadas, quienes suelen tener dificultades para conectar con sus culturas, lenguas y tradiciones en las sedes de la Universidad. Resulta clave no olvidar la historia de vida de las personas y cómo sus trayectorias impactan la formación. También, se ha identificado que los estudiantes encuentran difícil resaltar sus particularidades (étnicas, de origen social y de procedencia geográfica) como algo aprovechable. Así, se percibe que la Universidad es responsable de promover un autoreconocimiento positivo. Adicionalmente, son los estudiantes quienes comúnmente captan la atención de los docentes sobre la necesidad del reconocimiento de la diversidad; es una preocupación vista como ‘de abajo hacia arriba’.

Los retos centrales se localizan en la necesidad de integrar a las clases el reconocimiento de la

diferencia al tiempo que es vista como una ventaja y no como obstáculo en la formación. Además, la estandarización de la formación, la medición de resultados académicos y las pretensiones de nivelación de conocimientos chocan con las particularidades de las poblaciones, como la étnica y la de origen rural. Así, debe entenderse que las experiencias educativas no son las mismas en todo el país y que en cada región hay una educación distinta, al igual que maneras de pensar y ver el mundo, que deben tenerse en cuenta en la formación para evitar el centralismo cognitivo y epistemológico.

La construcción normativa también fue identificada como escenario de disputa para el reconocimiento de la diversidad sexual y de género en la Universidad Nacional. Tres fueron los temas identificados como problemáticos: 1) la falta de normatividad; 2) la formulación de normas simplificadoras y homogeneizantes y 3) la implementación limitada o tergiversada de la normatividad disponible.

Con respecto al primer punto, se llamó la atención sobre la falta de reglamentación que incluya de manera explícita el reconocimiento de la diversidad sexual y de género como elemento constitutivo de la comunidad universitaria que, así mismo, debe ser garantizado bajo principios de dignidad, libertad y respeto. La inclusión de normas de este tipo es necesaria para dar sustento institucional a las transformaciones promovidas por algunos estudiantes y docentes en el aula y otros escenarios de enseñanza y aprendizajes. Si bien las dinámicas de exclusión y discriminación no se eliminan por la expedición de una regla, sino por el cambio progresivo de las prácticas, contar con normatividad orientada al reconocimiento de

identidades y expresiones diversas fortalece la articulación entre la comunidad universitaria y el nivel institucional en favor de la eliminación de la exclusión, discriminación y sesgos por razones de género, orientación sexual o cualquier otra.

En segundo lugar, se reflexionó en torno a las formulaciones normativas que, al ser meramente enunciativas de las diversidades sexuales y de género, se convierten en expresiones ilusorias de inclusión bajo una lógica de cumplimiento y no de impacto real sobre las prácticas de formación. Se requiere entonces que, más allá de lo nominal, la reglamentación integre el concepto de diversidad como fuente de derecho y base fundamental para la construcción pedagógica en la Universidad.

Finalmente, como ejemplo de lo anterior, se hizo mención del Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencias Basadas en Género (VBG) y Violencias Sexuales como instrumento normativo que ha sido tergiversado e implementado de manera equivocada, causando impactos negativos sobre el trámite que se ha dado a algunos casos de VBG al interior de la Universidad.

Las transformaciones en pro del reconocimiento de la diferencia se materializan en la necesidad de implementar acciones alrededor de dos asuntos. Primero, democratizar la Universidad a partir del desmonte de escenarios masculinizados para la participación de las mujeres. Las condiciones para la participación de las mujeres deben pensarse con perspectiva de género. Esto implica reflexionar sobre la naturaleza de las dinámicas de participación, los roles que ocupan las mujeres en su participación y cómo son tenidas en cuenta en tanto interlocutoras. Las acciones afirmativas

se consideran un mecanismo efectivo para abordar este asunto y garantizar una participación equitativa que no mida con doble estándar a hombres y mujeres en espacios académicos o administrativos.

Lo segundo es descentralizar la formación. Exportar desde ‘el centro’ conocimientos y maneras de enseñar y aprender puede ser equivocado y resultar en una imposición de ideas, lo cual no favorece el reconocimiento de la diversidad. Democratizar la educación es también integrar la diversidad por fuera de la lógica de ‘objeto de estudio’, para verla como una interlocutora válida y de la cual se aprende. Esto se relaciona por el llamado a que la Universidad reflexione sobre su carácter ‘nacional’, qué tipo de personas están en ella, cuáles faltan y cómo incluirlas. Aunque se percibe que no es fácil que la Universidad cambie su visión tradicional como institución, la diversidad en ella es motor para una transformación que le permita aprender de sus estudiantes.

Para una formación desde la equidad resulta clave articular y dialogar con los conocimientos locales, al igual que con las necesidades de las comunidades. Lo anterior solo es posible con una Universidad que ‘vaya a los territorios’. Esto, para generar un proceso de formación más conectado a las comunidades, sus realidades y asumiendo que la Universidad es cultural, lingüística y socialmente diversa.

Simposio 20

Ponencias de la sesión I

Creando diversión y aprendiendo español

Naren Camilo Barón Chaparro
Estudiante
Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ncbaronc@unal.edu.co

Ángela Viviana Galindo
Estudiante
Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: avgalindop@unal.edu.co

Angie Marcela Sanabria Cruz
Estudiante
Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: amsanabriac@unal.edu.co

Palabras clave: educación, derechos básicos de aprendizaje, ciclo de aprendizaje, lectoescritura, segunda lengua.

En la enseñanza de una segunda lengua (L2) se deben usar diferentes estrategias para que el estudiante lleve a cabo su proceso de aprendizaje, en el cual integre las competencias que le son enseñadas por el docente. Este proceso es llevado a cabo un sin número de veces por el docente quien prepara, define y modifica sus metodologías y actividades conforme a las necesidades de sus estudiantes. Es por esto por lo que en un proceso de acompañamiento de lectoescritura del español como L2, como el presente en el pueblo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, se deben tener en cuenta diversos aspectos que pueden incidir en la realización de actividades alrededor de dicho aspecto fundamental.

Por esto, en el proceso que adelanta el semillero de investigación del Departamento de Lingüística, que realiza el acompañamiento de lectoescritura en el pueblo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, se debe hacer una evaluación constante para identificar las diferencias entre las actividades que se planean antes de cada visita a las comunidades y que se realizan durante la estadía en cada escuela. Esto, con la ejecución de las mismas, viendo

si los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos se cumplieron completamente o de forma parcial, si se lograron desarrollar otros DBA que no se habían contemplado o si, por el contrario, no se cumplieron.

Dichas actividades desarrolladas a partir de los DBA son planeadas teniendo en cuenta las rutas de aprendizaje especificadas para cada uno de los ciclos escolares. Por esto, se deben buscar formas de realizar actividades que ayuden al aprendizaje de una L2 en niños en su mayoría bilingües (arhuaco-español). Estas actividades, por lo general, suelen estar acompañadas con propuestas de actividades motoras que sean repetitivas, ayuden a la concentración y a la retención de la información. Algunas actividades requieren de materiales que pueden ser de difícil adquisición dado que las comunidades se encuentran en lugares apartados y de difícil acceso. Entonces, ¿cómo solucionar el problema de adquisición de materiales? Una alternativa se puede enfocar en crear insumos con elementos que se pueden encontrar en su propio entorno, por ejemplo, la creación de plastilina, la cual es excelente a la hora de plasmar materialmente la idea de los niños.

Una propuesta que contemple el uso de materiales del entorno como recursos para la enseñanza y aprendizaje del español como L2, y como alternativa a los recursos materiales que se disponen en cualquier escuela urbana, debe contemplar las prácticas culturales de la comunidad, como las artes propias o las creencias religiosas, lo cual implica el diálogo constante con las autoridades y sabedores de las comunidades. Cuya finalidad es que los docentes que se encuentran en la comunidad implementen la ciencia para ayudar

al estudiante a mejorar sus competencias de lectoescritura y al tiempo trabajar en el desarrollo de habilidades motrices o de pensamiento científico, entre otros. Así mismo, ellos fabrican sus propios materiales, con el fin de que puedan realizar otras actividades académicas y como ayuda para que cada actividad sea más didáctica e interesante para los niños.

Referencias

Ministerio de Educación. (2015). Orientaciones didácticas para desarrollar competencias escritas. En Rutas del Aprendizaje, versión 2015: ¿qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? (pp. 102-121). Ministerio de Educación de Perú. <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/pdf/documentos-primaria-comunicación-iv.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Mallas de Aprendizaje: Documento para la implementación de los DBA. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/CARTILLA-INTRODUCTORIA_.pdf

Perilla, C. (2018). Desarrollo de habilidades del pensamiento científico para la comprensión del Cambio climático en niños de grado primero del colegio Ofelia Uribe de Acosta [Tesis de Maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.]. <https://repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/1198/Trabajo%20de%20investigaci%F3n.pdf;jsessionid=36622955361D215B9C9BDCF193D64DCC?sequence=1>

Sraïki, C., y Jolibert, J. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Ediciones Manantial.

Educación formal en la región de Moro’turwa de la comunidad indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta

Any Luz De La Cruz Lastre
Estudiante
Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ludela@unal.edu.co

John Freddy Chaparro Rojas
Profesor
Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jfchaparror@unal.edu.co

Laura Liliana Galvis Sanza
Estudiante
Departamento de Nutrición y Dietética
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lgalviss@unal.edu.co

María Fernanda Pardo Chitiva
Licenciada en Español y Filología Clásica
Departamento de Lenguas extranjeras
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mafpardo@unal.edu.co

María Paula Rivillas Páez
Estudiante
Departamento de Lingüística
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mrivillasp@unal.edu.co

Palabras clave: educación formal, etnografía, etnoeducación, arhuacos

En la comunidad indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta, la educación es impartida en su lengua materna, el ikun, y en su segunda lengua, el español. Saville-Troike (2003) apunta a que en estos casos el desarrollo de las competencias comunicativas presenta un estilo formal que aboga por la lectura y escritura, así como maneras de hablar únicas del espacio escolar. En relación con, y teniendo en cuenta el papel formacional que tiene la escuela, la recopilación de datos que transmitan la realidad

Referencias

Pole, C., y Morrison, M. (2003). Etnography for education. Open University Press. http://digilib.umpalopo.ac.id:8080/jspui/bitstream/123456789/253/1/%5Bchristopher_Pole_and_Marlene_Morrison%5D_Ethnograph%28BookZZ.org%29.pdf

Saville-Troike, M. (2003). The Ethnography of Communication, an introduction (3.a ed.). Blackwell Publishing. <https://gumonounib.files.wordpress.com/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf>

Bibliografía

Guichot, V. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). Revista Colombiana de Educación, 43, 1-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.5456>

Triviño, L., y Palechor, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. Universitas, 7, 145-181.

subjetiva del pueblo resulta una tarea imperativa debido a que las escuelas son instituciones en las que las sociedades transmiten valores y creencias (Pole y Morrison, 2003). A la luz de lo anterior, los materiales didácticos y pedagógicos deben estar enlazados con el acervo cultural propio de la comunidad indígena, esto en pro del fortalecimiento de la segunda lengua, el español, y la no pérdida de la primera lengua, el ikun. En este sentido, dentro del marco del semillero de investigación ‘Grupo de Acompañamiento Pedagógico para la Lectura y Escritura del Español como Segunda Lengua en Pueblos Indígenas’ y del trabajo que se ha adelantado dentro del mismo en los últimos años, se presenta un estudio etnográfico de la comunidad ya mencionada, enfocado principalmente en la etnoeducación dentro de la escuela de Moro’turwa. Por medio de este estudio, basados en experiencias previas y en la revisión de la bibliografía relacionada, se dan pautas que permitan realizar una labor pedagógica en la comunidad acorde al contexto y a las necesidades socioeducativas de esta.

“Nuestras raíces”. Proyecto de enseñanza cultural en colegios rurales del municipio de Palmira

Ponencia

Geraldine Barragán
Coordinadora
Sección de Cultura
Bienestar Universitario
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: gbarraganf@unal.edu.co

Palabras clave: Interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación, enseñanza cultural, extensión universitaria, danzas folclóricas.

Dentro del Área de Cultura de Bienestar Universitario de la Sede Palmira y como respalda el Acuerdo 007 del 2010, se desarrolla el programa de Instrucción y Promoción Cultural que permite la ejecución de talleres libres para el fortalecimiento y aprendizaje de diferentes modalidades artísticas y culturales. Durante dos años, dentro de la ejecución del Taller Libre de Danzas Folclóricas y con el apoyo del Área de Cultura, el grupo representativo ‘UN Folklore Vivo’ y el grupo de música tradicional ‘Los Tiringueros’, como grupos representativos de la Sede, realizaron dos investigaciones relacionadas con las danzas y músicas tradicionales de culturas indígenas del territorio colombiano.

En compañía del programa Cultura y Academia se inició la primera fase de investigación bibliográfica en torno a la música, danza e indumentaria de la celebración llamada Bëtschnaté o ‘Carnaval del Perdón’ de los Kamëntsá del Alto Putumayo (Sibundoy) y en el Cauca con la celebración Saakhelu Kiwe Kame de los Nasa. En la segunda fase se hizo un trabajo de campo con entrevistas e inmersión en los eventos representativos de cada comunidad, se hicieron tres salidas de campo a los territorios y una serie de entrevistas semiestructuradas previamente concertadas, también el registro fotográfico y audiovisual de los bailes, música y cultura tradicional de la comunidad. Una tercera fase correspondió a la

gestión de recursos para el desarrollo de talleres de música, danza y artesanías, presentaciones artísticas, cuentos animados, una cartilla y concursar en el Encuentro de Danzas Folclóricas de ASCUN Cultura 2019. Finalmente, en la cuarta fase, desde la participación de Concertación Cultural del municipio de Palmira, se hace la entrega de este contenido pedagógico a dos colegios rurales del mismo municipio. Como resultado se obtuvo una producción diversa de contenidos pedagógicos y de enseñanza cultural.

La población beneficiada de las actividades fueron 308 estudiantes de dos colegios rurales de Palmira. En edades de 7 a 12 años, 185 beneficiados, y adolescentes de 13 a 17 años. El contenido producido y compartido correspondió a dos cuentos animados, dos presentaciones artísticas de danzas y música, dos talleres de música (percusión y vientos), un taller de danzas y un taller de tejido de coronas.

En este sentido, el proyecto ‘Nuestras Raíces’ nos permite comprender las posibilidades de circular y divulgar el patrimonio cultural de nuestras comunidades indígenas desde la danza y la música, que independientemente de que la Sede Palmira tenga dos facultades donde las artes no son su enfoque, algunos estudiantes tienen esa iniciativa de explorar y presentar la cultura que pertenece a nuestro universo UNAL. Además, la satisfacción de los docentes y de los colegios fue un indicador para entender que estos procesos de extensión cultural deben seguirse replicando y diseñando desde la comunidad universitaria hacia la región.

Referencias

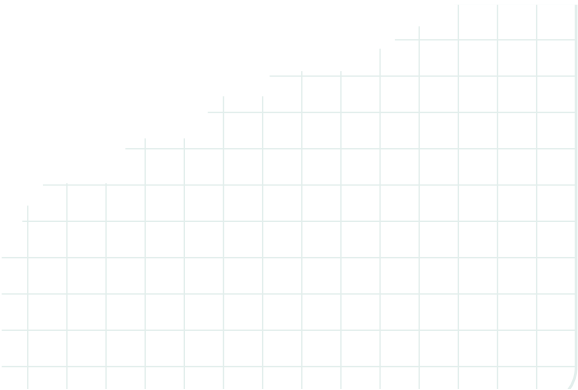
Consejo Superior Universitario. (2010, abril 13). Acuerdo 007 de 2010. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=37468#:text=El%20objetivo%20del%20C3%A1rea%20de,miembros%20de%20la%20comunidad%20universitaria

Gómez, P. (2020). El Carnaval del Perdón (Bëtschnaté) en Sibundoy: Prácticas comunicativas, solución de conflictos y esbozo de una teoría de la armonización. *Athenea Digital*, 20(3), 1-22.

Gutiérrez, K. (2017). Construcción de un entrenamiento “propio” Basado en la danza del caracol de la comunidad indígena Nasayuwe de Tierradentro- Cauca [Universidad distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7453/Guti%E9rrezArdilaKatherineAndrea2017.pdf;jsessionid=6668F23D0DED11410606ACB5301FB6E8?sequence=1>

Herrera, L. (2006). La educación y la cultura: Una lectura y propuesta desde la filosofía de la praxis. 1, 186-231.

Rodríguez, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, cultura y sociedad*, 42, 107-126. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7391>



Las prácticas pedagógicas desde la narrativa. Uso de elementos de la tradición popular para interpretar y comprender saberes en la medicina veterinaria

Ponencia

Luis Joaquín Polo Terán
Profesor
Departamento de Salud Animal
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: luijpolot@unal.edu.co

Yolanda Rojas Pulido
Profesora
Colegio Arborizadora Alta I.E.D. – Bogotá.
Correo electrónico: yolir12003@yahoo.es

Palabras clave: lenguaje, educación en salud, multiculturalidad, transposición didáctica, aprendizaje significativo

La ponencia contempla una experiencia innovadora de trabajo capacitando profesionales en el área de la salud y la transposición de esta experiencia con estudiantes de Medicina Veterinaria de octavo semestre de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). El objetivo del trabajo es evidenciar cómo desde la narrativa y utilizando elementos de la cultura, un maestro universitario transforma y resignifica su quehacer pedagógico para llevar a los estudiantes a la reflexión en torno a su formación disciplinar y su posterior aplicación en una comunidad. De esta forma, poder generar cambios que posibiliten soluciones a problemáticas de su entorno.

Referencias

Bernstein, B. (1985). La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos (1977). Revista Colombiana de Educación, 15, <https://doi.org/10.17227/01203916.5121>

Bravo, R. (2017). Aproximación al concepto de transposición didáctica. Folios, 21, 33-45. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios33.45>

Chevallard, Y. (1997). La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado (1era ed.). AIQUE grupo editor. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf

García Márquez, G. (1994). Del Amor y otros demonios. Editorial Norma. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/amor_demo.pdf

Gómez, M. A. (2005). La Transposición didáctica: Historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1(1), 83-115.

Mercer, N. (1997). La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos (1era ed.). Paidós. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Mercer_2_Unidad_3.pdf

Ministerio de Salud. (2017). Protocolo de Vigilancia en Salud Pública Integrada de Rabia humana en perros y en gatos. Código: 300-670. Ministerio de Salud de Colombia. <https://www.ins.gov.co/busador-eventos/Lineamientos/PRO%20Rabia.pdf>

Torres, V. (2018, junio 20). Sigo coleando y cantando. Canta mi Llano Vol. 3. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GGWExHspQMM>

Valderrama, J., García, I., Figueroa, G., Rico, E., Sanabria, J., Rocha, N., Parra, E., Saad, C., y Páez, A. (2006). Brotes de rabia humana transmitida por vampiros en los municipios de Bajo y Alto Baudó, departamento del Chocó, Colombia 2004-2005. Biomédica, 26(3), 387-396.

Zuleta, E. (2015, diciembre 11). El Zorro. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nSIZwrfUsmc>

Las estrategias se centraron en elementos propios del folklor y de la literatura colombiana de la región para capacitar médicos, enfermeras y veterinarios, durante el brote de rabia en la ciudad de Santa Marta en el año 2007, quienes presentaban errores de procedimiento en la atención clínica. Esto llevó a que se hiciera una revisión en la manera cómo se aborda la problemática desde la Academia y cómo, desde el acercamiento a elementos propios de la cultura y de los lenguajes, se identificaron soluciones de forma significativa que influyeron en la formación de profesionales más éticos y conscientes de las problemáticas de la salud pública del país y de su relación con la educación abierta y multicultural.

El tener una visión diferente de la educación lleva a que los maestros estemos en permanente reflexión sobre nuestro quehacer pedagógico para evaluar la manera como llevamos la disciplina al aula. Ser un maestro innovador implica una búsqueda permanente de estrategias que rompan con la educación tradicional y que vean al estudiante como un sujeto activo, agente de cambio que participa en la transformación de la sociedad.

Propuesta de fortalecimiento de la formación en áreas de ciencias de la salud en la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

Rosibel Prieto Silva
Profesora
Facultad de Enfermería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rprietos@unal.edu.co

Pedro Enrique Sánchez García
Enfermero
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: peesanchezga@unal.edu.co

Carlos Andrés Sarmiento Hernández
Estudiante
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: casarmiento@unal.edu.co

Fabián Prieto Silva
Enfermero
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: fprietos@unal.edu.co

Leandro Guarín Muñoz
Estudiante
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lguarinm@unal.edu.co

Victoria Rondón Medina
Comunicadora Social y Periodista
Universidad Externado de Colombia – Bogotá.

Palabras clave: comunicación interdisciplinaria, currículo, ciencias de la salud; reforma académica.

José Félix Patiño, como rector de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), entendió desde el principio de su administración (1964) que el área de la salud es uno de los campos que tienen íntima relación con el desarrollo económico y social del país. Por tal motivo, planteó la necesidad de organizar una facultad que reuniese a los programas de Medicina, Odontología, Enfermería y Salud Pública, Nutrición, Fisioterapia y Laboratorio (Patiño, Ratinoﬀ y Martínez, 1966). Sin embargo, se desconocen las razones por las cuales no se concretó este plan de reorganización. Por su parte, el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera plantea un horizonte nuevo para la formación en salud bajo los enfoques de educación rural, salud pública, ruralidad y abordaje al problema de las

drogas (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP, 2016).

El presente estudio comprende un análisis de variables académicas y administrativas que justifican el replanteamiento de la enseñanza en las ciencias de la salud al interior de la UNAL. Retomando la iniciativa del exrector y teniendo el Acuerdo de Paz como fuente de orientación, la hipótesis planteada es que la reconfiguración de una Facultad de Ciencias de la Salud brindará el impulso que necesita esta rama del conocimiento. Se realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos en la prueba SABER PRO, calificados con base en la última metodología de evaluación y se transformaron los puntajes a una escala de 0 a 5 (ICFES, s.f.). Como fuente de información administrativa, se consultaron los datos oficiales de la UNAL (Universidad Nacional de Colombia, s.f.)

En las pruebas SABER PRO se comparó el promedio del puntaje global obtenido por todos los programas de la Sede Bogotá de la UNAL. Además, se analizaron los resultados del grupo compuesto por las Facultades de salud de la Sede (Medicina, Enfermería y Odontología). Se realizó el análisis teniendo en cuenta cada competencia de los módulos genérico y específico que son aplicados de manera uniforme. En cuanto a la información administrativa, se analizaron y agruparon las asignaturas similares de los programas de interés de los siete pregrados del Área de la Salud. Al analizar esta estructura, se encuentra que existen múltiples asignaturas que pueden ser agrupadas en ejes transversales. Esta exploración se complementó con la revisión de la estructura académico-administrativa de las Facultades de Odontología, Enfermería y Medicina.

Con el fin de fortalecer la formación en el Área de la Salud y su respuesta a la sociedad en la actualidad y el futuro, así como mejorar indicadores de conocimiento, gestión de recursos, interdisciplinariedad e internacionalización, se ha formulado la propuesta académica y administrativa ‘Por un encuentro de saberes para la paz, la salud rural y la diversidad’. Esta iniciativa contempla varias rutas de trabajo, entre ellas la integración en una sola facultad, la implementación de un núcleo básico transversal, la creación de un programa de seguimiento sistemático del desempeño, y la creación de nuevos programas en pregrado orientados a la paz, la ruralidad y el abordaje de sustancias psicoactivas.

Referencias

Gobierno de la República de Colombia, y FARC-EP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Colombia. [https://www.jep.gov.co/Marco Normativo/Normativa_v2/01 ACUERDOS/Texto-Nuevo-Acuerdo-Final.pdf?csf=1ye=0fpYA0](https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/Texto-Nuevo-Acuerdo-Final.pdf?csf=1ye=0fpYA0)

ICFES. (s.f.). Consulta de Resultados Saber Pro. Instituto Colombiano Para La Evaluación de La Educación. <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-pro>

Patiño, R., Ratinoﬀ, A., y Martínez, J. (1966). Hacia la Universidad del Desarrollo. Resumen del Plan Cuatrienal de Desarrollo. <http://investigacion.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/focopatino/docs/hacia-la-universidad-del-desarrollo.pdf>

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). Oficina de Planeación y Estadística Sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. <http://planeacion.bogota.unal.edu.co/cifras.html>



Simposio 20

Ponencias de la sesión II

¿Existen sesgos de género en la enseñanza de la economía? Análisis desde el currículo

Ponencia

Marta Juanita Villaveces Niño
Profesora
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: mjavillavecesn@unal.edu.co

Yesenia Parrado Rodríguez
Profesora
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ryparrador@unal.edu.co

¿La enseñanza se ve afectada por prejuicios de género? A raíz del creciente interés académico que apunta al sesgo de género en los planes de estudio universitarios, analizamos los syllabus o contenidos programáticos de los cursos obligatorios del pregrado en Economía en la Universidad Nacional de Colombia para indagar sobre la existencia de un sesgo de género en la enseñanza. Este análisis se complementa con percepción de parte de los estudiantes y profesores. Analizamos el sesgo de género en dos categorías, relevancia y participación, para concluir que la enseñanza e investigación del subcampo revela los sesgos existentes en la economía y la lentitud para cambiarlos a pesar de una creciente conciencia entre los académicos sobre el tema. Este trabajo busca contribuir, desde un caso particular, a la discusión sobre los sesgos de género en la docencia y en la enseñanza.

Reflexiones en torno a la diversidad sexual en el Departamento de Estadística de la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

Andrés Felipe Castro Morales
Estadístico
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: anfcastromo@unal.edu.co

Palabras clave: homosexualidad, diversidad, estadística.

En este resumen vengo a escribir en primera persona acerca de un tema que poco se aborda en el Departamento de Estadística y, hasta donde he podido percibir, en todo el FEM+CC (Física, Estadística, Matemáticas y Ciencias de la Computación): la diversidad sexual.

Mi nombre es Andrés y entré a estudiar Estadística en el primer semestre del año 2016 cuando apenas tenía 17 años. Recuerdo que la razón por la que quise entrar a la carrera fue por mi afinidad a temas de Ciencias de la Salud como lo eran epidemiología y psicología de la salud aplicada. Cuando entré me di cuenta de que era un espacio basado sólo en teorías matemáticas, demostraciones, números y razonamientos cuantitativos. A lo largo de mi estancia en la carrera percibí que la cantidad de mujeres era poca y qué decir de las personas LGBTIQ+. Al principio no entendí la razón de tal desigualdad y jamás recibí una orientación del Departamento para entender esta y más problemáticas basadas en sexualidad y género. Yo soy un hombre homosexual que se suele comunicar por aplicaciones de citas y observe que en el Departamento varios chicos también estaban en estas y me empecé a preguntar, ¿por qué?, ¿acaso la homosexualidad en Estadística era algo más normal de lo que parecía?, ¿por qué muchos chicos no me lo podían decir en persona? Y me di cuenta de que algo sucedía en ese espacio y/o comunidad.

Empecé a investigar las situaciones que se vivían en mi Departamento, las formas como

se daban las clases, los comentarios de ciertos profesores y hasta la relación existente entre mis compañeros(as) de la carrera. Entonces, observé la relación entre la homofobia y las carreras que tienen números. Una homofobia interiorizada en un espacio donde las discusiones en torno a nosotros(as) no existían y que ni los(as) profesores, estudiantes y administrativos teníamos. Esto da a entender que muchas de las lógicas que se viven en el Departamento podrían ser más violentas de lo que nos imaginábamos. Cuando sucedió lo del profesor Freddy Monroy, mi percepción con respecto a la posición del estudiantado en temas de acoso fue que solo abundaba el silencio y el miedo. ¿Qué nos hace falta? ¿Por qué situaciones como las de Freddy Monroy JAMÁS deberían presentarse en el Departamento? ¿Por qué las personas no saben cómo denunciar estos casos?

Vengo a comentar que gracias a este impulso se empezó a pensar un espacio lejano a la discriminación y a las violencias basadas en género, y se creó la ‘Mesa de género del FEM+CC’ con el fin de educar en temas de género y diversidades sexuales y demostrar que estos temas son importantes y que la educación en estadística debe pensarse en términos de ser humanos y no solo en datos. Estadística jamás volverá a ser un espacio donde las violencias basadas en género y hacia las personas diversas sexualmente sean normalizadas y entendidas como algo común. Me despierto hoy y reivindico el espacio en el que reaprendo y vivo siendo un hombre HOMOSEXUAL.

Reflexiones iniciáticas para entender a la formación pregradual en la Universidad Nacional de Colombia como un campo engenerizado

Ponencia

Julián Ovalle Rodríguez
Sociólogo
Departamento de Sociología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jovaller@unal.edu.co

Nicolás Torres Rodríguez
Sociólogo
Departamento de Sociología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: nitorresro@unal.edu.co

Desde los posicionamientos particulares que los feminismos y los activismos de diverso carácter empezaron a propugnar a partir de la época de las sufragistas, amplias han sido las transformaciones que han sido agenciadas de cara a los lugares que ocupan los hombres y las mujeres en la vida social. Tanto entonces como ahora los ecos de ese tipo de apuestas han configurado todo un campo ético-político de incidencia que ha pretendido des-ocultar y cuestionar los esquemas socioculturales que producen estructuras de poder y relaciones de dominación al tenor de las cuales se perpetúan diversas asimetrías en razón del sexo y el género.

En Colombia y Latinoamérica han sido varios los análisis adelantados en ese sentido frente a fenómenos como: la existencia de marcadas desigualdades en el mundo del trabajo (Arango y Pineda, 2012); la feminización de la pobreza (Pardo, 2017); la violencia sexual y los feminicidios (Corporación Sisma Mujer, 2013); las cargas diferenciadas que los conflictos armados tienen sobre las niñas y las mujeres (CNMH, 2017); la tendencia estructural hacia la invisibilización de la historia de las mujeres y de las mujeres en la Historia (Luna, 1994; Alvarado, 2017); la recarga de la economía del cuidado sobre las niñas y las mujeres (Osorio, 2015) y la denuncia de diversos procesos de (re)producción de roles de género patriarcales y sexistas (Velandia y Rincón, 2014; Giraldo, 2015), entre otros (Rivera, 2013; Curiel, 2011).

Sobre la base de un amplio reconocimiento a esos procesos de des-ocultamiento, en nuestra ponencia pretendemos extender una apuesta similar hacia la

dimensión de la educación superior para, desde allí, hacer una lectura de la formación pregradual en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) como un campo engenerizado. Una lectura que tiene como base transversal una perspectiva de género a partir de la cual le apunta, sobre todo, a buscar la transformación efectiva de las relaciones asimétricas basadas en sistemas sexuados y engenerizados que tienen lugar dentro y fuera de dicho campo.

Concretamente, desarrollamos esa intención a lo largo de tres apartados. En el primero hacemos una exploración sobre el establecimiento de la Universidad Nacional como un proyecto estatal en propio derecho en Colombia. En el segundo describimos las posiciones y los desplazamientos que varios hombres y mujeres han configurado como suyos en ciertos procesos de profesionalización que han acontecido dentro de tal contexto. En el tercero nos ocupamos de sugerir algunas rutas para avanzar en la desagregación de las complejidades y posibilidades que, bajo una perspectiva de género, presenta la formación pregradual en la UNAL.

En ese orden de ideas, nos interesa conectar un par de preocupaciones importantes en esta ponencia a partir de un diálogo con autoras y autores como Óscar Quintero, Luz Gabriela Arango, Pierre Bourdieu y Mara Viveros. La primera de ellas tiene que ver con poner sobre la mesa la urgencia de inquirir sobre (así como de aproximarse a) las dinámicas que han (re)producido asimetrías entre hombres y mujeres en el campo de la formación pregradual en ese contexto particular, que por demás presupone, desde luego, muchos otros campos de formación (escolares y no escolares). La segunda está relacionada con introducir la posibilidad de discutir-nos y sentipensar-nos las carreras de pregrado en la Universidad, en general, como espacios en donde se juegan, todo el tiempo, formas de poder (histórica y contextualmente sexuadas y engenerizadas) que figuran e informan las maneras en las cuales se hace posible el acceso a y el disfrute de la construcción de saberes.

Referencias

Alvarado, M. (2017). Experiencia y punto de vista como aperturas epistemológicas para una historia de las ideas de las mujeres del Sur. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/49845>

Arango, L. G., y Pineda, J. A. (2012). Género, trabajo y desigualdades sociales en peluquerías y salones de belleza de Bogotá. *Revista CS*, 10, 93-130. <https://doi.org/10.18046/recs.i10.1356>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado (N.o 1). CNMH. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf

Corporación Sisma Mujer. (2013). Sistematización de casos sobre acoso sexual y feminicidio.

Corporación Sisma Mujer. <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/06/2013-26-An%C3%A1lisis-de-caso-sobre-acoso-sexual-y-feminicidio-COMPLETO-2.pdf>

Curiel, O. (2011). El régimen heterosexual y la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la antropología. *La manzana de la discordia*, 6(1), 25-46.

Giraldo, I. (2015). Machos y mujeres de armas tomar. Patriarcado y subjetividad femenina en la narco-telenovela colombiana contemporánea. *La Manzana de la Discordia*, 10(1), 67-81. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v10i1.1596>

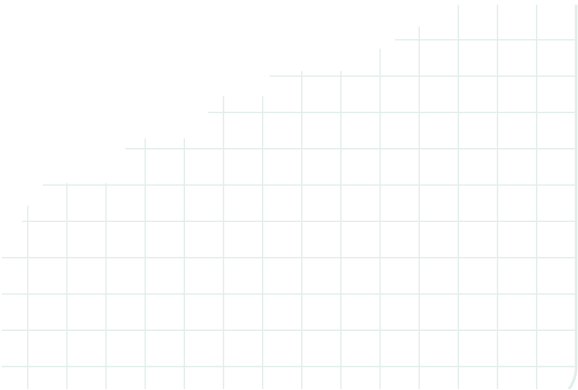
Luna, L. G. (1994). Historia, género y política. En N. Villareal y L. G. Luna, *Historia, género y política. Movimientos de mujeres y participación política en Colombia, 1930- 1991* (1era ed., pp. 19-58). Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, Universidad de Barcelona.

Osorio, V. (Ed.). (2015). De cuidados y descuidos. La economía del cuidado en Colombia y perspectivas de política pública (1era ed.). Escuela Nacional Sindical. <https://www.ens.org.co/wp-content/uploads/2016/11/De-cuidados-y-descuidos.pdf>

Pardo, S. (2017). El refuerzo de la feminización de la pobreza a través de la implementación de los Programas de Transferencias Condicionadas [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/690/JIA-spa-2017-El_refuerzo_de_la_feminizacion_de_la_pobreza_a_traves_de_la_implementacion.pdf;jsessionid=132C82E5D637E574105FD7FC60BA7402?sequence=1

Rivera, C. (2013). Representaciones Sociales de “Mujeres” Lesbianas en Prensa Escrita de Colombia. Un Análisis de la Colonialidad de Género y la Heterosexualidad Obligatoria [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20634>

Velandia, A., y Rincón, J. C. (2014). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica*, 13(2), 517-527.



Compartir Intercultural UNAL – Sede Manizales

Ponencia

Jaminson Andrés Tapia Barrera
Gestor Cultural y Comunicativo
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: jatapiab@unal.edu.co

Desde el 2014, la Coordinación del Área de Cultura de la Sede Manizales decidió dar mayor relevancia al programa ‘Promoción de la interculturalidad’ de Bienestar Universitario, que años atrás funcionaba con eventos programados de forma esporádica en la Universidad. Mientras que un grupo de estudiantes hacia las veces de participantes, los demás estudiantes, al igual que docentes y administrativos, resultaban siendo asistentes o espectadores en estos eventos. Los objetivos y actividades del programa en mención buscan reconocer y defender las expresiones culturales, considerando la diversidad cultural de la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de Colombia, siempre que las características de la población y la disponibilidad presupuestal en cada sede así lo permitan.

Al organizar los eventos que aluden al programa ‘Promoción de la interculturalidad’, específicamente el ‘Encuentro de colonias’, realizado en el marco de la Semana Universitaria, surgió una idea y con ella un proyecto que favoreció crear un segundo evento denominado ‘Feria de colonias’. Así, los estudiantes que venían participando del proceso conocieron en detalle el alcance de los eventos referidos. Los cuatro grupos de estudiantes que en un inicio participaron con los títulos de colonia Amazonas, Orinoquia, Pacífica y Caribe captaron el interés de otros estudiantes que se animaron a participar también para representar su lugar de procedencia. Este es el caso de la colonia Nariño, Putumayo, Cundinamarca, Boyacá, San Andrés, Tolima grande, Tumaco e Internacional. Esta última está

conformada por estudiantes de intercambio en la Universidad provenientes de distintos países.

La Feria y el Encuentro de colonias se convirtieron en eventos que exponen la diversidad cultural de la comunidad universitaria a partir de expresiones de identidad cultural como el folclor, la gastronomía típica-tradicional y espacios llamados stand organizados con artesanías, dibujos de elementos patrimoniales o paisajes representativos que recrean ambientes particulares de sus lugares de procedencia. Hasta aquí, se muestra el resultado de un proceso que ha impulsado el equipo de trabajo del Área de Cultura y los integrantes de cada colonia con los esfuerzos y compromisos asumidos de forma individual y colectiva. Conforme los estudiantes mantienen su interés en los eventos de colonias, el equipo del Área de Cultura ha seguido de cerca el ejercicio de trabajo de cada colonia para identificar todos los beneficios que los participantes consiguen con o sin intención. Inicialmente se relacionan con quienes comparten su lugar de procedencia, conocen experiencias sobre el ambiente universitario, descubren qué tanto saben de sus expresiones de identidad cultural y aprenden más de ellas durante su estancia en la Universidad. También, conocen e interactúan con personas de distintas comunidades del país, además se encuentran con situaciones que mueven sus emociones y exploran sus habilidades creativas para materializar las ideas propuestas en colectivo. Con todo esto, resultan actividades extracurriculares donde los estudiantes enfocan su interés y obtienen muchos aprendizajes útiles para su formación personal, profesional y social.

Intersección de la educación desde el cumplimiento de la Ley de Origen Arhuaca con la pluriversidad del sistema educativo colombiano

Natalia Alejandra Romo Córdoba
Especialista en Derecho Constitucional
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: naromoc@unal.edu.co

Palabras clave: arhuacos, mamus, seymuke, Ley de origen, educación propia, ka’duku

Contexto y problemática

El sistema educativo que formó a nuestros maestros, padres y a nosotros mismos está en cambio. La pandemia ha obligado a estudiantes y profesores a adoptar alternativas pedagógicas virtuales y no presenciales, los tableros fueron reemplazados por pantallas. Es válido preguntarse, ¿el sistema educativo colombiano integra herramientas pedagógicas coherentes con la población estudiantil de origen rural y pertenecientes a población étnicamente diferencial? La respuesta prima facie es tal vez no, teniendo en cuenta que el “96% de los municipios del país tienen acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para recibir clases virtuales” (Abadía, 2020, p.9) y reconociendo que el Gobierno entiende por educación propia la inclusión de las lenguas propias como materia dentro del pénsum académico.

La educación propia se basa en el conocimiento de los pueblos indígenas, el cual es ancestral. Su enseñanza viene de la Madre Tierra misma y su aprendizaje se transmite a través de los Mamus¹ a su comunidad y en especial a los Seymuke². Esta educación se basa en el respeto y cuidado por la Madre Tierra y por todos los seres visibles y no visibles que habitan en ella. Esta enseñanza se ve actualmente amenazada por la

imposición de aprendizajes desarticulados de sus necesidades propias y del cumplimiento de su misión verdadera como pueblos étnicos. Los Seymuke aprenden y se forman en la educación propia para tener una profesión espiritual y la educación se aprende en el Ka’duku . Los niños van aprendiendo que a cada ser visible y no visible se le dio una ley para cuidar todo lo que existe en el universo.

Madre Tierra y por todos los seres visibles y no visibles que habitan en ella. Esta enseñanza se ve actualmente amenazada por la imposición de aprendizajes desarticulados de sus necesidades propias y del cumplimiento de su misión verdadera como pueblos étnicos. Los Seymuke aprenden y se forman en la educación propia para tener una profesión espiritual y la educación se aprende en el Ka’duku³. Los niños van aprendiendo que a cada ser visible y no visible se le dio una ley para cuidar todo lo que existe en el universo.

Articulación con la Universidad Nacional

La Universidad Nacional, como líder de cambio en Colombia es importante que se sensibilice de la situación neurálgica en la que se encuentra la existencia de nuestro planeta. La experiencia del pueblo arhuaco, como guardianes ancestrales del corazón del mundo (la Sierra Nevada de Santa Marta), es valiosa para fortalecer las herramientas pedagógicas y sistemas de enseñanzas para la comunidad universitaria en general, sobre todo, para la población estudiantil perteneciente a

¹ Líderes espirituales del pueblo arhuaco. Están facultados para interpretar el sentir de la Madre Tierra.

² Son niños arhuacos que, según su Ley o don, reciben enseñanzas directas de los Mamus mayores de la comunidad con la finalidad de perpetuar la espiritualidad cultural del pueblo y de ser defensores de la Madre Tierra.

³ Lugar sagrado y espiritual de conexión con la Madre Tierra.

Ponencia

una comunidad étnica. La oferta estudiantil dirigida a los pueblos originarios debe ser acorde a sus necesidades y, de preferencia, evitar el desplazamiento de jóvenes arhuacos a grandes capitales para formarse en una educación occidental.

Referencias

Abadía, L. (2020, March). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. Hoy En La Javeriana, 9. <https://www.javeriana.edu.co/documents/12789/11569759/Pág.+9.+El+reto+del+sector+educativo.+HJ+marzo+2020+web.pdf/bf0db075-be31-413f-8496-e6d72ec72bf9>

Simposio 21

Escenarios futuros.

Prospectiva en educación y pedagogía

Introducción al simposio. Escenarios futuros de la educación en la UNAL: del sistema abierto, al sistema dinámico y adaptable.

Simposio 21

Gissella Karine Hoyos Villarreal
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: gkhoyos@unal.edu.co

Cristian Camilo Cano Wilches
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: cccanow@unal.edu.co

Leidy Sophia Sandoval Camargo
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lssandovalc@unal.edu.co

En el marco del proyecto Evaluación de la Reforma Académica de 2007, uno de los ejes discusión que se desarrolló en el Primer Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la Universidad Nacional, fue el de ‘Prospectivas en educación y pedagogías’. Este simposio buscaba, entre otros asuntos centrales, reflexionar sobre aquellos aspectos fundamentales de la educación que necesitan fortalecerse para lograr construir escenarios, modelos y estrategias que estén en consonancia con las realidades de los actores y los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta las ponencias y discusiones que se desarrollaron, en el simposio se pudo identificar un punto de encuentro: la necesidad de pensar y construir sistemas educativos desde un enfoque ecologista, en el que dejen de primar lo disciplinar y lo técnico y se dé valor a las interrelaciones entre los actores y las de estos con el medio que habitan. Este ha sido un reto constante de la Universidad, en el que el principio de la ‘formación integral’ aparece como bandera para afrontar tal desafío. A partir del enfoque ecologista y la formación integral es posible pensar en un sistema educativo flexible y contextualizado, que se reconozca como dinámico y, en esa misma medida, con la capacidad de adaptarse a entornos nuevos y situaciones complejas.

Elementos para repensar el sistema educativo

Si se tiene en cuenta que por definición un sistema abierto tiene interacciones con el medio en el que se inscribe, vale la pena preguntarse cuáles son esos elementos que el sistema educativo está tomando del “exterior” (que en ningún caso será ajeno a él) y de qué manera los aprehende para mantenerse vivo, vigente y pertinente. En este sentido, de acuerdo con las discusiones de este simposio, existe una falencia en la interacción real del sistema educativo con su medio e incluso de manera específica con su entorno, toda vez que falta una mayor comprensión de los contextos y, en consecuencia, una interacción real con el medio.

Teniendo en cuenta lo anterior, los ponentes coinciden en la necesidad de transformar la educación vinculando el territorio no entendido como un espacio, sino como una construcción social y cultural donde nos relacionamos a partir de conexiones. Por tanto, es necesario apostar por el territorio como centro de las propuestas pedagógicas que sean capaces de avivar la toma de acción de los diferentes actores del proceso enseñanza y aprendizaje y les permita conectarse emocionalmente con los conocimientos que crean de manera conjunta. En esta misma medida, es preciso comprender y gestionar los espacios y el medio en el que se desarrollan los procesos pedagógicos. Por ello no resulta un asunto menor reconocer los entornos, los contextos y, en general, las realidades mediante una triada básica de dimensiones biofísica, sociocultural e institucional.

Durante la discusión también se resaltó la importancia de lograr aprendizajes significativos, reconocer la importancia de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje con una orientación colaborativa y entender que el otro tiene aportes desde sus experiencias y saberes previos, los cuales

pueden complementar y co-construir conocimientos desde la complejidad. Los aportes y la revalidación se dan a partir de la pertinencia de los conocimientos que todos los actores directos e indirectos (docentes, estudiantes, administrativos, la familia, la empresa, el gobierno y muchos más) aprenden, interpretan e, incluso, reafirman en la medida que tienen la capacidad de aportar a la valoración de la vigencia de programas y contenidos, la misión, la visión, el diseño curricular y la práctica pedagógica en sí misma. En este orden de ideas, para los ponentes se hace imperativo entonces, entender y reelaborar las experiencias acerca de cómo las personas habitan el mundo, pues, una vez se dé esa comprensión, será más posible hablar de la interacción real por parte del sistema educativo.

En síntesis, es necesario superar interacciones que fomenten la instrumentalización y, en contraposición, aceptar el desafío de apostar por interacciones que promuevan la comprensión y articulación de los procesos que se dan en los territorios y las lógicas que configuran los contextos. Así pues, una educación que se reconoce dinámica debe propender por un proceso pedagógico en el que se problematice la condición humana y se sustente una postura ética frente a la vida.

La incertidumbre como elemento central de las dinámicas de los contextos

Para pensar escenarios futuros de la educación resulta fundamental aceptar que la incertidumbre es un elemento central y configurador del contexto y, en este caso concreto, del sistema educativo. En la medida que haya una interacción, un reconocimiento y unos aprendizajes conjuntos (en doble vía) será menos abrupta la manera de hacer frente a la variabilidad de los contextos y las realidades.

En términos del proceso pedagógico, resulta necesario y, en el mismo sentido, relevante realizar una revisión y actualización frecuente de los planes de estudio y la incentivación del trabajo colaborativo, la comunicación y el compromiso en el planteamiento constante de preguntas y la formulación de soluciones. A su vez, los ponentes afirmaron que un asunto importante que da cuenta del reconocimiento de ese dinamismo del sistema es lograr contenidos y las estrategias pedagógicas flexibles, que permitan adaptarse a las condiciones actuales. De esta manera, maximizar las capacidades de los actores para afrontar los problemas o situaciones emergentes. Por lo tanto, es necesario orientar la formación en función de los contextos y las situaciones cotidianas y contemporáneas.

En atención a lo anterior, el punto en común se centra en el valor de la incertidumbre como agente de transformación, como la oportunidad para el replanteamiento de nuestras formas de ser, de comprender y de hacer. En tal sentido, es indispensable que la gestión y producción de conocimientos sea el resultado de procesos contextualizados en los que se imponga la comprensión de los modos en que se produce conocimiento, potenciando al mayor margen posible la construcción de conocimientos situados.

Sobre la formación integral: una pregunta necesaria

Finalmente, es importante poner de manifiesto que el concepto de ‘formación integral’ (una de las actuales banderas del proceso pedagógico en la Universidad) resultó problemático al formular las preguntas: 1) ‘¿cuáles son los elementos que configuran una educación en la que prevalezcan principios como la excelencia académica y la formación integral?’ En este sentido, 2) ‘¿cómo

pueden ser articulados para transformar desde una cultura institucional y desde la prospectiva los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Colombia?’

Si bien para algunos ponentes el concepto de ‘formación integral’ debe estar sustentado en el contexto, en el desarrollo de habilidades de trabajo interdisciplinario, el planteamiento de preguntas y, en general, la movilización de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad, para otros resulta ser un concepto vacío de contenido y solo adquiere sentido cuando se presenta sobre un sistema valorativo a través del cual se define aquello que es deseable lograr con la educación. De esta manera, la discusión adquiere un talante ético e, incluso, político y que en últimas se asocia con el planteamiento de la sociedad deseada. Así pues y considerando que la apuesta del simposio tuvo como eje la necesidad de una educación co-construida (en la que se tenga en cuenta e intervengan componentes, actores diversos, múltiples voces complementadas con la capacidad de escucha), desde un enfoque ecologista surgen las preguntas, ¿quiénes tendrían entonces la responsabilidad de llenar de contenido esos conceptos?, ¿cuál sería el momento pertinente para empezar a hacerlo? y ¿cuáles son los espacios idóneos para generar la discusión?



Educación: una visión prospectiva

Gonzalo Duque Escobar
Profesor
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: gduquees@unal.edu.co

Palabras clave: prospectiva educativa. revolución educativa, modelo educativo.

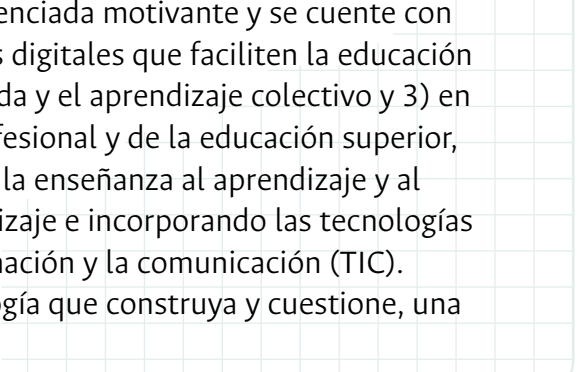
Conscientes de las numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo del futuro, pero con la certeza de que la única opción que tenemos para poder satisfacer las necesidades humanas es que la sociedad se transforme para adaptarse a un mundo fundamentalmente diferente del que conocemos, preguntémonos qué retos, objetivos y modalidades tenemos en materia de educación, para construir un futuro viable. Igual, antes que pensar en la calidad de la educación, preguntémonos también por el tipo de sociedad que queremos y sobre cómo educar en correspondencia con nuestro contexto, mirando problemáticas y potencialidades culturales, sociales y ambientales que, en el alba de la cuarta revolución industrial, obligan a resolver las brechas de conectividad para la apropiación social de las tecnologías digitales.

Es que en esta sociedad, profundamente fragmentada y compleja, no resulta difícil advertir en tantas señales de desesperanza, la necesidad de abordar la problemática de la educación asociada a la influencia curricular, extracurricular y familiar, ligada al contexto educativo y social a través del debilitamiento y pérdida de valores de convivencia, de solidaridad y de diálogo entre actores. Además, la profunda crisis en la educación básica, con su alcance deficitario de los objetivos pedagógicos respecto de las capacidades intelectuales de nuestros jóvenes, pasa por un modelo educativo anacrónico y aburrido que prioriza solo ciencias, lenguaje y matemáticas,

olvidándose de las humanidades, las artes, la cultura y la formación del cuerpo humano; no desarrolla el talento humano.

Para Edgar Morin (1999), si lo que importa es la pertinencia en el conocimiento y, por lo tanto, el contexto, las relaciones entre el todo y las partes, lo multidimensional y lo complejo, entonces la educación debe promover una ‘inteligencia general’, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo y al contexto en una concepción global. Esto, ya que, en el abordaje de los problemas fundamentales y globales, al quedar protegidos por la filosofía, dejan de alimentarse de los aportes de las ciencias, dado que las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en sus conjuntos naturales. Lo anterior, pensado en la sociedad del conocimiento y no en la sociedad industrial de ayer, resulta fundamental.

En consecuencia, habrá que empezar por una revolución educativa en la que, además de educar teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y sociales, se transformen los currículos de la siguiente manera: 1) centrando el nivel de la básica en tecnología, lectura, matemáticas, humanidades, medio ambiente e idiomas; 2) adaptando el nivel de la media para que vaya más allá del aprendizaje cognitivo, con una oferta diferenciada motivante y se cuente con plataformas digitales que faciliten la educación personalizada y el aprendizaje colectivo y 3) en el nivel profesional y de la educación superior, pasando de la enseñanza al aprendizaje y al autoaprendizaje e incorporando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Una pedagogía que construya y cuestione, una



formación para la investigación y la extensión y el desarrollo del pensamiento crítico incorporando contenidos fundamentados en los métodos de los sistemas rígidos.

Referencias

Cayuela, J. W. (2001). Joven y alumno. Desafíos de la enseñanza media. Última Década, 9(15), 99-119.

Duque, G. (2011). Un modelo educativo anacrónico y aburrido. Ed. Circular RAC 611. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7254>

Duque, G. (2013a). Un nuevo modelo educativo. La Patria. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11888>

Duque, G. (2013b, agosto 20). Ciencia, tecnología y ruralidad en el POT de Caldas. CROT de Caldas. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12214>

Duque, G. (2020). La economía en la era del conocimiento. Museo Samoga. https://alejandria-d.unal.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/192/la_economia_en_la_era_del_conocimiento....pdf?sequence=1&isAllowed=y

Medrano, A. (2015). Los retos de la educación superior: Entre la formación académica y la convivencia solidaria. El derecho a una cultura de paz. Reencuentro, 70, 97-112.

Michel, A. (2002). Una visión prospectiva de la educación: Retos, objetivos y modalidades. Revista de educación, 1, 13-24.

Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. Revista Colombiana de Psicología, 3, 125-135.

UNESCO. (2005). Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. UNESCO. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/91/102.pdf>



Los ecos de Frankenstein: pedagogías de la escucha para unas nuevas humanidades ambientales

Edmon Castell Ginovart
Profesor
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ecastellg@unal.edu.co

Andrea Carolina Cárdenas Prada
Estudiante
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: accardenasp@unal.edu.co

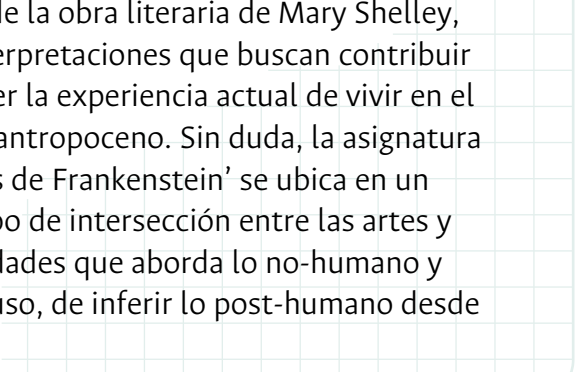
Palabras clave: pedagogías de la escucha, praxis pedagógica, literatura, cognición compartida, artes, post-humano.

‘Frankenstein o el Prometeo moderno’ fue publicada hace más de 200 años, en 1818. Su autora, Mary Wollstonecraft Shelley, tenía 21 años cuando lo publicó y era su primera novela. Desde el 2018, ‘Los ecos de Frankenstein’ es una asignatura de contexto (SIA 2027941) que se ofrece como electiva para todos/as los/as estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia para tratar de interpretar y dar a conocer la vigencia de una obra literaria en nuestro presente.

De forma inversa a una autopsia, la asignatura busca crear un espacio académico vivo para poder ensamblar, suturar y exponer algunas de las múltiples capas de sentido y lectura de los contextos histórico, geográfico, social, estético, científico, cultural y de género que dieron vida a Frankenstein y que hacen de esta obra literaria un fecundo territorio intelectual para repensar, desde las fronteras de lo no-humano, categorías y metáforas de un mundo que gira en torno a las catástrofes y las crisis. Precisamente, en la asignatura de Frankenstein, las catástrofes y las crisis no son solo pérdida o peligro, sino también ocasión y oportunidad para pensar entorno a nuevos imaginarios (Fernández-Savater, 2020) y, también, nuevas praxis pedagógicas.

En este sentido, el curso pretende abrir, desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, un espacio académico en el que, en torno a una novela, docentes y estudiantes comparten dudas, lecturas y experiencias sobre el mundo contemporáneo. Un ‘espacio de escucha’ que trata de fortalecer una relación crítica hacia los contenidos, haciendo énfasis en la multiplicidad de perspectivas existentes en la creación y apropiación de conocimiento de forma compartida. De esta forma, el curso ‘Los ecos de Frankenstein’ no le apunta a la ‘fabricación’ de humanos como hizo Víctor Frankenstein con su criatura (Meirieu, 1998), sino a sembrar futuros en conjunto, con quienes habitan el aula, en torno a una obra literaria para poder afectar y dejarse afectar por el otro. Se trata de un concepto de cognición compartida que aspira a conformar una especie de ‘escuela de aprendices’ (Garcés, 2020) en la que docentes y estudiantes, en base a relaciones más horizontales, pueden tejer aprendizajes críticos, dialógicos y empáticos (como los que han formulado pedagogos como Freire).

Desde esta perspectiva, ‘Los ecos de Frankenstein’ busca contribuir a dotarnos de nuevas imágenes y metáforas políticas de la catástrofe (Stengers,2013), la crisis civilizatoria (Garcés, 2020) y el cambio social. De esta forma, frente la ofensiva y embates contra el mundo sensible (Sztulwark, 2019), la asignatura presenta, a partir y en torno de la obra literaria de Mary Shelley, algunas interpretaciones que buscan contribuir a aprehender la experiencia actual de vivir en el mundo del antropoceno. Sin duda, la asignatura de ‘Los ecos de Frankenstein’ se ubica en un nuevo campo de intersección entre las artes y las humanidades que aborda lo no-humano y tratan, incluso, de inferir lo post-humano desde



un nuevo pensamiento ecológico (Morton, 2018). Todo ello hace que el curso se configure en una apuesta post-humanista por impulsar unas nuevas humanidades ambientales (Braidotti, 2015).

Referencias

Braidotti, R. (2015). Lo Posthumano (1era ed.). Editorial Gedisa. http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2020/11/2020_EdG_Braidotti_Lo-posthumano.pdf

Fernández-Savater, A. (2020). Habitar y gobernar: Inspiraciones para una nueva concepción política. NED Ediciones.

Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg.

Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Editorial Laertes. <https://ciccentro.files.wordpress.com/2013/07/merieu-p-frankestein-educador.pdf>

Morton, T. (2018). El pensamiento ecológico. Paidós. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/39/38763_EL_pensamiento_ecololgico.pdf

Stengers, I. (2017). En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene. NED Ediciones.

Sztulwark, D. (2020). La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político. Caja Negra

Bibliografía

Fernández-Savater, A. (2013). Fuera de lugar: Conversaciones entre crisis y transformación (1era ed.). A. Machado Libros S. A.

Morton, T. (2016). Frankenstein and Ecocriticism. En A. Smith (Ed.), The Cambridge Companion to Frankenstein (Cambridge Companions to Literature) (pp. 143-157). Cambridge University Press.

Shelley, M. (2016). Frankenstein o el moderno Prometeo. Editorial Cátedra. https://hangar.org/wp-content/uploads/2020/04/frankenstein__o_el_moderno_prometeo.pdf

Llevando la metodología de enseñanza teórico-práctica de la UNAL a un curso de ciencias tradicional de la Universidad de Sichuan (China)

Nathaly Devia Uribe
Bióloga
Departamento de Biología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: sndeviau@unal.edu.co

Palabras clave: educación, experimentación, didáctica de las ciencias, transmisión de conocimiento, primaria.

En China, la palabra educación 教育 (jiàoyù) tiene dos componentes, enseñar y criar. Por varias generaciones, la educación en China se trataba de imitar al maestro, copiándolo y haciendo lo que este enseñe sin lugar a cuestionamientos. Sin embargo, este modo rígido ha ido cambiado a lo largo de los años recientes y las instituciones están en la búsqueda de nuevas formas de enseñanza, especialmente en el área de las ciencias. Para ello, han abierto las puertas a diferentes metodologías y a formas de enseñanza occidentales. En el método tradicional chino, la memoria juega un papel fundamental, pues la repetición exacta es la clave para un aprendizaje exitoso. La gramática en la lengua china es tan rígida, que el cambio en la posición de una palabra en la frase hace que esta cambie completamente el significado. En este sentido, la forma de aprendizaje también ha tenido una estructura inamovible a lo largo de las generaciones que reduce la forma intuitiva por medio de la experimentación. En el específico caso de la Universidad de Sichuan en la ciudad de Chengdu, China, los estudiantes de la carrera de Biología han aprendido por medio de la memorización de textos y repetición de información. No obstante, su facultad de ciencias, en la búsqueda de nuevas metodologías, quiso contratar a un profesional extranjero perteneciente al área de biología para que ayudara a diseñar una metodología en la que los estudiantes aprendieran de manera intuitiva por medio de espacios de exploración y práctica.

El trabajo se llevó a cabo durante tres años y como parte de los resultados se escribieron varios libros de ciencias para niños de primaria en el que se incluía el método científico.

La presente ponencia tiene como objetivo presentar una comparación de la metodología de enseñanza basada en el trabajo teórico-práctico utilizada en algunos cursos de la Universidad Nacional de Colombia vs. la metodología tradicional de enseñanza de las ciencias del curso básico de biología de la Universidad de Sichuan en China. También, exponer la experiencia y los resultados obtenidos al llevar prácticas similares a las de la Universidad Nacional a la Universidad de Sichuan en Chengdu, China.

Análisis de la aceptación de las plataformas educativas virtuales en la educación superior

Ponencia

Víctor Daniel Gil Vera
Profesor
Universidad Católica Luis Amigó – Manizales.
Correo electrónico: vdgilv@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, educación, TIC, PEV.

El impacto en la educación generado por la pandemia del COVID-19 a nivel mundial es inconmensurable. La necesidad de tomar medidas de distanciamiento social para desacelerar la velocidad de propagación del virus ha obligado a la mayoría de las universidades en el mundo a cerrar total o parcialmente sus instalaciones, posicionando el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como la principal herramienta de mitigación de la crisis. En la última década se está transformando el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje basado en clases magistrales presenciales a un modelo basado en mediaciones virtuales. La enseñanza a través de la virtualidad implica la adecuación de estrategias pedagógicas adaptables a la educación a distancia. En muchas universidades las condiciones no son viables, por lo cual generar propuestas educativas haciendo uso de las TIC puede llegar a convertirse en una ardua labor.

El uso de plataformas educativas virtuales (PEV) tiene grandes ventajas, los estudiantes y docentes pueden interactuar virtualmente y utilizar recursos multimedia desde cualquier dispositivo móvil o computadora con acceso a Internet. Sin embargo, la transición de la presencialidad a la virtualidad puede generar resistencia al cambio, situación que debe ser analizada para adoptar estrategias que permitan la efectiva implementación de las mismas por parte de docentes y estudiantes.

El objetivo de este trabajo fue identificar los aspectos que más influyen en el uso de PEV, a partir de los datos de una encuesta aplicada a 250 estudiantes de Ingeniería de Sistemas. Se analizó el impacto de seis constructos: i) operación de la plataforma, ii) planificación y programación, iii) contenidos del programa, iv) metodología y competencias de los docentes, v) comunicación e interacción y vi) asignación y uso de recursos multimedia. El análisis se realizó a través de la construcción de un modelo de ecuaciones estructurales (MEE). Se concluye que el funcionamiento de las plataformas, la planificación y programación, la comunicación y la interacción, la asignación y el uso de recursos multimedia son los constructos que más influyen en el comportamiento de uso de PEV independientemente de los contenidos de los cursos y las competencias que posean los docentes.

La empresa: un nuevo actor en la formación de posgrado

Jesús Alfredo Berdugo Gutiérrez
Doctor en Ciencias Agrarias
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: jaberdugog@unal.edu.co

Jairo Alberto Colorado Castaño
CEO de Gentech Biosciences S.A.S

Palabras clave: empresa, emprendedores, posgrados, universidad-empresa, competencias

En el ‘Pacto por la Ciencia, la Tecnología e Innovación: un sistema para construir el conocimiento para la Colombia del futuro’ (incluido en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022) se contempla la necesidad de construir una masa crítica de capital humano, un ambiente, una infraestructura y una ciudadanía cercana al desarrollo científico del país. En consecuencia, MinCiencias tiene el programa de estancias postdoctorales, que facilita la inserción laboral de doctores en las diferentes empresas del país, adicionalmente cursa un proyecto de ley para que estudiantes posgraduales puedan formarse en la empresa privada.

Indudablemente, este tipo de iniciativas resaltan la importancia de un nuevo actor en el proceso formativo de estudiantes de posgrado: la empresa bien sea pública, privada o mixta. Actualmente, la relación estudiante-empresa es considerada lejana a la Academia, pareciera una relación en la cual la empresa ‘explota’ debido a que se reduce la realización de prácticas específicas para labores igualmente específicas. El estudiante de posgrado, mano de obra altamente calificada, se pone al servicio de la empresa a un costo bajo, con el propósito de poner aplicar toda su energía y conocimiento adquiridos en sus estudios en la Universidad.

En un mundo tan competitivo, las empresas requieren personal más calificado y que ojalá sea formado en los entornos relacionados con el objetivo empresarial. Si a esta realidad se le suman la gran cantidad de desarrollos

tecnológicos para la formación de estudiantes, la empresa inevitablemente sería la llamada a ser el nuevo actor del proceso formativo de estudiantes de posgrado, fundamentalmente de maestros y de doctores.

La principal ventaja de la empresa sería que la formación pudiera sobrepasar el que hacer académico asociado con el conocimiento, su formación estaría en contexto y se desarrollaría en el ecosistema donde debería aplicarse. En consecuencia, el estudiante podrá dimensionar todo su conocimiento y, adicionalmente, aprender lo complejo de los eventos en los que se ve involucrado. Esta formación es diferente de lo que se tiene hoy en día: contenidos en forma de cursos o elementos de un currículo, con una línea definida y ordenada, pero sin poder ver claramente su ámbito de aplicación. Necesariamente la empresa deberá incorporar los elementos académicos necesarios para cumplir su misión docente y formativa.

El complejo mundo moderno, lleno de interacciones y eventos que muchas veces van más allá del mero conocimiento o del enfoque determinista, requiere esta nueva visión más allá del emprendimiento que, aunque con ejemplos exitosos, todavía es una ilusión. El escenario futuro es un estudiante emprendedor que más allá de formar empresa, le dé valor agregado a lo que aprende, y así estimular su desarrollo personal y el del país.

La interacción empresa-Estado si bien puede sonar rápidamente a negocio y rentabilidad, es una asociación que ya funciona en muchos países, relación que permitiría incrementar los resultados de investigación del país. Por lo tanto, incorporar la empresa en este proceso académico permitiría que ambos ganen, ya que la empresa debería ser considerada como un nuevo actor en la formación de los estudiantes de posgrado.

Ponencia

Ingeniería para la vida: un manifiesto

Ponencia

Jorge Mario Ramírez Osorio
Profesor
Escuela de Matemáticas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: jmramirezo@unal.edu.co

Diana María López Ochoa
Profesora
Departamento de Ingeniería Mecánica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: dmlopez3@unal.edu.co

Hernán Darío Álvarez Zapata
Profesor
Departamento de Procesos y Energía
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: hdalvare@unal.edu.co

Pedro Nel Benjumea Hernández
Profesor
Departamento de Procesos y Energía
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: pbenjume@unal.edu.co

Daniel Felipe Osorio Marín
Profesor
Facultad de Minas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: dfosorior@unal.edu.co

Karem Johanna Castro Pelaez
Profesora
Facultad de Minas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: kjcastr0@unal.edu.co

Palabras clave: ingeniería, educación, sustentabilidad

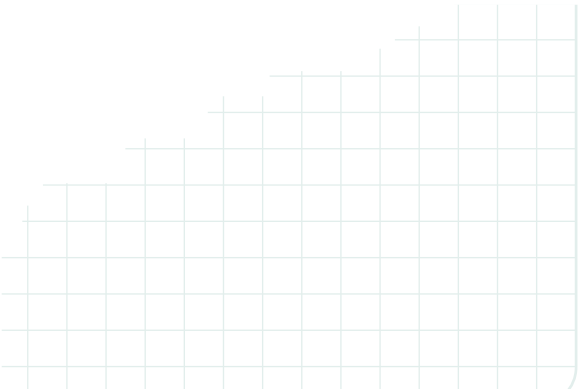
El manifiesto de Ingeniería para la Vida ofrece una semilla de cambio para continuar con la tradición de liderazgo de la Facultad de Minas y responder estratégicamente ante los grandes retos que hoy enfrentamos como sociedad y como especie en la Tierra. Es evidente que los grandes desafíos que nuestras sociedades enfrentan actualmente son de carácter sistémico y de dimensión ecológica. En el fondo, estamos ante una crisis mundial de perspectiva debido a la prevalencia de una cosmovisión mecanicista que percibe al mundo como una máquina a la que la ciencia debe extraerle secretos, para que la ingeniería explote sus recursos y posibilite que algunos sectores sociales persigan la ilusión del crecimiento infinito de economías de consumo. Evitar la catástrofe ecológica y lograr la sustentabilidad de la vida

requiere de un cambio de paradigma, una nueva forma de ser, estar y de relacionarnos con el mundo y, en particular, requiere reevaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro de nuestra institución académica.

Desde el Instituto de Educación en Ingeniería de la Facultad de Minas, alineados con la visión sistémica del mundo que viene recientemente emergiendo desde diferentes sectores de la comunidad global, presentamos en este manifiesto una propuesta de Proyecto Educativo de Facultad. Queremos generar en nuestra comunidad universitaria un cambio hacia una perspectiva que tenga como foco a la vida en los territorios, entendiendo a estos como tejidos de vida. Bajo esta nueva perspectiva, ser ingeniero o ingeniera requiere entender, diseñar, construir y mantener comunidades donde los sistemas económicos y sociales (y la infraestructura que los soportan) no vayan en detrimento de la capacidad inherente de los territorios para sustentar la vida. El reto es forjar nuevas formas de ser para prosperar en equilibrio con los territorios, integrando las intenciones y necesidades humanas con el resto de la vida, bajo una ética basada en el cuidado y la justicia intergeneracional.

Proponemos que la Facultad de Minas integre el conocimiento ecológico profundo de los territorios en todos sus procesos de aprendizaje, investigación y extensión. En esto consiste, precisamente, en lo que llamamos Ingeniería para la Vida, que en todos los currículos, programas y proyectos de la Facultad existan conexiones significativas entre la ingeniería y la historia natural de los territorios, la sabiduría colectiva de las comunidades que los habitan, y el conocimiento de los patrones, procesos

y flujos necesarios para mantener la vida en ellos. El Proyecto en Ingeniería para la Vida creará las condiciones para que La Facultad de Minas continúe siendo un centro estratégico de aprendizaje, conocimiento e innovación para el bienestar de la comunidad universitaria, regional y nacional. Fomentará el liderazgo institucional hacia un cambio de perspectiva que tenga como foco a la sustentabilidad de la diversidad y el bienestar de los sistemas naturales y sociales que habitan los territorios.



El ADN socioambiental y la cualificación profesional

Ponencia

Alex Mauricio Madrid Correa
Ingeniero Agrícola
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: ammadridc@unal.edu.co

Palabras clave: habilidades, sociales, ambientales, cualificación, profesional.

En mayo de 2011, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) presentó su estrategia para el crecimiento verde a jefes de Estado y ministros de más de 40 países, para expandir el crecimiento económico y crear empleo mediante un uso más sostenible de los recursos naturales y más eficiente de la energía, junto con la asignación de un valor a los servicios de los ecosistemas.

Los ministros de 34 países firmaron la declaración sobre crecimiento verde en 2009, para así fortalecer los esfuerzos en el trabajo por estrategias de crecimiento verde como parte de su respuesta a la crisis económica, y más allá de ella (OCDE, 2011). Particularmente, Colombia concentró su esfuerzo en el gobierno entre 2010 y 2018, en una agenda comprendida para el fortalecimiento de las instituciones y el presupuesto en materia ambiental, la cual tuvo reconocimientos internacionales y fue motivo suficiente para el ingreso del país a la OCDE. En 2018, el Consejo Nacional de Política Económica y Social adoptó el documento CONPES 3934 - Política de Crecimiento Verde, cuyo propósito a 2030 es “impulsar el aumento de la productividad y la competitividad económica del país, al tiempo que se asegura el uso sostenible de la riqueza natural y la inclusión social, de manera compatible con el clima.” (CONPES, República de Colombia y DNP, 2018, p.64)

El crecimiento verde es un enfoque político que propone un cambio gradual en los modelos actuales

de crecimiento, incluyendo las siguientes acciones:

1) identificar, desarrollar y medir las brechas de capital humano para el crecimiento verde y 2) proponer lineamientos y capacitación para el desarrollo, adopción, consolidación y actualización de las competencias laborales de los trabajadores. Para que el crecimiento verde sea posible, se deben establecer ‘empleos verdes’ y, a su vez, esto requiere de profesionales capacitados para asumir los retos que trae el desarrollo sostenible.

Desde la experiencia de trabajo con grupos interdisciplinarios y diferentes organizaciones se ha podido identificar que la Universidad Nacional de Colombia educa profesionales con amplio conocimiento en diferentes ramas. Sin embargo, vale la pena generar y fortalecer más espacios para que los estudiantes puedan reconocer e identificar las habilidades sociales y ambientales que son transversales a sus carreras y que complementan el ejercicio profesional dentro de las organizaciones en las que en un futuro trabajarán.

Los profesionales que salen de las universidades deben tener un ‘ADN socioambiental’ que involucre la ‘sensibilidad social’ y la ‘voluntad ambiental’, para responder de manera asertiva a las necesidades de una agenda de sostenibilidad planteada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En esta charla se tendrá la posibilidad de hablar sobre cómo esto puede ser posible y cuáles son las oportunidades que se marcan en el camino hacia una educación que integra las competencias laborales con aspectos propios del relacionamiento entre seres humanos y con el medio ambiente. Este espacio es una oportunidad para identificar acciones de mejora en la educación, que pueden ser la clave para superar las brechas que ha dejado ver la pandemia en la sociedad y el medio ambiente.

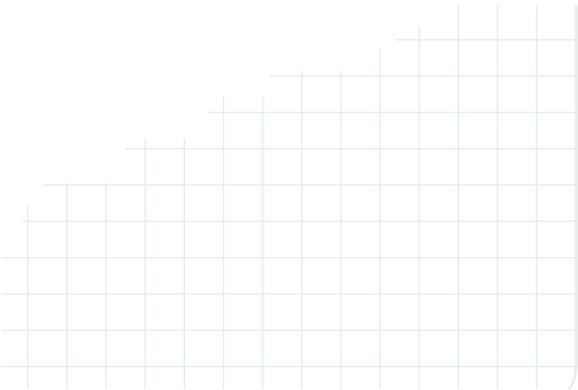
Referencias

CONPES, República de Colombia, y DNP. (2018). Documento CONPES 3934. Política de Crecimiento Verde. República de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3934.pdf>

OCDE. (2011). Hacia el crecimiento verde. Un resumen para los diseñadores de políticas. OCDE. <https://www.oecd.org/greengrowth/49709364.pdf>

Bibliografía

Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140, 107-118



Simposio 22

La formación en segunda lengua en la UNAL

Introducción al simposio. La formación en segunda lengua en la UNAL

Carol Daniela Wilches Venegas
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: cdwilchesv@unal.edu.co

Zuly Katherine Moreno Lozano
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: zmorenol@unal.edu.co

Juan Pablo González Zapata
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jpgonzalezz@unal.edu.co

Las experiencias significativas de los programas y proyectos de aprendizaje de una segunda lengua se dan a conocer a través del simposio 'La formación de segunda lengua en la UNAL', el cual contó con la presentación de cinco ponencias que hicieron manifiesto el ejercicio activo que los expositores han emprendido en favor de la formación en otros idiomas.

Dentro de los ejes temáticos tratados se aborda la reflexión sobre la diversidad lingüística, particularmente con las comunidades indígenas en las que su primera lengua no es el español. Aquí, para comenzar, se resalta la importancia del aprendizaje de idiomas como uno de los pilares fundamentales de la formación universitaria y se señala que mientras en Colombia se sigue promoviendo la enseñanza de una segunda lengua, en otros países ya se toma en cuenta el de una tercera. Por esta razón, además de fortalecer el idioma inglés, se debe de promover un tercer idioma en todas las sedes. Sin embargo, este aprendizaje no puede ser aislado, ya que se requiere entenderlo desde su relación cultural y contextual más que desde la simple codificación de elementos. Lo anterior, sobre todo en un entorno como el de la Universidad, cuyo carácter diverso demanda la trascendencia de los elementos netamente academicistas.

Dicho todo esto, se considera que los estudiantes, sean de comunidades indígenas, raizales o no, deben de pasar por los cursos de idiomas, pues, aunque ya tengan formación en una primera lengua diferente al español, es pertinente involucrarlos en la enseñanza en otras. Esto se resalta precisando que, aunque los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas se caracterizan por su timidez remarcada aún más en la virtualidad, en general suelen demostrar ventajas de tipo cognitivo frente a otros estudiantes que no manejan una segunda lengua.

También se reconoce que "cuando se está formando profesores de inglés, se forman para vivir posibilidades distintas de enseñar". Lo que debe existir es un proceso de aprendizaje entendido desde la flexibilidad misma de los grupos y comunidades particulares que resaltan como estrategia la importancia de integrar a quienes ya poseen conocimientos en una segunda lengua con quienes aún no. Esto, el fin de potenciar los entornos de enseñanza incorporando activamente las diferencias de los estudiantes.

Frente a la articulación de las políticas lingüísticas de la Universidad, se identifica un consenso entre los participantes en tanto no existe un diálogo entre los distintos programas, al igual que se desconoce las singularidades que poseen los integrantes de la comunidad universitaria. Por lo cual se afirma que, si bien cada sede tiene sus propias características, se pueden generar procesos transversales remarcando el impacto que tiene la Universidad en todo el país. Razón por la cual debe ser prioritario incluir y adecuar los espacios que integren y permitan la

convergencia y el diálogo activo entre las diversas comunidades sin estandarizar necesariamente sus procesos.

En la temática del acceso a los programas de segunda lengua, se hace un llamado a la implementación de una política que respalde e impulse proyectos enfocados a expandir la oferta de cursos en todas las sedes. Se reconoce un elitismo existente al interior de la Institución arguyendo que el acceso a programas, asignaturas y a la Universidad misma es un privilegio más que un derecho, algo que va en contravía de su carácter nacional y público. Por lo anterior, se invita a abrir nuevos cursos de formación en diferentes idiomas y ampliar los ya existentes en todas las sedes. Sobre todo, aún cuando el acceso a los programas puede ser desigual si solo se tiene como criterio el promedio académico y se restringe la oferta horaria que puede afectar a estudiantes específicos, tal como ocurre con aquellos pertenecientes a las áreas de la salud. Por supuesto, cabe aclarar que muchas iniciativas por ampliar la cobertura están seriamente limitadas a los recursos con los que cuenta la Institución (planta física, docentes, tecnología, entre otros). Por otra parte, se reflexiona sobre la articulación de los distintos programas de aprendizaje de idiomas en los procesos de movilidad entrante y saliente y las redes de cooperación internacional. Aquí se hace alusión a mecanismos como Fulbright, cuyas actividades han permitido reforzar los cursos de inglés y la interacción de los estudiantes con sus hablantes nativos. Sin embargo, esto a veces representa un problema en tanto refuerza la idea de que los mejores profesores de lenguas extranjeras son justamente extranjeros o de que solo se logra un aprendizaje

óptimo del idioma si el proceso es llevado en el exterior. Estas opiniones van en detrimento de los esfuerzos de los proyectos y el cuerpo profesoral local quienes en realidad poseen una conciencia lingüística del idioma de la que el docente extranjero carece.

Dentro de los avances significativos se incluyen las ventajas que proporcionan las nuevas tecnologías y el vasto repertorio de medios por el cual las redes de cooperación internacional fortalecen el aprendizaje del segundo idioma y la formación docente para su enseñanza. En el tema referente a la participación de los programas de lenguas en otras áreas de conocimiento, vale la pena mencionar la transdisciplinariedad que ha permitido el diálogo de saberes y la conexión entre diferentes programas y proyectos con el área de formación en segunda lengua. En donde, por ejemplo, se hace acompañamiento en la traducción y aprendizaje a partir de un material académico específico o se incorporan metodologías alternativas que vinculan al lingüista, al docente y al estudiante, buscando una construcción colectiva. Se hace necesario destacar los cuatro cursos generales de inglés que se dictan a toda la Universidad, los cuales realizan una adaptación por medio de la escogencia de materiales que sirven para efectos de las variadas necesidades académicas de las distintas áreas disciplinares. De igual manera, se hace referencia a los cursos de inglés personalizados que se dictan al programa de ingeniería y a proyectos especiales como el del PEAMA Sumapaz, en donde es de alta importancia la vinculación de actividades de diversas disciplinas con la formación pedagógica del idioma extranjero.

Todos los esfuerzos anteriormente mencionados solo pueden conducir a destacar la necesidad de que los diferentes actores de la comunidad universitaria logren trascender el pensamiento que sitúa el aprendizaje del segundo idioma como un simple requisito, centrándolo como una necesidad para el desarrollo integral y profesional de cada individuo. Dicho lo anterior, se invita a concebir a todas las aulas y espacios de la Universidad como escenarios idóneos para el aprendizaje del inglés. Por último, se hace un llamado a activar el Departamento de Lenguas Extranjeras como un ente articulador de los programas en segunda lengua, incentivando el liderazgo en la gestión del establecimiento de una política lingüística como una deuda histórica de la Universidad. También se resalta esta experiencia como una invitación a reflexionar los procesos pedagógicos en su totalidad, creando diferentes alternativas en las sedes y estableciendo metas conjuntas a nivel general de la Universidad.

Programa de Segunda Lengua – PSL

Ponencia

Diana Lizeth Patiño Ramos
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: dlpatinor@unal.edu.co

Palabras clave: segunda lengua, vehículo de producción académica, enfoque disciplinar por medio lingüístico, programas de pregrado y posgrado.

El Programa de Segunda Lengua (PSL) se desarrolló a partir de la inquietud y observación docente basadas en el análisis, experiencias, colaboración e interacción constante con la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales) en sus diferentes ámbitos y quehaceres, notando detenidamente los retos que enfrentaban sus integrantes en cuanto al registro de producción en segunda lengua en sus diversos campos del conocimiento. Es así como se empezó a estructurar una propuesta de trabajo en segunda lengua para producción académica que fuese coherente con la calidad y procesos que persiguen nuestros profesionales en formación y profesores UN. Esto, con el fin de brindar un vehículo adaptable a las disciplinas, objetivos y enfoques que requiere nuestra comunidad, para impulsar a través de la proyección lingüística sus actividades académicas, científicas y laborales. Es así como a través de un trabajo riguroso, colaborativo y participativo, el PSL se ha venido consolidando en la Sede Manizales como una herramienta intracátedra clave para el desarrollo y configuración de productos académicos en segunda lengua dentro de los contenidos de las materias de pregrado. También, como una alternativa acogida para los procesos de producción académica en segunda lengua a nivel de posgrados, razón por la cual el PSL se pondrá a consideración y a disposición de todas las Sedes de la Universidad Nacional de Colombia que consideren viable

la implementación de este estilo de trabajo en segunda lengua para sus programas y comunidades.

En este orden de ideas, en la ponencia se abordarán aspectos como: conformación y enfoque del Programa de Segunda Lengua (PSL), caracterización de la comunidad participante, procesos asociados al Programa de Segunda Lengua (PSL) a nivel de programas de pregrado y de posgrado, resultados obtenidos por el Programa de Segunda Lengua (PSL) en su año de estreno (2020) y proyecciones del Programa de Segunda Lengua (PSL) como herramienta interesada al servicio de la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia.

Programa de formación en lengua extranjera de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín (modalidad presencial). Una trayectoria llena de aprendizajes

Ponencia

Deisa Enid Gómez Vargas
Profesora
Centro de Idiomas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: degomezv@unal.edu.co

Palabras clave: enseñanza aprendizaje de lengua extranjera, renovación curricular, instrucción basada en contenido, instrucción basada en géneros textuales, proyectos de aula.

El Centro de Idiomas de la Universidad Nacional (Sede Medellín) realizó en el 2015 una evaluación curricular de los programas de lengua extranjera que ofrecía en ese entonces. A partir de esta evaluación y el análisis de necesidades surgió la propuesta que hemos estado construyendo durante los últimos años y la cual presentaremos en este evento.

El Programa de Formación en Lengua Extranjera (PFLE) tiene como principios rectores dos orientaciones: la orientación cognitiva del aprendizaje de lenguas y la orientación sociocultural. El PFLE concibe el aprendizaje de la lengua no solo como un proceso cognitivo individual, sino también como un proceso social en el que el estudiante tiene la oportunidad de relacionarse con otros hablantes de la lengua en diversas situaciones sociales. Para lograr esto, el estudiante se prepara para utilizar diferentes tipos de textos, ya sea orales o escritos, que le permitirán conseguir sus propósitos comunicativos. En el programa concebimos el aprendizaje de una lengua extranjera como una práctica social abordada desde una perspectiva sociocultural en donde tanto la forma como el contenido de la lengua son relevantes. Dicha práctica está determinada por un propósito comunicativo que se enmarca en un contexto y una situación específica y a su vez está dirigida a una audiencia determinada (Universidad Nacional de Colombia, 2017). A partir de esta concepción de la lengua, el programa fundamenta la enseñanza y aprendizaje de la lengua en principios pedagógicos y metodológicos

tales como la instrucción basada en contenidos, la instrucción basada en géneros textuales y el aprendizaje por tareas y proyectos.

De acuerdo con una encuesta realizada en el marco de la evaluación curricular sobre los intereses de los estudiantes, el Programa está basado en los siguientes temas: perfiles personales, biografías, problemas locales y globales y soluciones que como estudiantes pueden generar desde sus áreas de estudio. Esta aproximación se complementa con la necesidad latente que tienen los estudiantes de la Universidad en el desarrollo de la habilidad de la escritura académica, la cual es facilitada por la instrucción basada en géneros textuales. Según los principios de ‘género’, ‘texto’, ‘contexto’ y ‘gramática’ planteados por Knapp y Watkins (2005), aunque la lengua es producida por individuos, la forma y la estructura de esta es en gran medida determinada por los intercambios socioculturales. En el caso del aprendizaje por tareas, estas tienen como principio involucrar a los estudiantes en situaciones comunicativas relevantes donde se da mayor prioridad al significado que a la forma (Nunan, 1989). En la tarea, el estudiante utiliza la lengua con un propósito (Willis, 1996). Aunque en este enfoque el significado se impone sobre la forma, el estudio de las elecciones lingüísticas es fundamental ya que el manejo de estas es el medio para alcanzar el propósito comunicativo. El proyecto de clase es una serie de tareas que los estudiantes realizan de manera colaborativa durante todo el semestre y que tiene como productos finales una presentación oral y un texto escrito de acuerdo con el tipo de género textual propuesto en cada nivel. La manera en que se implementan los principios pedagógicos y metodológicos es a través de la clase taller, el trabajo por tareas y proyectos y el trabajo independiente.

Referencias

Knapp, P., y Watkins, M. (2005). Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing. UNSW Press.

Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.

Universidad Nacional de Colombia. (2017). Proyecto educativo del programa. Centro de idiomas. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Longman.



La enseñanza del inglés desde dos perspectivas: estudiantes de las comunidades indígenas – estudiantes de las instituciones públicas de la región

Teresa de Jesús Tobías España
Profesora
Departamento de Lenguas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: ttobias@unal.edu.co

Dafne Moncada Santamaría
Profesora
Departamento de Lenguas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: dmoncadas@unal.edu.co

Sindy Johana Montero Arévalo
Profesora
Departamento de Lenguas
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: smontero@unal.edu.co

Palabras claves: segunda lengua, comunidades indígenas, motivación, autonomía, competencia comunicativa.

En la Sede De La Paz trabajamos con un sistema modular de la mano del aprendizaje activo. La Sede centra su trabajo en jalonar procesos de aprendizaje efectivos en sus estudiantes, acompañados de sus pares tutores, para lograr autonomía y metacognición en las formas de aprender de cada estudiante, lo mismo que la figura del docente par como un trabajo colaborativo y de reflexión de la acción docente. La formación en inglés como segunda lengua se inició el año pasado de manera remota debido a la pandemia. El año 2020 representó para los docentes de la Sede todo un desafío, ya que la mayoría de los estudiantes volvieron a sus pueblos natales para tomar sus clases de manera virtual e inicialmente tuvieron serias dificultades de conexión.

En el grupo de docentes de inglés hemos reflexionado sobre las experiencias que vivimos durante el año 2020 con dos tipos de estudiantes. El primero tipo son los estudiantes de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, para quienes el inglés no es segundo idioma ya que, además del español, ellos tienen

su propia lengua. Podíamos observar que poseían un tipo de conciencia lingüística y fonética, un manejo de dos códigos lingüísticos para significar y expresar su mundo, que aventajaba de alguna manera a los demás estudiantes. El hecho de dominar dos lenguas los pone en una posición privilegiada en cuanto a procesos de aprendizaje y de entender que a través de dos códigos de comunicación podemos entender y reportar pensamientos e ideas. El segundo tipo son los estudiantes provenientes de las escuelas públicas urbanas y rurales, quienes en su mayoría traen unos preconceptos con respecto a la clase de inglés altamente influenciada por las experiencias previas en el aprendizaje de esta lengua. La consideran una asignatura de ‘relleno’ que hay que pasar, no son conscientes de la importancia que tiene este idioma en el mundo de hoy y para sus vidas académicas y laborales futuras. Le dedican poco tiempo a su estudio autónomo y piensan que las asignaturas relacionadas con las matemáticas son más importantes que el inglés. Finalmente, no ven ninguna relación de ventaja entre el inglés y sus carreras. Esta situación nos ha puesto a los docentes de inglés de la Sede a buscar formas y estrategias metodológicas y didácticas que lleven a los estudiantes de Inglés I a reflexionar y redireccionar las experiencias que tuvieron en sus colegios. A mirar el inglés como una asignatura que tiene la misma importancia que las demás y a entender que su dominio les abre puertas culturales, comunicativas, y laborales para sus vidas como profesionales.

Queremos en nuestra ponencia tipificar el tipo de estudiantes que tenemos en la Sede con respecto al aprendizaje de una segunda o tercera lengua, compartir nuestras reflexiones y nuestras acciones para lograr que nuestros estudiantes sean competentes en el dominio del inglés. Por último,

se quiere destacar la importancia que tiene el rol del ‘par docente’ como parte del modelo de la Sede que permite a todos los docentes reflexionar y compartir metodologías y estrategias sin importar la formación o la asignatura que tengan a su cargo.

Bibliografía

Camacho, M. (2020a). Aprendizaje centrado en el estudiante. Documento de Trabajo. Universidad Nacional de Colombia, Sede La Paz.

Camacho, M. (2020b). Experiencia significativa año de estudios generales. Lenguajes para aprender. Documento de Trabajo. Universidad Nacional de Colombia, Sede La Paz.



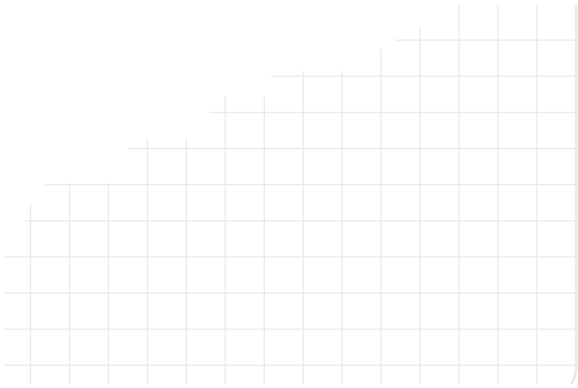
Innovación pedagógica en la enseñanza de inglés en la Universidad Nacional

Claudia Lucía Ordóñez
Profesora
Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: clordonezo@unal.edu.co

Palabras clave: educación en segunda lengua en UNAL, desempeños auténticos comunicativos en inglés, innovación en enseñanza del inglés, innovación en formación de profesores de inglés, constructivismo, enfoque comunicativo.

Uno de los muy pocos programas de licenciatura (formación de maestros) que ofrece la Universidad Nacional es el de Filología e Idiomas, que forma profesores de lenguas extranjeras. En compañía de los programas similares de otras importantes universidades del país, este programa supone que formar a estos futuros profesores tiene sentido en Colombia. En efecto lo tiene y más en un contexto mayoritariamente monolingüe como el nuestro (Ordóñez, 2008; 2018) que no permite acceder fácilmente al uso auténtico de la lengua extranjera. También es un hecho que necesitamos en la Universidad y en el país más profesores y profesores más eficaces de lenguas como el inglés, dada la importancia que tiene actualmente su uso efectivo para propósitos tanto académicos como profesionales y de contacto internacional. Las formas tradicionales de enseñar lenguas han demostrado desde hace tiempo ser lentas y poco exitosas para el aprendizaje de verdaderas habilidades de comunicación. Entonces, toma importancia especial la creación de formas de enseñar inglés para lograr niveles avanzados de efectividad comunicativa en futuros profesores de esta lengua, además de habilidades pedagógicas flexibles. Estas deben permitir a los futuros maestros enseñar inglés de maneras que puedan adaptarse a contextos y grupos diversos de estudiantes.

La ponencia que propongo describe una innovación pedagógica en la enseñanza de inglés a futuros profesores de esa lengua y revela, por medio de una investigación de naturaleza mixta, importantes logros



tanto en el aprendizaje lingüístico de estudiantes principiantes participantes como en el pedagógico y lingüístico de futuros maestros practicantes en la carrera de Filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, quienes actuaron como tutores en esta experiencia (Ordóñez, 2015a; 2015b). Estos hallazgos se extienden a versiones posteriores del curso innovador que han demostrado siempre, aunque de manera informal, producir cambios grandes tanto en las habilidades como en las actitudes de estudiantes y tutores hacia el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera.

El diseño del curso se sustenta en el concepto de ‘desempeño auténtico comunicativo’ (Ordóñez, 2010), basado en principios constructivistas del aprendizaje y comunicativos del análisis de la lengua. Los desempeños auténticos son actividades que se desarrollan con la lengua en la vida real de las personas que la utilizan para lograr propósitos de comunicación. La situación auténtica de comunicación se produce, en nuestro contexto, por medio del uso de material oral y escrito producido en inglés para hablantes de inglés y publicado en Internet en excelentes fuentes de información. Los tutores ayudan a los estudiantes a enfrentarse al problema que representan los materiales en términos de comprensión o de producción oral o escrita que siga las normas que permiten la comunicación en la lengua extranjera.

Referencias

Ordóñez, C. (2008). Education for Bilingualism in International Languages in a Monolingual Socio-Linguistic Context. *Lenguaje*, 36(2), 353-384. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i2.4884>

Ordóñez, C. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. Ordóñez y C. Castaño, *Pedagogía y didáctica: Libro del docente* (1.a ed., pp. 151-160). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>

Ordóñez, C. (2015a). Innovación e investigación en la formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Colombia. En L. Ochoa (Ed.), *Investigación e innovación educativas: Docentes* (pp. 39-65). Universidad Nacional de Colombia.

Ordóñez, C. (2015b). Bilingüismo en contexto monolingüe: Contra la corriente. *Mirada hispánica*, 10, 107-128.

Ordóñez, C. L. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 187-214. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8108>



Reflexión educativa frente al estudio de idiomas en la Universidad Nacional de Colombia

Cristian Ernesto Zambrano Amado
Enfermero
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cezambranoa@unal.edu.co

Palabras clave: educación, virtualidad, idioma, integralidad, oportunidad.

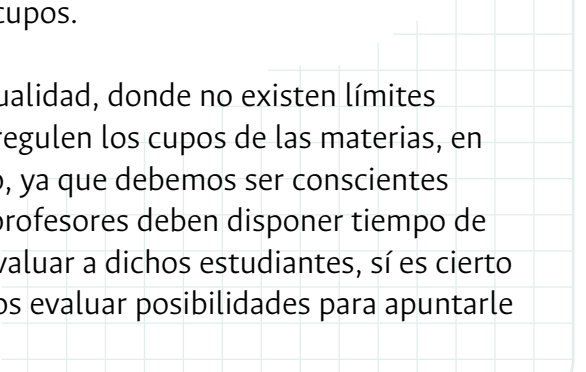
En estos tiempos de pandemia, en los que algunos recursos de aprendizaje se han limitado y otros, por el contrario, han encontrado un aumento sustancial en su uso y práctica, son claramente una ventana al futuro de la educación y una revolución educativa que ya era hora que pasara en nuestros países. Muchas veces tenemos la noción de que este tiempo es de retroceso, la economía se ve estancada, la educación se ve ineficiente ya que muchos niños, jóvenes y adultos no pueden acceder a un computador o a un medio electrónico para continuar aprendiendo y formándose de manera integral. Pero es claro ver que este momento es un tiempo de oportunidad y de avanzar, de lograr mayor cobertura en la educación para aquellos que no pueden acceder a la educación presencial.

La Universidad siempre ha tenido una de las mayores ofertas educativas en distintos campos y en diferentes modalidades. La más llamativa para mí cuando estaba en el pregrado de Enfermería y, hoy, aún en el pregrado de Medicina, son las materias electivas y, en especial, las materias de idiomas. Si bien la mayoría de la comunidad sabemos que el mundo actual está exigiendo el manejo de un segundo o incluso un tercer idioma y sabemos que las personas con mayores oportunidades laborales, profesionales e incluso personales son aquellas que se pueden comunicar de manera eficiente con el otro a través de un idioma adicional, ¿por qué no se refuerza el

aprendizaje de otro idioma en la Universidad? Aunque es cierto que se ha implementado la exigencia del idioma ingles para poder graduarse de una carrera, ¿por qué conformarse solo con eso? Aprovechando la oportunidad de que las materias son virtuales, que se puede otorgar más acceso a los estudiantes, que ya no estarán limitados por un espacio físico, me gustaría y sería un sueño que se aumentaran los cupos o grupos de estudios de diferentes idiomas. Aumentar la capacidad de estos grupos también sería benéfico para estudiantes auxiliares, monitores y otros profesores brindando mayores oportunidades laborales y auxiliando a aquellos estudiantes que a través de estos trabajos pueden comprar materiales para su estudio, vivienda y otros gastos.

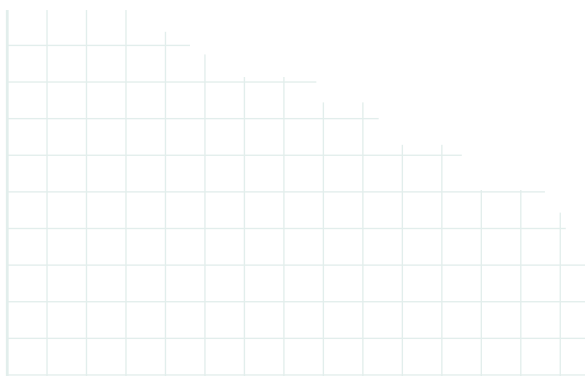
Durante mi pregrado en Enfermería, debo suponer que a muchos estudiantes les ha pasado, casi todos los cupos de algún idioma se acaban en el primer día de inscripción de materias. Hay pocos cupos, en general 20 o 30 por grupo. Además, para los estudiantes que tienen prácticas o un horario especial, como lo son los estudiantes de ciencias de la salud, no les sirven los horarios planteados. Es momento de preguntarse si los estudiantes de ciencias de la salud no merecen estos cupos o no los requieren tanto como otras carreras. La respuesta que podríamos recibir es esta: no hay nada que hacer, el sistema es así y ya no quedan cupos.

En esta virtualidad, donde no existen límites físicos que regulen los cupos de las materias, en cierto modo, ya que debemos ser conscientes de que los profesores deben disponer tiempo de calificar y evaluar a dichos estudiantes, sí es cierto que debemos evaluar posibilidades para apuntarle



a una Universidad donde se pueda desarrollar no solo uno o dos idiomas, sino que exista una verdadera formación en un tercer idioma. Que se pueda aprovechar el recurso virtual, que se haga un seguimiento al estudiante para que pueda cursar un segundo o tercer nivel del idioma que haya escogido y se garantice dicha oportunidad.

Los programas intensivos de inglés y Explora son muy buenos avances y son especiales para poder aprender o reforzar un nuevo idioma, pero cabe plantearse opciones para más personas, que no sean solo los idiomas tradicionales, que se pueda mejorar las materias electivas de los idiomas como otra oportunidad de aprendizaje. También, que se apunte a un proceso formativo integral que les permita cada vez más a los egresados de la Universidad Nacional de Colombia tener un papel fundamental no solo a nivel nacional, sino también internacional.



Simposio 23

Procesos de admisión en la UNAL

Introducción al simposio. La admisión en la UNAL

Simposio 23

Camilo Ernesto López Guarín
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: celopezg@unal.edu.co

Andrea Catalina Alfonso Celis
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: acalfonsoc@unal.edu.co

Daniela Játiva Castro
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: djativac@unal.edu.co

La Universidad Nacional de Colombia es una institución altamente selectiva. De acuerdo con las cifras de la Oficina Nacional de Estadística (s.f.), apenas 1 de cada 10 aspirantes puede ingresar. Es en esta situación en la que se emplea el examen de admisión, una prueba que evalúa las habilidades de los aspirantes con base en cinco componentes (Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales, Análisis Textual y Análisis de Imagen) y que produce un puntaje único con base en el cual se ordenan los aspirantes y se otorgan los cupos. De esta forma, los cupos prevalecen el mérito académico de los aspirantes.

En 2013, por medio de la Resolución 001 de la Vicerrectoría Académica se modificó la forma en la que se asignan los cupos. A partir de esta, la selección del programa se hace después de conocer los resultados de la prueba. Con el cambio, la Dirección Nacional de Admisiones agrupa a los aspirantes según el puntaje, quienes pertenecen al grupo con los puntajes más altos pueden inscribir el programa de la oferta completa, esto es similar al mecanismo anterior. Sin embargo, para los demás grupos sí hay diferencias. Una vez el primer grupo ha seleccionado los programas y se han otorgado los cupos, en el siguiente grupo solo se pueden inscribir programas para los cuales aún haya

cupos disponibles. Este proceso se repite en cada grupo y cada vez hay menos opciones, pues los cupos se van llenando en cada ronda.

Este cambio es uno de los temas que más preocupaciones genera y fue ampliamente discutido durante el simposio. La cuestión es que, al tener una oferta limitada de programas disponibles, los aspirantes pueden privilegiar el acceso sobre las preferencias iniciales. Algunos aspirantes incluso ingresan con la idea de hacer un cambio de carrera, sin tener en cuenta la normatividad de la Universidad sobre los traslados u otros requisitos académicos y, después de pocos semestres, terminan abandonando los estudios y engrosando las estadísticas de deserción.

Otra consideración sobre el examen es que es el único criterio para determinar la admisión de un aspirante. Supone que el puntaje obtenido es una medida del mérito del aspirante dentro de una pretensión de neutralidad. No obstante, los resultados de la prueba difieren según el estrato socioeconómico, el género, la región de procedencia o el tipo de colegio al que asistió y termina favoreciendo al grupo de aspirantes con mayores ventajas y privilegios culturales, socioeconómicos y educativos. Se forma una élite, cada vez más homogénea, y se excluye a los excluidos. No obstante, es difícil pensar en una prueba que pueda aislar las condiciones de privilegio. Al respecto, vale la pena resaltar la diferencia con los procesos de admisión en posgrados, en donde es usual que se consideren criterios adicionales como entrevistas, ensayos y propuestas de trabajo y en donde estas diferencias en el acceso son menos marcadas. Desafortunadamente, el gran número de aspirantes en el pregrado y las limitaciones

presupuestales dificultan la implementación de iniciativas como esta.

Como respuesta a las inequidades en el ingreso, se destacan dos iniciativas de la Universidad que han permitido disminuir las brechas en la oportunidad de acceso. Primero, el Programa de Admisión Especial (PAES) y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) favorecen el ingreso de algunas minorías (indígenas, afrocolombianos, bachilleres de municipios pobres o habitantes en las regiones de influencia de las Sedes de Presencia Nacional) mediante el ofrecimiento de inscripciones gratuitas, en algunos casos, y de lo que podría llamarse un ‘proceso de admisión reducido’. Aunque los aspirantes presentan el examen bajo las mismas condiciones que los aspirantes por admisión regular, el ordenamiento y la selección basados en el puntaje solo tienen en cuenta a los aspirantes dentro del programa. Segundo, la experiencia de ingreso paritario en la Sede De La Paz, en la que se hace una estandarización de los puntajes que permite evaluar separadamente a hombres y mujeres.

Estas acciones son deseables, pues han permitido el ingreso a la Universidad a aspirantes que en otras circunstancias no habrían podido hacerlo; además, el número ha venido aumentando. En 2009 fueron admitidos 736 aspirantes PAES y PEAMA, lo que corresponde al 7% de los admitidos en este periodo, mientras que en 2019 fueron 2637 quienes ingresaron por un programa de admisión especial, 1 de cada 5 admitidos (Oficina Nacional de Estadística, s.f.). En el caso de la Sede De La Paz, las cohortes tienen proporciones similares de hombres y mujeres, en vía con la tendencia de la Educación Superior en el país,

pero un caso excepcional y destacable para la Universidad Nacional. Desafortunadamente, estos pasos, aunque son en la dirección correcta, son insuficientes ante un problema que es más estructural: se flexibiliza el ingreso, pero aún hay otros 100.000 aspirantes que no son admitidos cada año. Como entidad pública, la Universidad debería poder brindar educación de calidad para todos los ciudadanos. Considerando el número de aspirantes, el número de admitidos es muy reducido y está limitado por los recursos, por ejemplo, por una planta docente congelada o por un presupuesto de inversión que no aumenta en términos reales.

Estas características resaltan aún más el valor de los cupos e invitan a pensar en que su aprovechamiento no debe tratarse solo del ingreso, sino que los admitidos deberían poder culminar sus estudios. Ahora bien, esto no puede limitarse a una selección enfocada simplemente en la graduación, pues esto podría traer nuevos sesgos o aumentar los existentes. Por ejemplo, es menos probable que los estudiantes de bajos recursos completen sus estudios (Pinto et al., 2007). Lo que se sugiere, a partir del diálogo en este simposio, es que la admisión pueda ser un proceso más completo.

Por una parte, es un proceso que debería partir de la comunicación, en el que la Universidad interactúe, oriente y fomente la apropiación de la Institución. Es un proceso que no se limita a los aspirantes, pues también abarca a su entorno más próximo, como la familia y la institución educativa. Esta relación puede ayudar a que quienes ingresen estén más contextualizados con la vida universitaria, uno de los elementos de preparación para la universidad que destaca

Conley (2008). También, implica conocer más a los aspirantes, cuáles son sus fortalezas y debilidades. La prueba de admisión nos habla de algunas habilidades académicas o del conocimiento de ciertos contenidos, pero no nos dice mucho acerca de los comportamientos académicos o de las estrategias cognitivas, otros de los elementos propuestos por Conley (2008). Un proceso de comunicación más amplio nos permitiría aprovechar el proceso de admisión para entender los niveles de desarrollo de los admitidos y proponer acciones que les permitan lograr la meta del grado.

Ahora bien, el número de aspirantes es un gran reto para un proceso más completo, en el que tener una prueba como criterio único puede ser una ventaja. Dadas las limitaciones, es poco viable pensar, por ejemplo, en revisar ensayos o hacer entrevistas para 75.000 aspirantes. Otras opciones son considerar incluir en el proceso el resultado de otras pruebas de desempeño,

Referencias

Conley, D. (2008). Rethinking college readiness. *New Directions for Higher Education*, (144), 3-13. <https://doi.org/10.1002/he.321>

Oficina Nacional de Estadística. (s.f.). Estadísticas de aspirantes y admitidos. Universidad Nacional de Colombia. http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-generales/cifras-generales/?tx_estadisticaunal_listcategorias%5Bcategoria%5D=14ytx_estadisticaunal_listcategorias%5Baction%5D=showytx_estadisticaunal_listcategorias%5Bcontroller%5D=CategoriaycHash=90c6936b7aa41743517a5ce16e0eee92

Pinto, M., Durán Muriel, D. M., Pérez-Almonacid, R., Reverón Peña, C. A., y Rodríguez Rodríguez, A. (2007). Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.



Una revisión crítica del modelo de admisión por estratos académicos en la Universidad Nacional de Colombia

Evelyn Johana Cuevas
Estudiante
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ejcuevaso@unal.edu.co

Rafael Rey González
Profesor
Departamento de Física
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rrreyg@unal.edu.co

Palabras clave: examen de admisión pregrado, indicadores básicos, bienes públicos, eficiencia, estratos académicos.

En 2014, el proceso de admisión a los programas de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia, ente público de educación superior, considerada la mejor del país, fue reorganizado y reformulado significativamente por la necesidad de optimizar la utilización de los cupos ofertados, entendidos estos como bienes públicos escasos (Vicerrectoría Académica, 2013). Dado el incremento en el número de aspirantes que se inscriben a los diferentes programas de pregrado ofrecidos por la Universidad y entendiendo la responsabilidad social de acoger el mayor número de aspirantes acorde a sus capacidades docentes y de infraestructura, la Universidad ha venido reestructurando los procesos de evaluación de los aspirantes (Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2018).

Los aspirantes son seleccionados mediante un examen de admisión preparado por la misma Universidad. Hasta el primer semestre de 2014, este examen era diferenciado según las áreas de interés del aspirante. Luego, a partir del segundo semestre del mismo año, el examen se unifica para toda la Universidad y el ingreso se realiza según el estrato académico en el que se ubique el aspirante, de acuerdo con los resultados obtenidos (Vicerrectoría Académica, 2014).

Referencias

Dirección Nacional de Planeación y Estadísticas. (2018). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. Año 2017 (Revista N. 23; pp. 1-196). Universidad Nacional de Colombia. http://estadisticas.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/Revista_2017.pdf

Vicerrectoría Académica. (2013, enero 21). Resolución 001 de 2013. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=53706

Vicerrectoría Académica. (2014, enero 31). Resolución 002 de 2014. Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=61628

Con el objetivo de analizar los cambios presentados en el proceso de admisión a los programas de pregrado de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá) y su influencia en algunos indicadores básicos de gestión, se realizó una revisión de la reglamentación del proceso, sus particularidades y evolución que, junto con un análisis estadístico, permitió identificar los efectos de los cambios realizados en lo que respecta a la optimización de algunos indicadores del proceso. El efecto más significativo de este modelo es la homogeneización académica de los aspirantes admitidos, puntajes máximos, así como puntajes mínimos más altos, disminuyendo el rango o dispersión de los puntajes de los admitidos. Sin embargo, no se evidencia un aprovechamiento óptimo de los cupos ofertados por la Universidad que, como ente público de educación superior, representa la única opción de estudio para muchos bachilleres.

Los cambios establecidos en la reforma permitieron delimitar con mayor precisión el proceso y establecer la importancia de los cupos al definirlos como bienes públicos y atribuir deberes al aspirante admitido en cuanto a la utilización del cupo asignado.

Los resultados encontrados convocan a los diferentes estamentos, máxime a aquellos responsables de las políticas de admisión, a una reflexión en torno al proceso de evaluación de los admitidos. Esto, en lo que respecta a sus fines y a la delimitación de los métodos de selección, de forma que contribuyan al cumplimiento de los principios de eficacia y eficiencia para la utilización de los cupos y garanticen la mayor tasa de matriculados en relación con los cupos ofertados y, al mismo tiempo, la menor tasa de deserción.

Comunicar para transformar la mirada hacia la UNAL

Ponencia

Fanny Lucía Pedraza Valencia
Profesional
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
Correo electrónico: flpedrazav@unal.edu.co

Palabras claves: admisión, información, social, orientación, comunidades.

“¡Profe, no se vaya a ir. Espere que mi mamá ya viene para que le cuente lo que me dijo!” Fueron las palabras de un estudiante de grado 11 de una institución educativa rural del Departamento de Caldas, al terminar una actividad de feria de universidades. Ese momento (aunque no ha sido el único) lo recuerdo no sólo como anécdota de gratitud, sino también como un ejemplo para explicarle a mis compañeros tanto de la UNAL como de las demás universidades de la ciudad, por qué participamos en este tipo de jornadas, ya que, para ellos, por ser la mejor Universidad del país, no necesitábamos ‘vender’. Es cierto, mi labor no es ‘vender’ los programas de la UNAL, ni mucho menos ‘fidelizar clientes’ como bien sí lo hacen las universidades privadas. Mi labor es promocionar a la UNAL desde su parte más humana y social, que permita dar fe de su naturaleza, la cual busca, entre otros, “... favorecer el acceso a ella y estimular la docencia, la investigación, las ciencias, la creación artística y la extensión, para alcanzar la excelencia.” (Universidad Nacional de Colombia, s.f.).

Retomando la historia, justo cuando ya nos estábamos subiendo al carro para regresar a Manizales, llegó el estudiante con su mamá. Una mujer humilde, de unos

40 años, con solo una sombrilla y un monedero en sus manos. Me saludó y me dijo: “doctora, es que mi hijo dice que él puede presentarse a la universidad y que no tendría que pagar nada, nosotros somos desplazados y nos tocó dejar nuestra finquita, pero si él niño tiene posibilidad de hacer el intento, queremos apoyarlo”. Me encantaría lograr hacerles sentir lo mismo que sentí en ese momento, porque es el punto de partida para explicarles porque más que cumplir con un proceso de admisión cuya “misión es evaluar y seleccionar a los aspirantes a ingresar a la Universidad...” (Dirección Nacional de Admisiones, s.f.), para mí la experiencia de este proceso se basa en un relacionamiento con el otro a partir de un proceso comunicativo básico y es el de poner EN-COMÚN una información para el servicio y bienestar de todos.

Esta labor pasó de ser un proceso de mercadeo (como en algún momento se le denominó en la Sede Manizales) a ser una experiencia de promoción desde la orientación, el acompañamiento y la comunicación social, en el sentido literal de su significado. Ha sido formación de doble sentido, es aprender de la realidad de las comunidades más vulnerables, conocer las limitaciones con las que viven, pero, a su vez, comprender y vivenciar los anhelos, empuje y ganas que le echan para continuar una educación superior; me ha permitido dar un giro al ejercicio de promover el proceso de admisión y llevarlo de manera pedagógica y equitativa al estudiante, a sus familias y a su entorno académico más directo.

Referencias

Dirección Nacional de Admisiones. (s.f.). Somos DNA. Universidad Nacional de Colombia. <https://admisiones.unal.edu.co/somos-dna/>
Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). Naturaleza. Universidad Nacional de Colombia. <https://unal.edu.co/la-universidad/naturaleza.htm>

Bibliografía

Misas-Arango, G. (2004). La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo (1era ed.). Universidad Nacional de Colombia. https://books.google.com.co/books/about/La_educaci%C3%B3n_superior_en_Colombia.html?id=whvKuC2UAocCyprintsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&qyf=false
Tolosa, M. (2010). Comunicar es crear comunidades. Razón y Palabra, 71, 1-9

El proceso de admisión en la UNAL. ¿En qué lado de la historia queremos estar?

Ponencia

Verónica Botero Fernández
Decana
Facultad de Minas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: vbotoero@unal.edu.co

Liz Karen Herrera
Profesora
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lkherreaq@unal.edu.co

María Alejandra Guzmán
Decana
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: maguzmanp@unal.edu.co

María Marcela Camacho Navarro
Vicerrectora Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz
Correo electrónico: mmcachon@unal.edu.co

Karen Ortiz Cuchivague
Profesional de Género
Universidad Nacional de Colombia
Correo electrónico: khortizc@unal.edu.co

La Dirección Nacional de Planeación y Estadística de la Universidad Nacional de Colombia presenta semestralmente los datos de aspirantes, admitidos y matriculados. En una revisión rápida de los últimos semestres, encontramos que el porcentaje de aspirantes es paritario, pues se presentan casi la misma cantidad de aspirantes hombre y mujeres. Sin embargo, al revisar los datos de admitidos, encontramos que tan sólo el 35 % son mujeres, frente a un 65 % de hombres. ¿Qué pasa entonces con el examen de admisión? Caro Cárdenas (2017) plantea la existencia de un sesgo de género en el examen. Es por esto por lo que, nos proponemos, a partir del análisis de datos acerca del proceso de admisión en la Universidad Nacional de Colombia de 2014 a 2021 y la experiencia de admisión paritaria en la Sede De La Paz, una revisión del valor simbólico

Referencias

Caro Cárdenas, C. (2017). Posibilidades de acceso a la Universidad pública. Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60944>

del examen de admisión para establecer la capacidad de los y las estudiantes de abordar su proceso de formación profesional. Analizamos los datos de aspirantes, admitidos y matriculados en el período 2014 al 2021 correspondientes a 15 cohortes, para tratar de develar patrones por programas. Caracterizamos nuestros programas académicos por sede en torno a su feminización o masculinización y evolución temporal. Contrastamos nuestro proceso con procesos de admisión de otras instituciones de educación superior nacionales e internacionales para encontrar similitudes y diferencias, así como el uso de las pruebas SABER. Finalmente, a partir de los resultados encontrados proponemos algunos elementos que se deberían tener para proponer un modelo de admisión paritario para pregrado en la UNAL, así como la recolección y análisis sistemático y permanente de datos para fortalecer el proceso de tutoría y revisar el impacto social del uso del examen que tenemos hoy.

Por una Universidad pública inclusiva. Boceto para explorar procesos de ingreso vinculante a la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

José Gregorio Rodríguez
Profesor
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jgrodiguez@unal.edu.co

Palabras clave: educación inclusiva, universidad pública, evaluación, exámenes de admisión, procesos vinculantes.

Este escrito constituye una invitación para que pongamos en juego los saberes, las capacidades creativas, tecnológicas, académicas y nuestro compromiso institucional, con el fin de ofrecer unas alternativas diferentes al actual examen de admisión, abriendo opciones vinculantes e inclusivas a quienes aspiran a ingresar a la Universidad. Se trata de imaginar, crear, gestar y hacer.

Se interpela la forma actual de ingreso a la Universidad, basada en un examen de admisión, por su carácter calificadorio, clasificatorio y altamente excluyente, y explora alternativas inclusivas que aporten a los jóvenes algunos beneficios asociados con el compromiso de poner al servicio de todos los colombianos los desarrollos del conocimiento en los diferentes campos de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes. Se propone cambiar el actual modo de admisiones por un proceso de vinculación a la Universidad que garantice el derecho a la educación superior, incluya de forma efectiva a los 'recién llegados' y contribuya a la construcción de una sociedad en paz.

El boceto de propuesta que pongo a consideración de la comunidad académica parte de los análisis en torno al examen de admisión desde algunas tradiciones teóricas de la evaluación y unas evidencias en su aplicación. Esta propuesta reflexiona sobre tres principios que fundamentan algunos cambios en las dinámicas de

ingreso, formula unos lineamientos que orienten un proceso incluyente basado en principios de justicia y equidad, incluyendo algunos aportes de quienes han dirigido y dirigen la Universidad, formula unos conceptos acerca de la educación como proceso de creación conjunta y la investigación como mediación y culmina esbozando algunas ideas para la acción. Las ideas expuestas constituyen, así mismo, una invitación para la construcción colaborativa, pues solo con los análisis, los debates y la generación de múltiples propuestas, bosquejaremos horizontes y abriremos caminos para que otra Universidad sea posible.

Los exámenes de selección tienen la pretensión de escoger a 'los mejores' en los diversos espectros de la acción humana y, por tanto, no tienen carácter incluyente, pues los mejores siempre serán unos pocos. Como la misión de una universidad pública no consiste en perpetuar las estructuras sociales sedimentadas históricamente porque se han construido por la fuerza (Bourdieu, 2007), es imperioso que explore otras alternativas. Propongo que esas alternativas abran las puertas a un amplio grupo de jóvenes que aspiran a estudiar en la Universidad Nacional, provenientes de todas las regiones del país y de heterogéneas condiciones socioeconómicas y culturales. Que los vinculen con la riqueza intelectual, afectiva, ética, política, estética que la cultura universitaria puede ofrecer porque la cultiva a diario y hace parte de su ethos y su quehacer. Que, mediante procesos culturales, educativos y de bienestar, los incluya de manera activa a la vida universitaria en los diferentes programas curriculares, disminuyendo la deserción, fortaleciendo las relaciones entre los participantes y entre ellos y la naturaleza, la sociedad, las culturas y el conocimiento.

Referencias

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. (A. Dilon, Trad.). (1era ed.). Siglo XXI Editores. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf>

Simposio 24

ABP, Aprendizaje situado, Aprendizaje colaborativo

Introducción al simposio sesión I. El aprendizaje centrado en el estudiante: entre los esfuerzos individuales y las transformaciones institucionales

Simposio 24

Julián Esteban Valiente Linares
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jevalientel@unal.edu.co

Juan Pablo González Zapata
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jpgonzalez@unal.edu.co

Julián Rodríguez Ballén
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jurodriguezba@unal.edu.co

La primera sesión del simposio ‘Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Aprendizaje situado y Aprendizaje colaborativo’ arrojó importantes consensos en términos de las reflexiones sobre pedagogía en el marco de la Reforma Académica de 2007. Un primer consenso parte del reconocimiento del carácter individual y puntual de las iniciativas pedagógicas en torno a estos enfoques. No existe una directriz institucional robusta que permita implementar y hacer seguimiento a alternativas pedagógicas, sino que se ha alentado a avanzar en nuevas formas de enseñar y esto se ha traducido en esfuerzos localizados, puntuales. No con esto se desconocen los avances que institucionalmente se han logrado en términos pedagógicos, sino que se señala el carácter puntualizado y localizado de las experiencias aquí discutidas.

A partir de este consenso se señala la importancia de poder superar este carácter localizado y puntualizado de las experiencias en ABP, aprendizaje situado y aprendizaje colaborativo, para transitar a unas experiencias más masificadas, más difundidas e implementadas en muchos más escenarios de aprendizaje. Esto podría lograrse por medio del diseño de un proceso sistemático de gestión de cambio a nivel institucional, transversal,

interdisciplinar, con recursos y con conocimiento sólido en las múltiples dimensiones de la pedagogía. Aquí también podría funcionar el contar directamente con el apoyo de actores estratégicos en clave de pedagogía, esto es, por medio de la identificación de aquellos “agentes naturales de cambio y liderazgo”, que son personas reconocidas por sus esfuerzos hacia las pedagogías alternativas. Integrar dichos actores en este proceso sistemático de gestión de cambio, con la consecuente remuneración que este trabajo adicional implicaría, resultaría beneficioso para la Universidad, pues se podrían compartir sus experiencias de manera abierta logrando establecer canales de difusión, diálogo y construcción.

En esta misma línea de difundir, masificar e implementar el conocimiento sobre aprendizaje colaborativo, surge la idea de institucionalizar espacios comunes de confluencia para el debate y el intercambio de experiencias. Ejemplos de ello pueden ser el fomento de mayores espacios de discusión pedagógica (como este Congreso) y la creación de una biblioteca o repositorio de experiencias pedagógicas, de modo que futuros interesados en pedagogía puedan acudir no solo a los fundamentos teóricos y conceptuales más recientes, sino a un repertorio de evidencia empírica de la aplicación de experiencias alternativas pedagógicas, específicamente sobre la misma población en la que se está inmerso. Algunas otras de las ideas sugeridas para ello son la creación de mesas de diálogo entre actores (con tiempos y recursos específicos), semilleros de profesores, líneas de investigación sobre el tema y un observatorio pedagógico, incentivando además la participación de todas las Sedes de la Universidad. Todas estas acciones contribuirían

a establecer un marco de referencia para abordar los enfoques pedagógicos de manera institucional. En este sentido, también sería imperativo llegar al consenso sobre lo que se entiende por dicho abordaje y, más aún, sobre lo que significa la sistematización y evaluación de la efectividad de dichas experiencias en términos del logro de sus objetivos propuestos.

Otro aspecto sobre el que se podría incidir para lograr que las experiencias del aprendizaje centrado en el estudiante y aprendizaje colaborativo se implementen en muchos más escenarios, está precisamente relacionado con el tema de los fundamentos teóricos y conceptuales en pedagogía mencionado anteriormente. Esta fundamentación podría traducirse en lo que se ha denominado como la formación docente en pedagogía. Para los ponentes no existe una formación explícita en pedagogía en muchos de los docentes y aunque se valora la experiencia relacionada, esta experiencia no necesariamente garantiza que conozcan los principios teóricos y conceptuales de algunos enfoques pedagógicos alternativos.

Las prácticas de enseñanza actuales en ocasiones se repiten acríticamente, sin ninguna reflexión sobre sí mismas ni sobre su efectividad y vigencia. Se afirma que se sigue valorando más la experiencia en investigación disciplinar de los docentes que su formación pedagógica. Pero ello no significa que el no haber recibido una formación formal en pedagogía sea impedimento para actualizarse en pedagogía, para innovar a través de diversas experiencias y para implementar individualmente nuevas aproximaciones a la enseñanza. Esto cobra especial validez cuando se reconoce que muchos docentes llegan a la

docencia producto de su ejercicio profesional y no directamente por su interés original en pedagogía. Se van formando trayectorias profesionales que con el devenir van confluyendo en temas pedagógicas y así también se va construyendo en torno a la pedagogía. Todo esto muestra la importancia de lograr procesos de formación en pedagogía para los docentes desde una mirada institucional que trascienda de los esfuerzos particulares a los esfuerzos institucionales, al mismo tiempo que se tienen en cuenta las trayectorias pedagógicas de los futuros docentes al momento de su selección.

Lo anterior permite reconocer que existe también una notable resistencia al cambio por parte de múltiples actores, principalmente docentes y estudiantes. Dirigir esfuerzos institucionales en esa dirección, propiciando que cada vez más actores puedan reflexionar sobre sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje y así posicionarse dentro de este importante debate, generaría que se faciliten las discusiones sobre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje centrado en el estudiante. También, posibilitando consensos sobre temas pedagógicos y generando condiciones más favorables para el cambio institucional en pedagogía. Esto implica no solamente afirmar que los docentes deben comprometerse, junto con sus estudiantes, a generar reflexiones sobre su ejercicio pedagógico, sino que se debe reflexionar sobre el ejercicio de aprendizaje del estudiante. Los estudiantes también deben reflexionar sobre su rol dentro del proceso, pues el aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje colaborativo requieren nuevos enfoques por parte de los diferentes actores. Se requiere de estudiantes autónomos, activos, participativos, comprometidos y menos

dependientes de la figura del docente. Una herramienta exitosa que se dirige en esa dirección la constituyen las bitácoras estudiantiles, en donde los estudiantes pueden escribir sobre su participación en proyectos y las habilidades que han desarrollado durante este proceso.

No podría terminarse este capítulo sin reflexionar sobre una de las ideas centrales dentro de este proceso de Evaluación de la Reforma y tiene que ver sobre el trabajo en equipo entre los docentes. Al respecto se evidencia que existen dificultades en implementar un verdadero trabajo en equipo dentro de los profesores. En este simposio se sugirió que algunas de las razones detrás de estas dificultades pueden ser la resistencia al cambio de algunos de ellos, como se ha mencionado, puesto que esto implicaría renunciar al rol central del docente dentro del proceso de aprendizaje para trasladar ese rol al estudiante. Otra de las razones puede ser que no existe un consenso sobre la importancia del trabajo en equipo, por lo que se deben propiciar espacios de interacción en donde se evidencien de primera mano los beneficios de la colaboración. En este mismo sentido, se pueden diseñar estrategias pedagógicas hacia los mismos profesores para fortalecer el entendimiento vivencial sobre las fortalezas del trabajo colaborativo. Dentro de los elementos a tener en cuenta en este consenso sobre la importancia del trabajo colaborativo se encuentra el reconocimiento de las capacidades y de los aportes que el otro tiene para hacernos y cómo, mediante este aporte, puedo llegar a desarrollar mis propias capacidades y mis propios objetivos.

Todo lo antes mencionado debe existir en un marco de apertura a la unidad entre los actores involucrados: comité asesor, dirección de

departamento y demás entes institucionales. Una unidad que permita identificar las alternativas pedagógicas planteadas por los docentes y las experiencias formativas que se desarrollan, lo cual posibilitaría su reconocimiento y difusión llevándolas a un plano más amplio que proponga transformar el medio.

Finalmente, vale la pena resaltar un breve aporte a la reflexión sobre los procesos de orientación vocacional y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante la cuestión sobre el aporte que pueden realizar como docentes a los procesos de orientación vocacional dentro de sus prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, encontramos que ellos tienen la oportunidad de contextualizar el ejercicio profesional. En específico, ejemplificar, por medio de la simulación, el conocimiento de la carrera aplicado en un entorno laboral y generar así un afianzamiento del estudiante en el interés por la carrera que cursa, despertando su motivación y ampliando el horizonte para una mejor toma de decisiones por parte del estudiante.

Introducción al simposio sesión II. ABP, Aprendizaje situado, Aprendizaje colaborativo

Carol Daniela Wilches Venegas
Profesional. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: cdwilchesv@unal.edu.co

Laudith Yesenia Vila
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lyvilas@unal.edu.co

Andrea Catalina Alfonso Celis
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: acalfonsoc@unal.edu.co

La emergencia de diversas pedagogías activas, desarrolladas bajo la intención de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha propiciado la puesta en marcha de variadas propuestas metodológicas y el surgimiento de distintos temas de conversación y análisis alrededor de tales modelos pedagógicos. Actualmente, en la Universidad Nacional, de la mano de algunos docentes, se han incorporado estas pedagogías activas de forma paulatina. El simposio ‘ABP, Aprendizaje situado, Aprendizaje colaborativo. Sesión II’ contó con la presentación de cinco experiencias que hicieron manifiesto el ejercicio activo que los docentes expositores han emprendido a favor de la renovación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje.

Durante la jornada se generó un espacio de discusión en torno a diferentes temáticas. La primera se relaciona con el rol del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), la investigación situada y la educación autodirigida en el reconocimiento e incorporación de las particularidades económicas, sociales, culturales y de aprendizaje de los estudiantes, en donde se reconoce la importancia de reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica. Lo anterior, pues

la principal referencia teórica del ABP es el constructivismo y, por lo tanto, una de sus particularidades alude al protagonismo que el estudiante debe asumir en su proceso formativo. Es decir, el aprendizaje se convierte en una construcción individual resignificada que implica que el docente no sólo deba comprender las particularidades socioculturales y las dificultades que de ellas puedan derivarse para el desarrollo del aprendizaje del estudiante, sino que también deba tener en consideración de manera conjunta los procesos de aprendizaje, los procesos de vida y las diversas formas en las que el estudiante establece relación con el otro y con lo que le rodea.

Adicionalmente, se destaca el potencial del aprendizaje organizado en grupos pequeños con el fin de generar un ambiente de diálogo y, por ende, de acompañamiento personalizado en donde el docente logra estrechar lazos con sus estudiantes teniendo un mayor acercamiento a sus inquietudes y necesidades. Lo anterior, mientras, a su vez, sosiega las posibles resistencias que de parte de ellos puedan surgir durante el proceso de implementación de cambios en las prácticas pedagógicas tradicionales que estandarizan los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, se hace énfasis en el uso de ciertas metodologías que siguen “imponiendo” saberes u “obligando” a los estudiantes a aprender temáticas que no necesariamente corresponden a sus intereses. Así pues, se reflexiona en torno a preguntas como “¿quién realmente define el problema?” y “¿cuándo se le pregunta al estudiante cuál es su verdadero problema, su motivación, su necesidad en términos de construcción de conocimiento?” Lo

anterior, enfatizando la prevalencia de la cultura educativa tradicional ‘adulto-céntrica’ que supone la imposición de relaciones verticales entre los docentes, supuestos conocedores de una irrefutable verdad, y estudiantes infantilizados que en apariencia son ajenos a su trayectoria educativa.

Matizando con lo ya mencionado, hay opiniones que se dirigen a destacar casos de quienes han intentado implementar las pedagogías activas aún en medios formativos tradicionales, logrando reconocer las particularidades de los estudiantes y encontrando maneras de resolver dificultades de tal forma que “todos lleguen a un resultado parecido, aunque sea por caminos diferentes”.

La segunda temática abordó la preocupación por la manera en la cual las pedagogías activas pueden ser llevadas a la realidad de las zonas marginales de Colombia. En lo cual se destaca la importancia de vincular a los estudiantes con las comunidades fomentando una cultura investigativa que no busque imponer saberes, en tanto que el conocimiento se da desde el territorio, sino que, a través de la investigación en conjunción con la docencia y la extensión, se generen procesos de aprendizaje. Esto, mientras se identifican las problemáticas y los elementos que contribuyen a impactar las regiones independientemente de que sean marginales o no.

Particularmente, se destaca el papel de la investigación situada como una propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje que está orientada hacia el fomento de ejercicios de indagación de procesos y circunstancias delimitadas o localizadas, a partir de los cuales se sustentan y plantean diversos proyectos

pedagógicos. Así pues, posibilita que el desarrollo de la investigación se de en interconexión con una comunidad en específico, lo cual implica no sólo la transformación del investigador, sino también del contexto en el cual despliega su investigación, en tanto las particularidades de los estudiantes investigadores entran en diálogo con el escenario en el cual se relacionan, derivando en una transformación conjunta. La investigación situada permite que el estudiante, aunque no esté titulado como docente, pueda ejercer una tutoría e igualmente aprender del proceso de formación que implica todo proyecto investigativo. Bajo este orden de ideas, el papel del tutor-docente no se reduce a la cátedra magistral, sino que desempeña la labor de acompañar los procesos educativos desde el enriquecimiento del proceso investigativo propio. Si bien la investigación situada no es lo mismo que la ABP, dialoga en la manera en que el proyecto propuesto promueve habilidades investigativas y sensibilizadas al contexto de los mismos estudiantes.

Dentro de la tercera temática, educación tradicional vs. las nuevas pedagogías, se destacó el constante llamado a repensar la educación y resignificar el concepto de ‘pedagogía’, pues se considera que la educación tradicional sigue una lógica impositiva. En contraposición, en las pedagogías alternativas es esencial el diálogo que tiene en cuenta los intereses, la vocación y necesidades de los estudiantes y, con ello, la importancia de transformar las escuelas para poder vincular la realidad familiar y comunitaria.

Aunado a lo anteriormente mencionado, se contrasta cómo en los contextos urbanos, en los que se desenvuelve la educación tradicional, se reduce la diversidad en las formas de ver y tratar

diferentes temáticas y problemas. Mientras, se resalta cómo las nuevas prácticas pedagógicas ofrecen un panorama en donde, por un lado, el énfasis se hace en el estudiante y no en el profesor y, por el otro, se distingue entre el evaluar un proceso entero y no calificar únicamente un producto final. Adicionalmente, se destaca la contribución del ABP a la formación ética y el cultivo de la autonomía y la motivación en los estudiantes.

Entre otras reflexiones, se discutió, en una cuarta temática, los retos que trae consigo el tránsito de lo tradicional a lo alternativo, abordando las experiencias en donde puede haber resistencias por parte de los estudiantes cuando los docentes deciden cambiar sus prácticas pedagógicas. Se hace un llamado a prestar atención a los procesos propios de aprendizaje y transformación que llevan los docentes y cómo estos se reflejan en sus prácticas educativas. De igual forma, se critica el modelo de ‘premio y castigo’ por el que se rige la educación tradicional, ya que este trae consigo la deshumanización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a esto, se destaca la importancia de la comunicación y empatía entre docentes y estudiantes al permitir que éstos propongan y discutan sobre los métodos pedagógicos de los profesores, propiciando así un ambiente participativo, comunicativo y activo en el proceso de construcción pedagógica.

También se indagó sobre el papel de los docentes en estos procesos alternativos. Allí los ponentes tuvieron un consenso general, pues afirman que su rol no desaparece, sino que se transforma reforzando el acompañamiento colaborativo y tutor en función del aprendizaje. Particularmente, la experiencia del docente

permite el enriquecimiento de los procesos por medio de la orientación, identificación de los problemas, rutas, errores y estrategias que pueden implementarse en el proceso formativo del estudiante.

Para finalizar, se reconoce la importancia de los entornos de diálogo y de aprendizaje de las distintas experiencias que se desarrollan en múltiples espacios de la comunidad universitaria y se promueve el aprendizaje y estudio de las experiencias de otras universidades que han podido incorporar las nuevas posibilidades pedagógicas en torno a la auto-organización del aprendizaje colaborativo.

Simposio 24

Ponencias de la sesión I

Aprendizaje basado en problemas en Ingeniería Mecatrónica: principios, experiencias y oportunidades

Víctor H. Grisales Palacio
Profesor
Departamento de Ingeniería Mecánica y Mecatrónica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: vhggrisalesp@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, enseñanza-aprendizaje, ingeniería, mecatrónica

Se presenta el 'Aprendizaje Basado en Problemas' (ABP) como una metodología aplicable en el contexto de Ingeniería, en donde los problemas son la semilla para la construcción del conocimiento y el desarrollo de actitudes y habilidades en procesos de enseñanza y aprendizaje. Se abordan los fundamentos enfatizando el papel central del estudiante en el proceso, así como el rol de facilitador del docente. Igualmente, se comparten experiencias recientes de aplicación en el programa de Ingeniería Mecatrónica de la Universidad Nacional de Colombia, así como oportunidades de exploración y mejora en educación en ingeniería.

El ABP forma parte de un conjunto de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, caracterizado por el uso de problemas como punto de partida y medio de articulación para la adquisición constructiva e integración de los nuevos conocimientos, desarrollando al tiempo actitudes y habilidades necesarias para el aprendizaje (Escribano y del Valle, 2015; Guerra et. al., 2017). El estudiante tiene un rol central de participación y el docente actúa como facilitador del proceso (Rodríguez-Mesa et. al., 2017). El trabajo en proyectos materializa los métodos y alcance técnico que son practicados cuando se produce conocimiento en forma colectiva (Olsen y Pedersen, 2008).

Los roles de alumnos y profesor

En el enfoque ABP se pasa de una concepción en donde el profesor disemina el conocimiento y el

estudiante lo asimila, a un enfoque más abierto en el que se promueve y valora un rol del estudiante como agente responsable y activo de su propio aprendizaje y el profesor como guía y orientador en la adquisición del conocimiento. Habitualmente este rol docente se identifica en la literatura con el nombre de facilitador, existiendo estilos y recomendaciones para la apropiada preparación y avance personal e institucional (Savin-Baden, 2003).

Actividades y evaluación

Como bien lo resaltan Escribano y del Valle (2015):

“Utilizar el ABP como método obliga a cambiar la concepción y realización de la evaluación ya que sus objetivos no se limitan al mero aprendizaje de conocimientos por parte del alumno, sino al desarrollo de competencias mentales que van dirigidas hacia tres direcciones: comprensión científica por medio de los casos del mundo real, estrategias de razonamiento y de resolución de problemas, y estrategias de aprendizaje autorregulado o autodirigido.” (p.131)

Estos objetivos obligan a utilizar modalidades diferentes de evaluación, teniendo en cuenta el dominio adquirido por los alumnos, los aportes al razonamiento grupal y las interacciones con el resto de los miembros del grupo.

Experiencia en Ingeniería en la Universidad Nacional de Colombia

En la Facultad de Ingeniería se ha tenido recientemente una experiencia de formación docente en ABP. Se han reestructurado varios cursos tanto de fundamentación como disciplinares. En cursos de Ingeniería Mecatrónica

como ‘Servomecanismos y Automatización de Procesos de Manufactura’ se ha incorporado durante los últimos tres años el enfoque ABP con orientación a proyecto, brindando valor tanto al producto como al proceso. Este producto orientado a la concepción, desarrollo y validación de un prototipo, máquina o sistema. Por su parte, el proceso está en la forma de avances y reflexiones documentadas acompañadas de un informe final. Este da cuenta de la evolución en el proceso de aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades ‘blandas’. Se han obtenido buenos resultados de percepción y aprendizaje en las experiencias de diferentes semestres.

Conclusiones

La apropiación del enfoque ABP exige importantes cambios en los roles, perspectivas y prácticas por parte de estudiantes y profesores. Dos desafíos principales son la participación más activa del estudiante con intensificación de aspectos de aprendizaje autodirigido y autorregulado y el ajuste del rol del docente como facilitador en el acompañamiento a la construcción del conocimiento, promoción de interacción y desarrollo de habilidades. Se brinda valor tanto al producto como al proceso.

Referencias

Escribano, A., y Del Valle, Á. (Eds.). (2015). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una Propuesta Metodológica en Educación Superior (2da ed.). Ediciones de la U.

Guerra, A., Rodríguez-Mesa, F., González, F., y Ramírez, M. C. (Eds.). (2017). Aprendizaje basado en problemas y educación en ingeniería: Panorama latinoamericano (1era ed.). Aalborg University Press. [https://aauforlag.dk/shop/laering-og-uddannelse-\(1\)/aprendizaje-basado-en-problemas-y-educacion-e.aspx](https://aauforlag.dk/shop/laering-og-uddannelse-(1)/aprendizaje-basado-en-problemas-y-educacion-e.aspx)

Olsen, P., y Pedersen, K. (2008). Problem-Oriented Project Work: A Workbook. Samfundslitteratur.

Rodríguez-Mesa, F., Kolmos, A., y Guerra, A. (Eds.). (2017). Aprendizaje basado en problemas en ingeniería: Teoría y práctica. Aalborg Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/262849611/Book_PBL_online.PDF

Savin-Baden, M. (2003). Facilitating Problem-Based Learning (1era ed.). Open University Press.

Motivación y práctica en el proceso de aprendizaje según la percepción de estudiantes de Ingeniería Química (UNAL)

Dolly Santos Barbosa
Profesora
Departamento de Ingeniería Química y Ambiental
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: dsantosb@unal.edu.co

Leonardo Calle Páez
Profesor
Departamento de Ingeniería Química y Ambiental
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lecallep@unal.edu.co

Los autores, profesores del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental de la Universidad Nacional de Colombia, han estado probando diferentes técnicas y estrategias con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, realizaron el programa de Maestría sobre Aprendizaje Basado en Problemas (MPBL) en la Universidad de Aalborg (Dinamarca). Con el fin de comprender mejor la importancia de la motivación y la práctica en la formación de ingenieros químicos en su universidad, diseñaron y llevaron a cabo un proyecto de investigación cualitativa que ofrece algunas recomendaciones para reducir la brecha entre la teoría y la práctica y, en particular, para fomentar acciones que fortalezcan la motivación intrínseca de los estudiantes.

La metodología seguida para la investigación fue la teoría fundamentada (Grounded Theory) con varias acciones y procedimientos de otros métodos. El trabajo de campo se desarrolló durante 2019 a través de reuniones preparatorias, trabajos en grupos focales, diseño, realización, transcripción de entrevistas y codificación de las mismas y generación de esquemas de relaciones conceptuales. Estos últimos permitieron a los autores entender la percepción que los estudiantes de Ingeniería Química tienen sobre la motivación y la práctica y la integración de ellas en sus procesos de aprendizaje.

Cuando se obtuvo la saturación de conceptos en las entrevistas, los investigadores concluyeron el trabajo de campo y reforzaron el trabajo de interpretación y análisis de la información y de conocimientos adquiridos. Llevaron a cabo las verificaciones mediante la revisión de citas y consolidaron las conclusiones del trabajo para los autores y para los programas de Ingeniería con sus correspondientes recomendaciones y perspectivas.

Los principales resultados del proyecto indican las principales relaciones bidireccionales entre motivación, procedimientos y técnicas de aprendizaje, dentro de las cuales la práctica es una estrategia decisiva para la formación en ingeniería y los resultados de aprendizaje. En particular, los autores encontraron que la práctica como motivador tiene tres componentes:

- 1. Prácticas de laboratorio a través de la experimentación
- 2. Comprensión y resolución de problemas en contexto
- 3. Ejemplos y ejercicios de libros de texto, diseños conceptuales y detallados

Además de confirmar la importancia de continuar con el cambio de los métodos tradicionales de educación a unos métodos cada vez más centrados en el aprendizaje de los estudiantes, los autores recomiendan principalmente: 1) promover la motivación intrínseca de los estudiantes para empoderarlos; 2) ampliar los espacios de práctica para los estudiantes y 3) redefinir el sistema de evaluación por uno en el que predomine la retroalimentación.

Aprendizaje Basado en el Servicio a las Personas (ABSP). Una experiencia interdisciplinaria desde la Facultad de Ingeniería – Sede Bogotá

Ponencia

Juan David Reina Rozo
Doctor en Ingeniería, Industria y Organizaciones
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jdreinar@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en el servicio, extensión solidaria, ingeniería comprometida, ingenio.

La cátedra ‘Ingenio, Ciencia, Tecnología y Sociedad’ (Cátedra ICTS) fue un curso de libre elección e interdisciplinario creado en 2014 en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia. Tuvo una duración de alrededor de 12 semestres hasta que fue repentinamente cancelado por las directivas de la Facultad de Ingeniería. Desde el marco de la ingeniería comprometida, este espacio se fundamentó en la discusión de las implicaciones sociales y políticas de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de la gestación de proyectos de la mano de organizaciones sociales de territorios urbanos y rurales. A nivel de los marcos pedagógicos, los proyectos se centraron en el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en el servicio, así que hablamos aquí de un ‘Aprendizaje Basado en el Servicio a las Personas’ (ABSP).

Esta cátedra nace desde dos grupos estudiantiles en su momento, ‘Ingenio Sin Fronteras’ (Facultad de Ingeniería) y ‘CTS’ (Facultad de Ciencias). Su principal objetivo fue generar un espacio de diálogo alrededor de elementos emergentes entre las relaciones de la ciencia, la tecnología y la sociedad. A partir de lo anterior, de la clásica cátedra caracterizada principalmente por las charlas magistrales, pasó a ser concebida como un proceso híbrido entre lo teórico y lo práctico a través de proyectos grupales. No obstante, ¿cómo se concibieron las dinámicas colectivas a nivel de la relación Academia-sociedad? En este caso, el aprendizaje de los y las estudiantes no solamente se

vincula a proyectos institucionales o corporativos, también a proyectos sociales.

Esta relación entre la Universidad y comunidades rurales-urbanas no es reduccionista, es compleja en el sentido de la problematización de las relaciones de poder entre estos actores. En especial, desde la visión de quién y cómo se definen los ‘problemas’, con ocasión de deconstruir la idea de sujetos pasivos con problemáticas, para transitar a la idea de sujetos activos con potencialidades. En este sentido, las comunidades participaban en la definición de la situación base para el proyecto desde la perspectiva del servicio. Durante la cátedra participaron alrededor de 700 estudiantes y se desarrollaron alrededor de 100 proyectos basados en el servicio social.

Los retos de estos ejercicios académicos se encuentran a nivel interno y externo de la experiencia particular. En los internos encontramos la escasa literatura y referentes frente a metodologías interdisciplinarias para el desarrollo de actividades en conjunto con comunidades marginadas. Por ejemplo, la acción sin daño dentro del Aprendizaje Basado en Problemas. A nivel externo, la falta de apoyo institucional frente a la cátedra obligó que en un par de ocasiones la asignatura fuera realizada ad honorem por los docentes encargados, hasta el punto de cancelarla en el año 2020 sin justificación académica.

Finalmente, en cuanto a la agenda futura para la educación-creación en este tipo de escenarios interdisciplinarios en ingeniería, las previsiones han estado en documentar las experiencias estudiantiles, divulgar las mismas por medio de diversos canales y articularlas con otras organizaciones como la Red Colombiana de Ingeniería y Desarrollo Social.

Aprendizaje significativo y colaborativo de circuitos eléctricos a través de la metodología Peer Instruction

Ponencia

René Alexander Soto Pérez
Profesor
Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rasotop@unal.edu.co

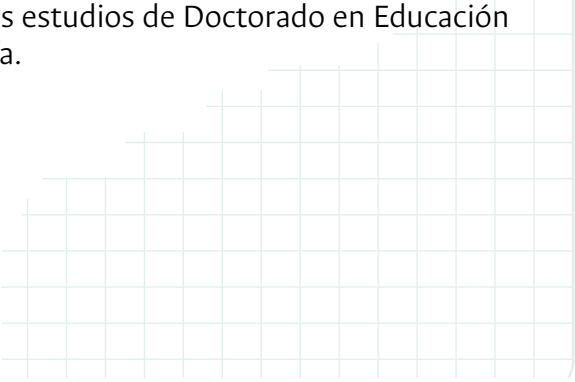
Palabras clave: aprendizaje con pares, aprendizaje significativo, circuitos eléctricos, misconceptions.

Esta ponencia describe los resultados de la implementación en el curso de ‘Circuitos Eléctricos I’ de una estrategia de aprendizaje activo. La ponencia se dividirá en dos grandes temas. Primero, se ilustra la forma como se diseñó el curso focalizando los objetivos de formación, la evaluación y la pedagogía que se utiliza para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de dichos objetivos y habilidades (Soto, Ortega y Streveler, 2019). La metodología implementada inicialmente se conoce como Peer Instruction y fue desarrollada por Mazur en la década de 1990 (Crouch y Mazura, 2001; Mazur, 1997). Segundo, se hará un recuento de los diferentes factores que han influido en la toma de decisiones sobre las diferentes versiones que ha tenido el curso y los aprendizajes que se han obtenido a lo largo de esta experiencia.

Dentro de los factores que han incidido en la toma de decisiones se pueden destacar cuatro. En primer lugar, los insumos y el trabajo académico del Departamento en el diseño de los planes de estudios de pregrado adscritos al Departamento de Ingeniería Eléctrica y Electrónica en la Facultad de Ingeniería de la Sede Bogotá. Esto, en el marco de la Reforma Académica del año 2007. Dentro de estos resultados se destaca la apropiación y uso de la iniciativa ‘CDIO’ (Concebir, Diseñar, Implementar y Operar) como forma de entender el quehacer de los ingenieros (Crawley, 2001). Segundo, procesos de reflexión personal y profesional sobre la importancia y el impacto que tiene el adecuado entendimiento de los conceptos y habilidades que se espera de un

ingeniero. Tercero, un proceso iterativo, bastante desordenado y, en ocasiones, frustrante de investigación sobre las dificultades que tienen las personas durante el aprendizaje, sobre todo de temas abstractos, complejos y conceptualmente densos como es el caso de los circuitos eléctricos. Por último, la implementación de la metodología en sí.

Con respecto a los aprendizajes, esta experiencia ha dejado los siguientes puntos. Inicialmente, los estudiantes siempre conocen algo sobre el tema y puede que estos saberes no estén alineados con los conocimientos y desarrollos académicos sobre la materia. En cualquier caso, es necesario que los estudiantes desafíen los conocimientos con los que ellos llegan al curso y los contrasten con los conocimientos formales. De esta forma, la apropiación del conocimiento es significativa y se sitúa en el contexto de cada uno de los estudiantes. Adicionalmente, el poner a prueba los conocimientos propios se realiza de una manera más adecuada, fácil y significativa cuando se cuenta con un trabajo colaborativo con los demás compañeros del curso. Los cuestionamientos sobre la forma y el contenido de lo que se está aprendiendo se dan de manera natural cuando los estudiantes explican su entender sobre la aplicación de la teoría en la solución de problemas reales ante sus pares. Finalmente, el cuestionamiento y la reflexión sobre nuestra actividad docente ha requerido el inicio de actividades de investigación sobre temas de educación. Esto último me ha permitido tener un norte relativamente claro al emprender y pronto culminar mis estudios de Doctorado en Educación en Ingeniería.



Referencias

Crawley, E. (2001). The CDIO Syllabus: A statement of foals for undergraduate engineering education. Department of Aeronautics and Astronautics Massachusetts Institute of Technology.

Crouch, C., y Mazura, E. (2001). Peer Instruction: Ten Years of Experiance and Results. American Journal of Physics, 69(9), 970-977. <https://doi.org/10.1119/1.1374249>

Mazur, E. (1997). Peer Instruction: A User's Manual. Prentice Hall. https://issuu.com/alobatnic/docs/preview_peer_instruction_a_user___s

Soto, R., Ortega, J. D., y Streveler, R. (2019). Assessing the effectiveness of peer instruction in students' understanding of electric circuits concepts. ASEE Annual Conference y Exposition, 1-10.



Perspectiva de la sustentabilidad en procesos de diseño

Gabriel Ernesto Barrero Tapias
Profesor
Departamento de Diseño
Universidad Nacional de Colombia – Sede Palmira
Correo electrónico: gbarero@unal.edu.co

Palabras clave: comunidad, innovación, territorio, capacidad.

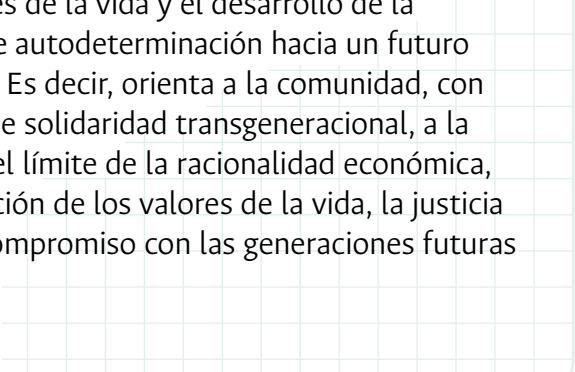
Esta ponencia presenta una propuesta académica elaborada en la Sede Palmira de la Universidad Nacional de Colombia para la asignatura optativa ‘Ambiente, Cultura y Diseño’ del programa curricular de pregrado en Diseño Industrial. Esta asignatura surge como espacio de exploración pedagógica guiado por la pregunta ‘¿Cómo desarrollar la capacidad para la sustentabilidad en los estudiantes del programa de Diseño Industrial de la Sede Palmira de la Universidad Nacional de Colombia y en las comunidades en las cuales tienen influencia? La pregunta emerge con base en las siguientes premisas:

La sustentabilidad como capacidad no se enseña, no se aprende, se desarrolla mediante el reconocimiento y la participación de la comunidad en procesos orientados a la solución de un problema social complejo. Desde la definición del problema hasta la implementación de la solución en el contexto. Por tanto, la sustentabilidad no se halla en la concreción ni es una propiedad de la solución, sino que abarca la construcción de un discurso ético y axiológico con la comunidad el cual no se reduce a un propósito ambiental.

En la relación entre el diseño y la sustentabilidad surgen diferentes niveles de innovación: de producto, de sistemas producto-servicio en territorio y la innovación en escenarios de transición socio-tecnológica. La innovación en territorio conlleva cambios estructurales en la forma de organización de los sistemas de

producción y consumo. Por su lado, la innovación en escenarios de transición socio-tecnológica conlleva cambios sustentables en la forma de satisfacer las necesidades de la sociedad (Ceschin y Gaziulusoy, 2016).

En esta relación con la sustentabilidad y la innovación, la concepción del diseño exige el abordaje interdisciplinario de los problemas. Esto se hace asumiendo como principios la comprensión en contexto de las condiciones de vida de la comunidad y su participación en la definición, validación y aplicación de las soluciones. De allí que los niveles de innovación en territorio y en escenarios de transición socio-tecnológica basados en diseño se constituyan en procesos que privilegian la generación de soluciones orientadas al fortalecimiento de dinámicas territoriales sustentables (Ceschin y Gaziulusoy, 2016; Comisión Económica para América Latica y el Caribe – CEPAL, 2020). Esta relación se produce mediante estructuras de pensamiento a partir de las cuales el diseño se cimenta como un campo epistemológico de naturaleza interdisciplinaria donde lo teórico se transforma en materialidad (Bachelard, 1990, citado en Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 12-13). Es un campo de articulación de diferentes formas y capacidades de conocimientos provenientes de la ciencia, los estudios sociales, las artes y demás en la búsqueda de soluciones posibles a problemas reales. En este campo, el diseño promueve en la comunidad la apropiación de los valores de la vida y el desarrollo de la capacidad de autodeterminación hacia un futuro sustentable. Es decir, orienta a la comunidad, con un sentido de solidaridad transgeneracional, a la definición del límite de la racionalidad económica, la proclamación de los valores de la vida, la justicia social y el compromiso con las generaciones futuras (Leff, 2000).



Referencias

Ceschin, F., y Gaziulusoy, İ. (2016). Evolution of design for sustainability: From product design to design for system innovations and transitions. Design Studies, 47, 118-163. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.09.002>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020, mayo 15). Acerca de innovación social. CEPAL; CEPAL. <https://www.cepal.org/es/temas/innovacion-social/acerca-innovacion-social>

Leff, E. (2000). Tiempo de sustentabilidad. Ambiente y Sociedad, 6-7, 5-13. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2000000100001>

Ministerio de Educación Nacional. (1996). Educación en Tecnología: Propuesta para la educación básica. Equipo de Tecnología MEN. <https://panditupn.files.wordpress.com/2010/06/pet-xxi-961.pdf>

Bibliografía

Capra, F. (1998). La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama.

Cescau, P. (2008). Social Innovation and Sustainable Development as Drivers of Growth. Rotman School of Management. <https://store.hbr.org/product/social-innovation-and-sustainable-development-as-drivers-of-growth/ROT064>

Klimovsky, G. (1994). Desventuras del Conocimiento Científico (5a ed.). A-Z Editora.

Osburg, T., y Schmidpeter, R. (2013). Social Innovation: Solutions for a Sustainable Future. Springer Science y Business Media.

Oztekin, E., y Gaziulusoy, İ. (2019). Designing Transitions Bottom-up: The agency of design in formation and proliferation of niche practices. Running with Scissors, 13th International Conference of the EAD, 22, 1659-1674. <https://doi.org/10.1080/14606925.2019.1594999>

Schnaith, N. (2000). Sujeto y objeto en una cultura de diseño. Experimenta, 29, 91-98.

Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad (1era ed.). Editorial Planeta.



Didáctica para el aprendizaje significativo en la formación integral

Sandra Patricia Guevara Núñez
Profesora
Departamento de Nutrición Humana
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: spguevaran@unal.edu.co

Palabras claves: didáctica, aprendizaje significativo, formación integral.

El trabajo corresponde a la experiencia de la docente con estudiantes de sexto semestre de la carrera de Nutrición y Dietética quienes cursaron la asignatura ‘Nutrición Clínica Materno Infantil’. Esta asignatura es el primer enfoque para el desempeño profesional, en una de las áreas de la formación, la Nutrición Clínica. Este trabajo también hace parte de las observaciones y trabajo de candidatura doctoral en educación.

La problemática observada fue la siguiente. Después de haber cursado asignaturas prerequisite que son los fundamentos en el conocimiento sobre la alimentación normal en la gestante y los niños, los principios fisiológicos y patológicos de nutrientes y enfermedades, entre otros (considerados de conocimiento y un nivel de dominio de los estudiantes), los estudiantes no recuerdan estos contenidos con un nivel de apropiación, demostrando así que el aprendizaje fue a corto plazo.

Igualmente, lo desarrollado en las clases del módulo, como atención nutricional a las gestantes enfermas y neonatos pretermino, previamente a la propuesta pedagógica, fue en metodología magistral de clase expositiva por la profesora. Es decir, aplicación en ejercicios por los estudiantes, aclaraciones posteriores y evaluación en examen tradicional con preguntas sobre los temas evaluados. Se observó, al hacer la práctica por parte de los estudiantes en el siguiente semestre, que no recordaban los temas y se corroboró el estudio memorístico y el aprendizaje de corto plazo.

La pregunta de investigación es la siguiente. ¿De qué manera la didáctica aporta al aprendizaje significativo

en la formación integral de estudiantes? Los objetivos propuestos son: 1) analizar comprensiones teóricas y de perspectivas didácticas y metodológicas para la formación integral en estudiantes de educación superior; 2) interpretar los principios del aprendizaje significativo en la formación integral para el desempeño en la práctica y 3) definir una secuencia didáctica para el trabajo en aula y de los desempeños de los estudiantes.

La metodología se basó en un estudio descriptivo cuali-cuantitativo con muestra intencional de los estudiantes de la cohorte del segundo semestre de 2020 (n=41), la cual fue aprobada por el Comité de Ética. La fundamentación epistemológica es en Transposición Didáctica y Aprendizaje Significativo a partir de los principios de Aprendizaje Significativo Crítico de Moreira (2005) y de la Taxonomía de Fink (2003) en seis dimensiones: 1) conocimiento fundacional; 2) aplicación, 3) integración, 4) dimensión humana, 5) cuidado y 6) aprendiendo cómo aprender.

Los resultados son los siguientes, caracterización de los estudiantes, el trabajo propuesto en protocolos que son desarrollos por parte de los estudiantes para afianzar los preconceptos en la estructura cognitiva, el logro de habilidades en trabajo grupal participativo, cognitivas y metacognitivas de pensamiento comprensivo, crítico y creativo evaluado en las categorías de relación, de trabajo interdisciplinar, autorregulación y autonomía con procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Conclusión: el trabajo en transposición didáctica y en la taxonomía de Fink (2003), con los procesos metodológicos en aula de clase y trabajo participativo, demuestra el aprendizaje significativo y la evaluación perceptiva positiva por parte de los estudiantes en sus procesos, en los logros y evaluación para el profesor.



Referencias

Fink, L. D. (2003). A Self-Directed: Guide to Designing Courses for Significant Learning. https://www.bu.edu/sph/files/2014/03/www.deefinkandassociates.com_GuidetoCourseDesignAug05.pdf

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, 6, 83-102.

Bibliografía

Arias Cadena, O. (2018). Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo de la nutrición humana [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1071/CAA-Spa-2018-Secuencia_didactica_para_el_aprendizaje_significativo_de_la_nutrici%F3n_humana_trabajo_de_grado.pdf?sequence=1

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2da ed.). Trillas.

Perafán Echeverri, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. FOLIOS, 37, 83-93. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>

Simposio 24

Ponencias
de la
sesión II



Aplicación de la clase invertida (Flipped Classroom) en el modelo ABP

Ponencia

Carlos Iván Camargo Bareño
Director
Oficina de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: cicamargoba@unal.edu.co

Catalina Benavides Ruiz
Magíster en Educación
Psicóloga

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, autodirección, aprendizaje colaborativo, diseño digital.

La desmotivación, los bajos resultados académicos, la dificultad para poner en práctica lo aprendido y la descontextualización del conocimiento fueron algunos de los elementos que llevaron a la necesidad de cambio en el modelo de aprendizaje en el Área de Electrónica Digital en la Universidad Nacional de Colombia. Este proceso sistemático inició con la revisión y el rediseño curricular basado en la iniciativa CDIO que implementó el Departamento de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, en el cual se da un mayor énfasis a la concepción, diseño e implementación. Sin embargo, trasladar este currículo al aula de clase requiere un modelo pedagógico adecuado. El modelo de pedagogías activas Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) está compuesto por fases que se adaptan al flujo de diseño de sistemas digitales, al tiempo que permiten el desarrollo de habilidades relacionadas con el emprendimiento, el trabajo en equipo y la auto-dirección del aprendizaje.

En los cursos del Área de Electrónica Digital se ha venido adoptando el método ABP desde hace 5 años con muy buenos resultados. Gracias a la convocatoria de innovación pedagógica del 2015, se implementó un método de evaluación enfocado en un modelo de realimentación basado en el agente y que toma el feed up, el feed back y el feed forward como estructura fundamental para la mejora continua del proceso del docente y del estudiante. Durante esta experiencia se

evidenció una mejora considerable en la autodirección del aprendizaje, el interés en el emprendimiento dado por la oportunidad de vender ideas a través de los productos diseñados y se ha generado inquietud en docentes y estudiantes de otras áreas sobre formas innovadoras de construir conocimiento. Para esto se diseñaron, aplicaron y ajustaron las rúbricas de evaluación que acompañan el proceso y ayudan al estudiante a entender qué habilidades se desean desarrollar y la forma en que se evaluarán. Esto disminuyó de forma considerable una de las principales molestias de los estudiantes al no saber como serán evaluados y proporcionó una herramienta útil para ser usada con ABP.

Gracias a la convocatoria ‘Investigación sobre Innovación Pedagógica 2017’, se trabajó en problemas encontrados por los estudiantes, como la velocidad a la que se presentan los temas nuevos y la incapacidad que tienen los estudiantes por despejar dudas en el momento de la presentación de dichos temas. Para esto se crearon las condiciones para aplicar el modelo de clase invertida y, de esta forma, permitir que el estudiante acceda a la información de forma asincrónica. Se creó material compuesto por lecturas, videos, herramientas colaborativas y canales de comunicación asincrónicos que permiten el diálogo entre el docente y los estudiantes y posibilitan el aprendizaje colaborativo. Todo esto enmarcado en una estrategia de clase centrada en el estudiante y en el diseño.

Lo anterior se realiza para concienciar al estudiante en la importancia de generar buenos hábitos de estudio que ayuden a generar autodirección. La metodología tradicional ha convertido al estudiante en un ser pasivo que está acostumbrado a que el docente sea la fuente principal de conocimiento y limita su participación en el proceso de aprendizaje.

Pedagogías activas en educación superior: una experiencia en el programa de Psicología

Olga Rosalba Rodríguez Jiménez
Profesora
Departamento de Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: orrodriguezj@unal.edu.co

Palabras clave: metodologías activas, aprendizaje cooperativo, aula invertida, aprendizaje basado en problemas.

Contexto

Con el objetivo de lograr un trabajo que permita a los estudiantes tener un rol activo en su proceso de formación, de manera que logren la apropiación del conocimiento, la comprensión y el dominio de los aspectos teóricos y prácticos de tres asignaturas del programa de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, desde el año 2016 se han implementado las estrategias de aula invertida, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas (ABP), variando su uso dependiendo de las necesidades y objetivos de cada asignatura. En cada una de las asignaturas se ha hecho un trabajo conjunto entre la profesora y un equipo de estudiantes orientadores que acompañan en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Con el cambio metodológico se espera mejorar la motivación hacia el aprendizaje, mejorar el desempeño académico, desarrollar las habilidades para trabajar en equipo, resolver los conflictos y solucionar problemas.

Objetivo

Este trabajo tiene por objetivo exponer la implementación de pedagogías activas en las asignaturas de ‘Métodos Cuantitativos’, ‘Psicología Diferencial’ y ‘Psicometría’ del programa de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

Marco conceptual

Las metodologías activas de aprendizaje están centradas en el alumno, de manera que construyan activamente su conocimiento (Silva y Maturana,

2017). El uso de metodologías activas en educación superior permite la flexibilidad de la enseñanza y el aprendizaje en profundidad, dado que el aprendizaje es “algo que tú haces” y, por ende, la retroalimentación que el estudiante recibe es fundamental para alcanzar la comprensión de los conceptos (Higgins, Hartley y Skelton, 2002). Las metodologías empleadas para el desarrollo de las clases han sido Aula Invertida, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Juegos y ABP. Estas han mostrado resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes se sienten más implicados (Fernández y García, 2007), se incentiva el esfuerzo y la motivación, se fortalece el trabajo en equipo (Fortanet, González y Mira, 2013), además de mejorar el rendimiento y la adquisición de conocimientos y destrezas (Berenguer,2016).

Resultados

Después de implementar las metodologías se encuentra que los estudiantes tienen una mejor comprensión y apropiación de los temas de cada asignatura y menor variabilidad en el desempeño académico. Se evidencia cambio en la motivación, además de mejora en las habilidades para trabajar en equipo, planear, preparar la clase y tener una participación activa en la misma.

Conclusiones

La implementación de las metodologías activas ha permitido alcanzar el objetivo planteado en relación con el rol del estudiante en su formación, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de otras habilidades importantes en el proceso de formación. Los resultados de esta experiencia han permitido identificar resultados positivos en la formación de los estudiantes. Se

Ponencia

destaca la importancia de un equipo de trabajo que oriente a los alumnos, la organización y consolidación de guías y rúbricas y la necesidad de tener una espacio para clase magistral por parte del profesor en cada sesión. Se espera seguir trabajando en estas metodologías y abordar los nuevos retos que han surgido con la virtualidad.

Referencias

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau, y J. Álvarez (Eds.), XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: Enfoques pluridisciplinares. (pp. 1466-1480). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Fernández, N. G., y García, R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): Repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación, 42(6), 1-13.

Fortanet, C., González, C., y Mira, E. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente. En M. Tortosa, N. Pellín, y J. Álvarez (Eds.), XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica (pp. 1151-1162). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/31305>

Higgins, R., Hartley, P., y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. Studies in Higher Education, 27(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>

Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa, 17(73), 117-131

La investigación situada como estrategia de inclusión social

Santiago Betancur Zapata
Magíster en Estética
Facultad de Ciencias Humanas y Económicas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín
Correo electrónico: sabetancurza@unal.edu.co

Leidy Alejandra Otero Orjuela
Estudiante
Correo electrónico: laoteroo@unal.edu.co

Palabras clave: modelo sostenible, inclusión social, desconexión, deserción, desempleo.

El corazón del Eje 2 del Plan Global de Desarrollo de la UNAL es el propósito de fomentar la investigación en espacios de experimentación, que permitan resolver de manera colaborativa, cuestionamientos del entorno y la sociedad. Si desde esta perspectiva comparamos los diagnósticos internacionales sobre la educación superior en América Latina con los datos que nos arrojan instituciones nacionales como el DANE, el Observatorio de Educación Superior o la Oficina de Planeación de la UNAL, veremos que son tres los cuestionamientos más apremiantes del entorno universitario: 1) la desconexión entre la educación básica secundaria y la educación superior; 2) los altos índices de deserción en programas académicos universitarios y 3) la creciente tasa de desempleo en jóvenes recién egresados de la universidad.

Como primer paso para la creación de un modelo educativo que permita pensar en una solución integral a los problemas de desconexión, deserción, y desempleo, nuestro proyecto plantea una metodología de formación escolar basada en el concepto de ‘investigación situada’. La propuesta consiste en vincular a la Universidad Nacional con las instituciones educativas más vulnerables del municipio de Medellín, empleando a un estudiante de cada Facultad de la Sede

Referencias

ICFES. (2018). El índice sintético de calidad educativa en el cuatrienio (2015-2018). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Colombia.

mediante una convocatoria abierta que tendrá como requisitos: 1) estar cursando un programa de pregrado en los últimos semestres, 2) estar desarrollando un proyecto de investigación y 3) estar avalado por un profesor que hará las veces de tutor. Esto con la finalidad de articular sus procesos investigativos con los programas académicos de las instituciones educativas participantes.

La propuesta está dirigida a los estudiantes del grado décimo en dos instituciones educativas con la calificación más baja en los Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE) de Medellín (ICFES, 2018), en los que se reporta un Índice Multidimensional de Condiciones de Vida (IMCV) por debajo del 50% del resto de la ciudad y que en las últimas tres mediciones ISCE no reportan ninguna mejoría. Precisamente, porque el modelo educativo actual no es sensible a las características propias de estos contextos en los que falta información, participación, y liderazgo para hacer de la investigación un puente entre el aprendizaje y la transformación social del territorio.

En lo que se refiere a la educación básica secundaria son dos los problemas fundamentales a los que se enfrenta la Universidad a la hora de impactar en los índices de acceso y permanencia de estudiantes que provienen de instituciones públicas en condiciones vulnerables. Primero, la falta de información sobre los programas académicos. Segundo, la desconexión entre las prácticas académicas del estudiante en el colegio con respecto a las competencias que necesita para la Universidad.

PEAMA Sumapaz: desarrollo de habilidades académicas en el desarrollo de proyectos auténticos de aprendizaje en el PEAMA Sumapaz

Ponencia

Lizbeth Paola Sierra López
Asesora. Sistema de Acompañamiento Estudiantil
Dirección Nacional de Programas de Pregrado
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: lpsierral@unal.edu.co

Nadia Caterine Cita Triana
Profesora
Dirección Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: nccitat@unal.edu.co

Claudia Lucía Ordóñez
Profesora
Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: clordonezo@unal.edu.co

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, habilidades académicas, constructivismo, desempeño auténtico.

El Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) Sumapaz de la Universidad Nacional de Colombia utiliza una variedad pedagógica activa del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Uno de los fundamentos pedagógicos y teóricos del ABP que nos orientan es la descripción que hace el constructivismo del aprendizaje humano, además de la idea de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). La concepción constructivista del aprendizaje incluye la del aprendizaje como proceso (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Piaget, 1999), el aprendizaje en la acción (Brown, Collins y Duguid, 1989) y el desempeño auténtico en educación (Ordóñez, 2010). En nuestro caso particular, con esta forma pedagógica activa buscamos el aprendizaje de estudiantes que provienen de colegios rurales de Bogotá, a partir de su participación en proyectos colaborativos auténticos en la localidad 20 del Distrito Capital, Sumapaz. Específicamente, queremos que los estudiantes consoliden habilidades académicas

pobremente desarrolladas en la educación básica y media, a la par que avancen en sus carreras cumpliendo objetivos de algunas de sus asignaturas básicas.

El proyecto general que planeamos y desarrollamos durante este semestre se denominó ‘Conocer a Sumapaz desde una visión ecológica’, por su propósito y todos los estudiantes, en grupos, debían relacionar su aprendizaje en diferentes asignaturas con proyectos específicos que les permitieran cumplir este propósito general. Nuestra ponencia describe someramente la construcción curricular de este proyecto general que realizamos durante el segundo semestre de 2018. Se enfoca en describir la forma como manejamos el desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes, manejo que se realiza al trabajar con ellos y sus profesores en lectura, escritura y expresión oral con propósitos académicos durante el desarrollo de los proyectos específicos que a la vez conectan las diferentes disciplinas.

La construcción curricular del proyecto ‘Conocer a Sumapaz desde una perspectiva ecológica’ se realizó en la forma de una investigación-acción participativa entre la coordinadora pedagógica del programa PEAMA, todos los docentes, los tutores académicos que acompañan a los estudiantes y los estudiantes mismos. Documentamos como datos las 26 reuniones semanales del equipo docente de junio a diciembre de 2018 y 32 entrevistas realizadas a estudiantes en 3 diferentes momentos del desarrollo del proyecto (después del primer período de trabajo, en desarrollo del segundo periodo y al final del semestre) y 5 entrevistas finales a profesores y tutores. Estas reuniones y entrevistas fueron grabadas y transcritas, para

ser luego categorizadas de acuerdo con la teoría pedagógica que orientó el diseño curricular, categorización que desarrollamos en memorandos consecutivos (Maxwell, 2012) discutidos en el grupo de investigadores.

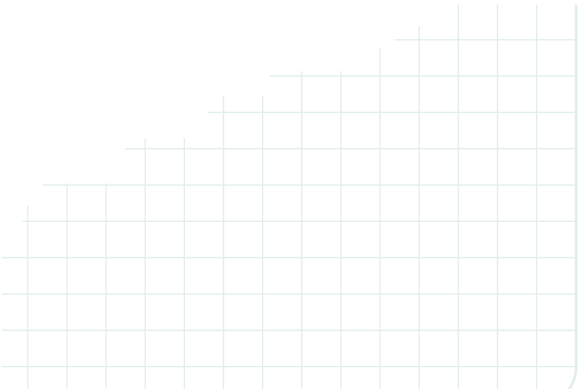
El proyecto ‘Conocer Sumapaz desde una visión ecológica’ tuvo impacto en el aprendizaje de los estudiantes y de los profesores. Aunque este no es el propósito principal de la actual ponencia, mencionaremos algunos de los logros que identificaron los estudiantes al final del desarrollo del proyecto.

Referencias

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2da ed.). Trillas.
Brown, J., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational researcher, 18(1), 32-42.
Maxwell, J. A. (2012). Qualitative research design: An interactive approach (Vol. 41). Thousand Oaks: Sage publications.
Ordóñez, C. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica: Libro del docente (1era ed., pp. 151-160). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>
Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Paidó

Bibliografía

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes (1era ed.). Harvard University Press.



Modelos de auto-organización del aprendizaje (AA), educación autodirigida (EA) y educaciones sin escuela (ESE)

Ponencia

Erwin Fabián García López
Profesor
Dirección Nacional de Innovación Académica
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: efgarcial@unal.edu.co

Diego Armando Poveda García
Economista
Facultad de Economía
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: dapovedag@unal.edu.co

Palabras clave: auto-organización del aprendizaje, educación autodirigida, educaciones sin escuela.

El mundo, y por ende la educación, está cambiando permanentemente a una velocidad que requiere no únicamente nuevos aprendizajes, sino una manera distinta de aprender, de acercarnos al conocimiento y de incorporarlo en función de formarnos dentro de un proceso educativo que cimiente un proyecto de vida digno y responsable con nuestro entorno y, especialmente, con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Es así que para las personas que pretendan gestionar e incorporarse en nuevas lógicas del aprendizaje y la educación, más aún en la época de la pandemia que estamos atravesando, es imperativo que se hagan conscientes de las posibilidades de auto-dirigir su propio aprendizaje. Esto, mediante teorías y prácticas innovadoras, reflexivas, interdisciplinares y transdisciplinares que privilegian el aprendizaje auto-organizado, la educación autodirigida y las educaciones sin escuela como potenciadores de la creatividad.

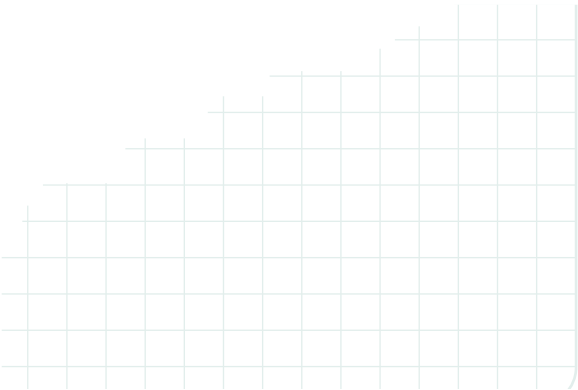
El avance de la modernidad ha conseguido consolidar la necesidad de construirnos como sujetos cada vez más adaptativos al cambio, de forma que dinámicamente requerimos adquirir otras habilidades, formas y estructuras de

pensamiento y acción. Esta lógica repercute en todas las esferas de nuestra vida, particularmente en los procesos educativos, dado que le imprime la necesidad de adquirir mejores velocidades y procesos más completos que, aunque flexibles, les permitan acercarse a nuevas maneras de acceder a la información y el conocimiento.

Un porcentaje bastante alto de las familias y sociedad en general siguen entendiendo que la educación como escolaridad obligatoria, enseñanza obligatoria, pedagogía obligatoria, tareas y evaluaciones obligatorias son la única manera de garantizar el futuro de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. También, cada vez más grandes corporaciones empresariales excluyen los títulos escolares y universitarios convencionales como requisitos para sus procesos de selección de personal. Elon Musk, CEO de TESLA, dice que no contrata personas que hayan pasado por la educación con escolarización obligatoria, ya que afirma que su creatividad ha sido muy vulnerada y reducida. El profesor Luis Jorge Garay ha divulgado a través de su trabajo ‘In-Movilidad Social’ evidencias suficientes sobre cómo el fenómeno de la movilidad social relacionada con la escolaridad obligatoria ya no está sucediendo. Demuestra cómo para los jóvenes europeos mediterráneos, egresados de doctorados en universidades europeas mediterráneas, su principal fuente de ingresos es el trabajo como auxiliares de cafeterías.

Para los retos y desafíos de la educación en la Universidad Nacional de Colombia, los Modelos de Auto-organización del Aprendizaje (AA), Educación Autodirigida (EA) y Educaciones Sin Escuela (ESE) trabajan constantemente sobre cómo se fortalecen los procesos de vida, se potencializa el aprendizaje

y cómo la construcción del conocimiento se hace más pertinente cuando el proceso educativo de las niñas, niños, jóvenes y adultos se vincula directamente con sus motivaciones intrínsecas y verdaderos entusiasmos. Lo anterior se consolida aún más si se acompaña a través de vínculos de verdadera confianza, afecto y juego libre. Esto está presente en los trabajos de Arno y Andre Stern, Sugata Mitra, Casilda Rodrigañes, Peter Gray, Jean Liedloff, Claudio Naranjo, Leslie Barson, Humberto Maturana, Madalen Goiria, Gustavo Esteva, John Holt, Patrik Farenga, Alice Miller, Alan Touraine, Ivan Illich, Braulio Hornedo, Francesco Tonucci, entre otros autores y autoras.



Simposio 25

Qué tenemos que aprender del trabajo pedagógico de las artes

Introducción al simposio. Apuntes sobre las experiencias de formación en las Artes

Jaime Andrés Duarte Meléndez
Profesional. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jaduartem@unal.edu.co

Cristian Camilo Cano Wilches
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: cccanow@unal.edu.co

Julián Rodríguez Ballén
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de
la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: jurodriguezba@unal.edu.co

Este simposio da cuenta de una serie de experiencias que pueden servir para nutrir las diferentes prácticas pedagógicas de los docentes en la UNAL, a partir de la música, la fotografía, la televisión y la literatura. Sin embargo, los participantes de este simposio discuten no sólo sobre cómo se puede aportar desde las diferentes formas de hacer arte, sino también la manera en que la Universidad Nacional está asumiendo las prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer ejercicio reflexivo nos presenta la experiencia del 'El Combo UN', un grupo musical que, con el modelo formativo derivado de su práctica, busca incluir las músicas populares y tradicionales en el currículum, superando el modelo cerrado de conservatorio. Lo anterior, pues si bien existen muchas formas creativas de adaptación curricular, todas estas privilegian los intereses institucionales. No obstante, lo que es invariante es el músico y su relación respecto a la música desprovista de marcos institucionales, esta nueva realidad requiere de un modelo curricular que priorice al músico, su relación con lo sonoro y sus interés individuales. Uno de los aprendizajes se refleja en cómo, por un lado, se posiciona la

interpretación de la música popular como una forma válida de producción de conocimiento y, por el otro, la creación de un espacio de trabajo en el que los roles tradicionales entre estudiante y profesor se funden y transforman, rescatando sus conocimientos y experiencias previas.

También encontramos el ejercicio reflexivo con la televisión mediante un taller a distancia que permitió sortear las limitaciones del confinamiento durante la pandemia. Allí se identificó un potencial pedagógico característico de la Escuela de Cine y TV: realizar investigación formativa a través de la construcción de contenidos, lo que le ha permitido a los estudiantes reconocer la realidad que atraviesan actualmente y la incertidumbre que eso implica. De esta manera, se concluyó que "el conocimiento hay que construirlo en la incertidumbre y no en las certezas". Para ello es necesario trabajar colaborativamente desde diferentes perspectivas y experiencias poniendo en diálogo los conocimientos previos de los estudiantes con las prácticas pedagógicas de los docentes.

En cuanto a la literatura, se reconoce cómo la lectura y la escritura son catalizadoras de procesos de aprendizaje y expresión, lo que nos permite reconocer nuestras vivencias, darle sentido a nuestra vida y conectarnos con otros, superando así la indiferencia. Asimismo, se resalta la noción de 'experiencia', que nos hace posible enlazar el conocimiento con la vida misma, dejando de lado la actitud de "educar para sobrevivir" y empezar a "educar para la vida".

Por último, encontramos a la fotografía y su potencial terapéutico. Si bien se reconoce que los profesores no son terapeutas, se argumenta

que tienen la capacidad de aportar al bienestar de los estudiantes desde las prácticas pedagógicas, asumiendo la labor docente no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo emocional. Así pues, se plantea que la enseñanza de las artes no se limita a la transmisión de procedimientos técnicos, sino que busca promover la expresión por medio de la creatividad. En consecuencia, el principal objetivo es que el estudiante se reconozca a sí mismo para así consolidar su voz y poderla compartir. Uno de los aprendizajes de este ejercicio reflexivo se expresa en cómo el aprender fotografía es aprender a ser y estar en el mundo. Algo particular de la práctica artística consiste en la exigencia por configurar una voz, consolidar una identidad desde la que el individuo enuncia su perspectiva. Asimismo, la fotografía crea conexiones con el pasado, permitiendo un reconocimiento personal por medio de las raíces de las personas que fuimos y ya no somos, a la vez que posibilita ejercicios prospectivos sobre lo que somos o queremos ser.

Producto de las discusiones, otro de los grandes aprendizajes que nos deja este simposio viene de la mano de cuatro temas. El primero responde a la pregunta ‘¿Cómo afecta la virtualidad a la pedagogía en artes?’ En este sentido, los participantes se muestran cautelosos ante la idea de abrazar la virtualidad acríticamente. A pesar de que durante el último año se demostró que la Universidad podía operar de forma remota, es peligroso asumir como un éxito el hecho de que la mayoría de los cursos ahora sean virtuales. Entre las dificultades asociadas a la virtualidad se mencionan: la sobrecarga de trabajo para estudiantes y docentes; el desgaste por el tiempo en pantalla; los efectos físicos de la inmovilidad; la dificultad de hacer seguimiento al proceso

de aprendizaje de los estudiantes y la falta de socialización entre los miembros de la comunidad académica, dado que, en el caso de las artes, el cuerpo desempeña un rol fundamental en la experiencia y la formación.

A su vez, se menciona la importancia de entender que estamos en un momento de cambio en el que “lo de antes” ya no existe. En el mejor de los casos, surgirá un modelo híbrido que adopte aspectos de la presencialidad y la virtualidad, lo que permitiría la creación de materiales de estudio que aprovechen herramientas digitales, nuevas formas de interactuar y crear conocimiento, posibilidades de acercarse al contexto de los estudiantes y menor hacinamiento en el acceso a equipos.

El segundo tema versa sobre el reconocimiento e integración de las propuestas de arte que surgen de la diversidad cultural de nuestro país. Al respecto se destaca la importancia de integrar el capital cultural de los educandos en el proceso pedagógico. Por otro lado, se subraya cómo la integración de estudiantes de distintas Sedes permite enriquecer la mirada que cada uno tiene sobre los otros, el país, su formación y el acto mismo de aprendizaje.

El tercer tema de discusión gira en torno a la articulación de las prácticas docentes pedagógicas y su relación con el marco institucional. De esta forma se señala cómo persisten tensiones entre los docentes y la institucionalidad, de modo que a los primeros siempre se les carga con el peso de la gestión institucional. También se menciona que debido al confinamiento han disminuido las relaciones entre los propios docentes, configurando un panorama generalizado en el

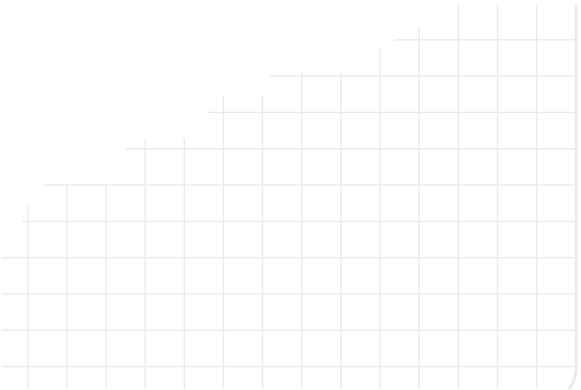
que cada uno está separado en su propio espacio, lo cual ha implicado la desarticulación de sus prácticas pedagógicas.

Al mismo tiempo, se ratifica lo problemático de las responsabilidades institucionales que los docentes deben ejercer, ya que no pueden cumplir con sus labores pedagógicas porque están muy ocupados haciendo informes y llenando formatos. No obstante, también se reconoce cómo en la UNAL, a diferencia de otras instituciones de educación superior, se permite tener libertad de cátedra. Este elemento representa un margen de acción garantizado institucionalmente que, aunque dentro de un marco, posibilita cierta flexibilidad en el ejercicio docente.

El cuarto eje de discusión es sobre el papel de la evaluación. En principio, destaca el hecho positivo que con la coyuntura actual la evaluación ha sido un elemento que se ha replanteado, reconociendo que esta debe hacer parte del proceso formativo y no solo un medio de calificación. También se menciona cómo una investigación identificó que los estudiantes de Artes de la UNAL consideran que son evaluados de acuerdo con el gusto del profesor, ante esto se argumenta que debería primar el criterio del docente, que es diferente a los gustos del mismo. Para terminar este tema se menciona cómo, al tener en cuenta las demandas institucionales, se presenta una serie de restricciones que algunas veces impiden que aflore todo el potencial que las artes pueden aportar.

Para finalizar, una de las grandes reflexiones que presenta este simposio es cómo en el actual sistema educativo los actores ya no se preocupan tanto por la construcción misma del conocimiento, sino por su aplicabilidad. Asumen el conocimiento

como algo estandarizable, predecible y utilitario. De esta forma, se plantea que el verdadero pensamiento pedagógico se ha ausentado de la UNAL como institución, aunque sobrevivan personas y colectivos que respetan e investigan el tema y que lo pedagógico se ha reducido a una tecnología tendiente a eliminar el pensamiento crítico de la formación.



Cuando los opuestos son idénticos en naturaleza: rompiendo paradigmas al interior del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

Mario Alberto Sarmiento Rodríguez
Profesor
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: masarmientor@unal.edu.co

Palabras clave: interpretación musical, investigación pedagógica, creación artística, música popular.

Aunque la interpretación de la música popular en diversos géneros es parte de la actividad artística de algunos de los profesores y estudiantes del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia, su presencia en los espacios de formación es limitada debido al enfoque de sus programas y a la necesidad de abordar, en un muy reducido espacio de formación disciplinar, el estudio del repertorio canónico de la tradición occidental.

Buscando generar nuevos espacios académicos que permitieran el estudio de la música popular al interior del Conservatorio, se adelantó, gracias a la ‘Convocatoria para la Financiación de Proyectos de Investigación y Creación Artística de la Facultad de Artes 2017-2018’, el proyecto de investigación-creación ‘Interpretación de la Música Popular: Música Antillana y Tropical’. Bajo un formato instrumental estándar conformado por trompetas, trombones, saxofones, eufonio, piano, bajo, percusión y voces, el grupo de creación e investigación ‘Combo UN’ realizó el estudio y montaje de temas representativos de la música tropical y del caribe, y los difundió a través de conciertos en espacios públicos y salas de reconocida trayectoria tanto a nivel nacional como internacional.

Bibliografía

Guattari, F. (2017). La revolución molecular (1.a ed.). Errata Naturae.

Moore, R., Agudelo, J., Chapman, K., Dávalos, C., Durham, H., Harris, M., y Moench, C. (2017). Sample Curricular Models. En R. Moore (Ed.), College Music Curricula for a New Century. Oxford University Press.

Waxer, L. (2002). The City of Musical Memory: Salsa, Record Grooves and Popular Culture in Cali, Colombia (1era ed.). Wesleyan University Press.

Wilczek, F. (2016). El mundo como obra de arte: En busca del diseño profundo de la naturaleza. Editorial Crítica

El montaje del repertorio se realizó bajo la guía de músicos formados en la tradición oral. Este proceso ha permitido que las dinámicas propias de las músicas populares cuestionen los presupuestos básicos asociados a la interpretación musical propios de quienes nos hemos formado bajo la tradición ‘clásica’. El objetivo de este trabajo es recoger las reflexiones generadas en dicho proceso y proponer un modelo propio para la inclusión de las músicas populares y tradicionales al interior de nuestros programas de estudio. El trabajo con el Combo UN ha revelado ser un incomparable espacio para privilegiar la experiencia del acercamiento a otros tipos de música desde la práctica interpretativa, estimular el trabajo creativo, asumir un mayor compromiso con las expectativas de los estudiantes al reconocer y dar valor al capital cultural y musical que ellos traen (la mayor parte de ellos inicia sus estudios musicales a través de las músicas tradicionales y populares) y, principalmente, para acercar los procesos académicos a las necesidades reales del público y del medio profesional.

Finalmente, se mostrará cómo las modalidades especiales de trabajo académico propias de la Facultad de Artes, los semilleros de investigación y el apoyo a proyectos de creación a través de convocatorias, interactúan con la estructura curricular y ofrecen oportunidades para el diseño de planes de estudio acordes con los intereses de nuestros estudiantes.

Estudio sin presencia: taller a distancia

Alejandro Jaramillo Hoyos
Profesor
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: ajaramilloh@unal.edu.co

Palabras clave: televisión, realización, creación, audiovisuales.

Esta presentación se propone compartir la experiencia de construcción de conocimientos y prácticas en la asignatura ‘Taller de Realización 5’ en la Escuela de Cine y Televisión desde el primer semestre de 2020. El lugar de este taller en la formación de los estudiantes de la carrera de Cine y Televisión es paradójico porque enfatiza las tensiones entre televisión, medios masivos y creación. La emergencia que vivimos desde el año pasado ha obligado a volcar los ejercicios de este taller en un esquema de formación a distancia, esto ha significado grandes retos tanto para la realización del medio como para las estrategias de formación necesarias para brindar una educación de calidad. Se busca generar diálogo, reflexión y argumentación sobre tres temas principales:

1. El desarrollo de prácticas de creación en situación a distancia.
2. El pensamiento de las artes, la creación colaborativa.
3. La formación en Cine y Televisión en la Universidad Nacional.

Taller V

El propósito de este taller es crear un espacio pedagógico para la práctica de rutinas de producción

Bibliografía

Aneschi, G., Baudrillard, J., Bechelloni, G., Bettetini, G., Bruno, M., Casetti, F., Colombo, F., Gallino, L., Granese, A., Munari, A., Perniola, M., Renaud, A., Virilio, P., y Volli, U. (1990). Videoculturas de fin de siglo. Cátedra. <https://pvunoserranogomez.files.wordpress.com/2013/10/ baudrillard-y-otros-videoculturas-de-fin-de-siglo.pdf>

Aumont, J., y Michel, M. (1993). Análisis del film (2da ed.). Paidós.

Berger, J. (1972). Modos de ver (1era ed.). Editorial Gustavo Gili.

Feldman, S. (2001). La Composición de la Imagen en Movimiento (2nda ed.). Gedisa, Editorial, S.A.

Grüner, E. (2001). El sitio de la mirada: Secretos de la imagen y silencios del arte. Grupo Editorial Norma.

Jaramillo, A., Cabrera, Á., y Vila, G. (2010). De ocho a diez: Un acercamiento a niñas y niños colombianos para hacer televisión (1era ed.). Ministerio de Cultura de Colombia. <https://www.mincultura.gov.co/areas/comunicaciones/comunicacion-cultural-y-ni%C3%B1ez/Documents/De%208%20a%2010,%20un%20 acercamiento%20a%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20colombianos%20para%20hacer%20televisi%C3%B3n%202008.pdf>

Maturana, H. R. (2002). Transformación en la convivencia (2da ed.). Dolmen Ediciones.

y realización de programación televisiva en un esquema de trabajo a distancia tanto en el desarrollo de las sesiones como en los ejercicios (esto debido a la emergencia del COVID 19). Es una propuesta para que los estudiantes apliquen a la televisión las habilidades y conocimientos adquiridos en los Talleres de Producción y Realización I a IV. Para lograr este propósito se ha diseñado un ejercicio piloto para televisión, buscando facilitar la comprensión en la dirección y ejecución de las etapas, la adquisición de hábitos y rutinas en la realización y emisión de contenidos televisivos articulando los conocimientos y competencias de las asignaturas: ‘Tecnología de la Televisión’ y ‘Análisis de la Televisión’. Siempre es necesario observar las exigencias y condiciones de la producción y programación televisiva, como el cumplimiento de las fechas y horas de emisión, rigor en la planeación y agilidad del proceso ajustándose a los tiempos y etapas de la producción. El grupo de la clase se conforma como un colectivo de realización televisiva con un comité de producción y contenidos.

Metas

La experiencia de este taller enmarcado en la emergencia generada por el COVID 19 ha impulsado el planteamiento de preguntas interesantes para el desarrollo de los componentes investigativo y académico para la formación en la Escuela y la Facultad de Artes.

Ponencia

Una reflexión sobre las nociones de experiencia y de formación a partir de un ejercicio pedagógico de lectura y de escritura con estudiantes universitarios

Ponencia

Daira Hernández Romero
Profesora
Escuela de Diseño Industrial
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: dyhernandezr@unal.edu.co

Palabras clave: experiencia, formación, lectura, escritura, jóvenes

A partir de los resultados obtenidos en un proyecto de innovación pedagógica desarrollado durante el año 2020 en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), en esta ponencia se plantea una reflexión en torno a las nociones de experiencia y de formación desde la perspectiva del filósofo español Jorge Larrosa y de la pertinencia de su inclusión como base conceptual para la propuesta y ejecución de un ejercicio pedagógico alrededor de la lectura y la escritura con estudiantes universitarios.

Esta propuesta tuvo como objetivo la aproximación a la lectura de obras literarias y a la escritura de textos personales y reflexivos desde la perspectiva de la experiencia de la lectura (Larrosa, 2011; Petit, 1999; Montes, 2006). De manera que los estudiantes comprendieran que la lectura y la escritura no se reducen a una condición instrumental (para la adquisición de conocimientos y para la comunicación con los demás), sino que, adicionalmente, son necesarias

para su formación como seres humanos, como personas que siempre están en relación con otros. Por otra parte, el ejercicio pedagógico que aquí se cita no sólo demuestra la pertinencia de ampliar la mirada sobre la lectura y la escritura cuando se piensa en jóvenes estudiantes, sino que invita a reflexionar sobre cómo abordar e involucrar las nociones de experiencia (Larrosa, 2011; Benjamin, 2018) y de experiencia estética (Gadamer, 2006) como parte de la formación de los estudiantes universitarios. En consecuencia, también invita a pensar sobre cómo comprender y aproximarnos a la experiencia de vida de los estudiantes desde la pedagogía. En última instancia, esta reflexión se inscribe dentro de la gran pregunta sobre el papel de la literatura (como arte) en la educación de niños y jóvenes.

Referencias

- Benjamin, W. (2018). El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolái Léskov. En W. Benjamin, Iluminaciones (pp. 225-253). Taurus.
- Gadamer, H.-G. (2006). Filosofía y literatura. En Hans-George Gadamer, Estética y hermenéutica (3.a ed., pp. 183-201). Tecnos.
- Larrosa, J. (2011). Literatura, experiencia y formación. En J. Larrosa, La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación (Primera edición electrónica, pp. 20-41). Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura (1era ed.). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica.

Doble exposición: el potencial terapéutico de la fotografía

Ana Adarve
Profesora
Escuela de Artes Plásticas y Visuales
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: aadarve@unal.edu.co

Palabras clave: artes, fotografía, terapéutica.

Soy artista plástica y me he dedicado a la enseñanza de la fotografía desde hace más de 15 años. En el 2015 inicié un intenso proceso terapéutico que ha cambiado mi vida. Nunca imaginé que esos dos caminos confluirían hoy en el aula de clase.

Los profesores no somos terapeutas ni podemos pretender serlo, pero indudablemente tenemos la capacidad de aportar al bienestar de nuestros estudiantes, de abordar nuestra labor docente no solo desde el intelecto, sino desde la dimensión emocional y humana. La enseñanza de las artes no se limita a la transmisión de procedimientos técnicos, sino que busca promover la expresión por medio de la creatividad. Dicho esto, el objetivo primario consiste en que el estudiante se reconozca a sí mismo para así consolidar su voz y poderla compartir.

En el caso específico de la fotografía, es necesario decir que actualmente su uso permea prácticamente todas las dimensiones de nuestra existencia. Por lo tanto, aprender fotografía significa aprender a ser y a estar en el mundo. El lenguaje fotográfico le permite a los estudiantes

mostrarse/ser vistos y hablar/ser escuchados. La imagen fotográfica es un punto de encuentro, un espacio seguro para compartir experiencias de vida. Esta fase de exteriorización y puesta en común representa el inicio de un proceso transformador y, por lo tanto, terapéutico.

En esta charla se presentan ejemplos concretos de actividades desarrolladas recientemente con estudiantes de la Facultad de Artes de la Sede Bogotá. Mas específicamente, con estudiantes de las escuelas de Artes Plásticas, Diseño Gráfico y Cine y Televisión, así como del programa de posgrado de Especialización en Fotografía.

Bibliografía

- Spence, J., Dennett, T., Evans, J., Martin, R., Ribalta, J., Roberts, D., Sheard, T., Wilson, S., y Zita Grover, J. (2005). Jo Spence. Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo (1era ed.). MACBA.
- Viñuales, D. (2015). El camino de la fotología: De las fototerapias a la fotografía (3ra ed.). D. Viñuales.
- Weiser, J. (2008). PhotoTherapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums. B.C. Psychologist (Special issue on Media y Psychology). Summer, 22-25.
- Weiser, J. (2010). Using Photographs in Art Therapy Practices Around the World: PhotoTherapy, Photo-Art-Therapy, and Therapeutic Photography. Fusion (a publication of Art Therapy Alliance, International Art Therapy Organization, and Art Therapy Without Borders), 2:3, 18-19.

Ponencia

Dar forma a una ausencia: una antiponencia que no cabe en este evento**Ponencia**

Miguel Antonio Huertas Sánchez
 Profesor
 Escuela de Artes Plásticas y Visuales
 Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
 Correo electrónico: mahuertass@unal.edu.co

Palabras clave: genealogía, Reforma 1993, Reforma 2009, antiponencia, pesimismo.

La Universidad Nacional de Colombia debería asumir que de ella el pensamiento pedagógico se ha ausentado. Más propiamente, podemos decir que la reflexión pedagógica empezó a reducir sus posibilidades de existencia desde la reforma 2005-2009, hasta llegar a un punto de inanición. La fuente de sentido de la universidad es ser lugar de enseñanza y aprendizaje, sin lo cual no sería universidad y no se puede decir que no hay un pensamiento pedagógico. Entonces, sí existe un pensamiento pedagógico institucional, así no se explicita muy abiertamente, una tecnología tendiente a eliminar el pensamiento crítico en la formación universitaria. El actual modelo cientificista (limitado y colonial) del conocimiento es hostil a las humanidades y las artes, ni siquiera apoya el estudio de las ciencias básicas. Se ha acompañado de un modelo administrativo dogmático, gobiernista y verticalista que reemplazó el debate universitario por comunicados oficiales. Es una realidad que ocultamos todos los días.

Que la Universidad Nacional puede tener una política anti-universitaria es evidente si vemos, por ejemplo, la política de divulgación cultural y la penuria en que deben trabajar las coordinaciones curriculares, puestas en un lugar de subordinación total. Habría que discutir colectivamente que no podemos seguir asumiendo que 'pedagogía' es simplemente didáctica. La última vez que se pensó

seriamente de manera institucional la pedagogía en la Universidad Nacional fue en la reforma de 1993. Para las Artes fue revolucionaria, recuperaba la inspiración de la Ley Orgánica de 1935, el mejor modelo de universidad que se haya pensado hasta el momento en Colombia. Dicha reforma recuperó como problema esencial la experiencia. Los programas curriculares fueron pensados como ciclos, vale decir, a partir de categorías temporales. Su reemplazo, que retrotrajo el pensamiento pedagógico a las categorías espaciales, los componentes, ha fortalecido la tendencia viciosa a la especialidad. Las líneas de profundización que se apartaban de la lógica de la especialización se volvieron énfasis. Se destruyó la posibilidad de la evaluación colegiada para reinstalar la omnipresencia del profesor que corrige y llena el tiempo de comentarios. La integralidad en la formación no será más que una retórica vacua en un contexto de imposibilidad de diálogo disciplinar derivado del culto a la especialización, la lucha intestina y caníbal por los magros presupuestos y el olvido de la condición docente que, antes que una postura frente al conocimiento, exige una postura frente a la humanidad.

Pensar proactivamente, imaginar escenarios futuros, citar experiencias exitosas y seguir felicitándonos por nuestra genialidad, sólo prolongan el desastre social que nos ha traído hasta aquí. Una comunidad aislada de la experiencia real, ciega, sorda y autocomplaciente que ni siquiera cuestiona su subordinación y colonialismo. Esta es una llamada a la acción política, porque este evento, cuya vocación optimista lo predetermina como un fracaso más, poniendo un poco de interés en su pasado y una dosis saludable de pesimismo, podría ser la grieta que por la que -diría Benjamín- se puede colar el Mesías.

Simposio 26**Formación de docentes en programas curriculares de la UNAL**

(programas de licenciatura y posgrados en educación y pedagogía)

Introducción al simposio. Formación en pedagogía como elemento transversal en la formación disciplinar

Simposio 26

Laura Upegui Castro
Profesional encargado. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: lupeguic@unal.edu.co

Paula Vannessa Bedoya
Estudiante auxiliar. Equipo de Evaluación de la Reforma Académica de 2007
Correo electrónico: pvbedoyag@unal.edu.co

El presente simposio, 'Formación de docentes en programas curriculares de la UNAL (programas de licenciatura y posgrados en educación y pedagogía)', tuvo la participación de 5 ponencias: 1) Correlación entre los constructos teóricos de formación docente y el sub-componente pedagógico en el programa de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia de Oscar David Perdomo Bossa; 2) Educación en gestión organizacional: una experiencia doctoral de Mary A. Vera Colina; 3) ¿Qué aporta la formación en la Maestría de Educación – Línea Comunicación y Educación a los conocimientos de profesores de colegio o con título de pregrado en licenciatura? De Nicolás Arias Velandia y Rita Flórez Romero; 4) Investigación en aula: contextos, prácticas y escrituras de Enrique Rodríguez Pérez, Catalina Sierra y Juan Carlos Mojica y 5) Prácticas docentes universitarias en y para la formación de profesores: desafíos y posibilidades en la UNAL de Doris Santos.

Los representantes de cada uno de los trabajos presentados participaron de un espacio de discusión basado en las preguntas del equipo organizador y el público conectado en vivo con el evento, que se desarrolló por medio de la telepresencia debido a la contingencia sanitaria de la Covid-19. La conversación entre los expositores giró en torno a las diferentes experiencias de formación en pedagogía y docencia en la

Universidad Nacional.

En cuanto a la formación docente en la Universidad Nacional se presentó un contexto general y su evolución, mostrando cómo desde las reformas de la década de 1960 y la de 2007 se han producido grandes cambios que han transformado las instancias y la experiencia universitaria. También se analizó, en primer lugar, la formación pedagógica de los futuros docentes. Se encontró la necesidad de reflexionar en torno a la importancia del componente pedagógico y redefinir las metodologías de enseñanza y aprendizaje, al articular de mejor manera el componente pedagógico con el componente disciplinar, y reforzar los cuestionamientos sobre la praxis pedagógica y la actualización de contenidos. Además, se presentaron los desafíos que hay en la investigación para la formación de futuros profesores y se mencionó la necesidad de fortalecer las habilidades y competencias investigativas en los estudiantes.

Dentro de los programas tanto de pregrado como de posgrado que se enfocan en la formación de futuros docentes hay grandes diferencias entre la práctica docente y el contenido de las asignaturas. Esto se justifica en la libertad de cátedra, razón por la cual los docentes pueden diseñar sus propias formas de evaluación y diseño de contenidos. Así mismo, se evidenció un reclamo generalizado por el fortalecimiento en la metodología y la duración de las prácticas docentes. Por otro lado, se reflexionó sobre la ampliación de materias en torno a la formación docente tanto teóricas como prácticas.

Desde la educación en áreas organizacionales y la administración nace la preocupación sobre la ausencia de formación en pedagogía en los

programas de doctorado, pese a que muchos de los egresados terminarán siendo profesores universitarios. Si bien los doctorados en educación sí tienen este componente, aquellos que se enfocan en áreas disciplinares específicas o con un fuerte componente práctico, como el área de economía o de ingeniería, no lo tienen. Así nace la necesidad de implementar en programas como el Doctorado en Administración un componente optativo en educación en gestión. Los estudiantes que tuvieron la oportunidad de tomar la asignatura consideraron los aportes del curso como muy valiosos, ya que si bien este exigía bastante trabajo, se tradujo en grandes aprendizajes para su práctica docente actual. Del mismo modo, para mejorar las habilidades pedagógicas en general que aunque no hacen parte de su disciplina, sí los fortalecen como profesionales.

Dentro de las carencias evidenciadas en la formación a docentes se hace importante fortalecer el área de la investigación que se realiza desde el profesor. Se concluye que uno de los principales retos en la formación docente es hacer que se cuestionen su rol a partir de las prácticas investigativas y que haya un interés por documentar la evolución de estas acciones pedagógicas y su transformación. La investigación docente debe estar compuesta de teoría y práctica, con el fin de divulgar las experiencias reales del trabajo en el aula en donde confluyen la textualidad y la discursividad.

Otro de los temas que hicieron parte de la conversación fueron los contenidos curriculares que deberían ofrecerse a quienes se forman como docentes. Se expuso la visión de que lo curricular es la sumatoria de experiencias que puede tener un estudiante en su formación, por lo mismo debe ser entendido como una multiplicidad de procesos.

De allí la importancia de que se tenga una visión integral y amplia del proceso educativo estudiantil. Lo importante es que aquello que los docentes puedan aportar a los estudiantes sea realmente un agregado sobre lo que ya traían y para esto es fundamental el diálogo y la decantación de historias e intereses personales, así como su proyección con respecto a sus comunidades y a la labor docente.

En esa misma dirección, se reflexionó sobre la diferenciación entre la formación en licenciaturas y disciplinar, y se concluyó que es necesario establecer un vínculo más fuerte entre la pedagogía y la disciplina para no caer en estas dicotomías. Igualmente, se debe repensar sobre la finalidad de las licenciaturas, a dónde quieren llegar y qué es lo que quieren formar; de la misma forma en el campo de las disciplinas. La línea que divide a las licenciaturas de la formación disciplinar en ocasiones es muy difusa y lo que requiere la educación es esa solidez disciplinar y/o pedagógica, al tiempo que se cuente con la capacidad de integrarse con otros saberes de forma interdisciplinar.

Por otro lado, se destacó la importancia de que los currículos, de licenciatura o disciplinares, se enfoquen más en la formación sociocultural, pues en la mayoría de las ocasiones ha sido relegada al campo de las ciencias humanas y sociales. Así, la formación pedagógica debe tener un puesto protagónico dentro de cualquier programa curricular, pues el ejercicio docente es una ventana laboral posible para muchos estudiantes en cualquier momento de su ejercicio profesional. La formación en pedagogía debe tener la misma relevancia que se le da en las diferentes discusiones a la formación social, ciudadana y cultural de los estudiantes.

Finalmente, se resalta entonces que la labor de los docentes de la Universidad está por encima de impartir saberes y está encaminada a la construcción de Nación al ser su proyecto educativo por excelencia. En conclusión, se resalta la importancia de incluir conocimientos en pedagogía dentro de la formación de cualquier profesional y, además, se llama la atención sobre la necesidad de fortalecer los ejercicios investigativos sobre el ejercicio docente en el país, para poder transformar la forma como se enseña y se aprende, al mismo tiempo que se integran los proyectos educativos de las diferentes regiones.



Correlación entre los constructos teóricos de formación docente y el subcomponente pedagógico en el programa de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia

Oscar David Perdomo Bossa
Estudiante
Maestría en Educación
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: operdomo@unal.edu.co

Palabras clave: análisis curricular, licenciatura, filología e idiomas.

El presente resumen tiene como objetivo sintetizar la investigación en forma de trabajo de grado realizada por el autor durante su paso como estudiante del programa de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. En ese sentido, el propósito de la mencionada investigación exploratorio-descriptiva fue realizar una tarea de análisis e identificación de los distintos factores educativos operantes en el subcomponente pedagógico actual del programa de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. También, contrastar la información con los constructos teóricos vigentes enfocados al ámbito educativo, expuestos principalmente por algunos referentes como la UNESCO, el Proyecto Tuning Latinoamérica y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), así como por académicos nacionales expertos en educación como Carlos Vasco y Julián de Zubiría e internacionales como Paulo Freire, entre otros.

En la investigación se hicieron visibles dos puntos de referencia. Primero, la identificación de información relevante para el análisis del quehacer académico en la formación de docentes, especialmente de lenguas extranjeras. Segundo, la indagación, a través de un cuestionario, acerca de la percepción actual de los estudiantes y docentes de Filología e Idiomas frente al subcomponente pedagógico del programa, el cual se estima que posee algunos puntos sensibles.



Los resultados de la investigación nos muestran que la mayoría de los lineamientos del subcomponente pedagógico tienen un alto grado de correlación con los constructos teóricos operantes en educación. No obstante, otros elementos como la duración y metodología de las prácticas docente, la cantidad de créditos académicos e intensidad horaria de las asignaturas del subcomponente y la denominación del mismo, limitada a la categoría ‘agrupación’, no se ajustan ni a la normativa ni a los constructos teóricos propuestos. Esto confirma la necesidad de realizar un análisis curricular profundo, reflexivo e integral del programa de Filología e Idiomas.

Adicionalmente, como reflexión curricular, se recomienda incrementar los procesos internos de autorreflexión y autocrítica sobre la propia formación docente expuesta principalmente en el currículo, así como abrir espacios para su exposición y socialización. Por último, se considera primordial que el programa direcciona sus esfuerzos en la formación de algunas competencias docentes, como las ciudadanas y democráticas, y orientarlas a las necesidades educativas y sociales que permitan la conformación de una sociedad integral y la consolidación de un mejor país.

Bibliografía

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo Nacional de Acreditación. (2018). Evolución de la Acreditación en Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/article-186348.html>

De Zubiría, J. (2014). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante (4ta ed.). Editorial Magisterio. Instituto Alberto Merani.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. https://books.google.com.co/books/about/La_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_de_la_liber.html?id=beqkDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&qf=false

Gimeno, J. (1991). El currículum: Una reflexión sobre la práctica (1era ed.). Ediciones Morata. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf

Iafrancesco, G. (2004). Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento (1era ed.). Editorial Magisterio.

Montaño, A. (2013). Educación Superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en educación. Tuning project y la Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefEducation_LA_SP.pdf

Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., y Stern, H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research. Oxford University Press.

UNESCO. (2016). Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Una caja de herramientas. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/TTCDInicio.html#Introduction

Vasco, C. (2000). El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular. Ediciones Antropos.



Educación en gestión organizacional: una experiencia doctoral

Mary A. Vera Colina
Profesora
Área de Contabilidad y Finanzas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: maaveraco@unal.edu.co

Palabras clave: educación en gestión, educación superior, aprendizaje de adultos, metodologías activas de aprendizaje.

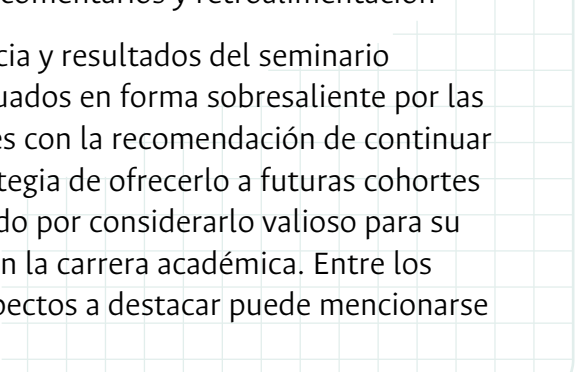
En diversidad de disciplinas, la formación doctoral persigue el propósito principal de fortalecer las competencias en investigación de los futuros egresados. Aquellos graduandos que continúen su carrera postdoctoral como académicos universitarios podrán tener a su cargo no solo actividades investigativas, sino también labores de docencia frente a cursos de pregrado y/o postgrado sin que necesariamente hayan dedicado parte de su preparación a este importante rol. Con el fin de contribuir a la formación en docencia/aprendizaje, en el Doctorado en Administración (Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá) se diseñó un curso-seminario sobre este tópico bajo el título ‘Educación en Gestión: tendencias y metodologías’ con el objetivo de promover la discusión sobre los enfoques y metodologías aplicables a los procesos educativos en el campo de la gestión organizacional, procurando la inclusión de tendencias innovadoras y de vanguardia en la docencia (aprendizaje) y el desarrollo de investigaciones que las fortalezcan y las aborden desde el análisis crítico.

El seminario se ofreció en su primera versión en el segundo semestre de 2020, en modalidad remota ante la situación de cuarentena originada por la pandemia de COVID-19, con la participación de 4 estudiantes del doctorado, privilegiando la aplicación de aprendizaje significativo y el uso de

metodologías activas de aprendizaje durante el desarrollo del curso; metodologías que sitúan al estudiante en el centro del proceso (Miranda, Araújo y De Castro, 2017; Nogueira et al, 2020; Prieto, 2017). También, se construye la estrategia con base en la visión de la educación superior como aprendizaje para adultos atendiendo al marco de referencia definido por Fedeli y Bierema (2019), en el cual se requiere trabajar con el perfil del educador, del aprendiz, las características del proceso, del contexto y de la metodología. El curso se encuentra estructurado en cuatro módulos principales, iniciando con la revisión de contextos y paradigmas educativos contemporáneos, para luego discutir las tendencias en investigación en educación y gestión organizacional, las metodologías de aprendizaje alternativo y un módulo final centrado en la evaluación.

Durante el desarrollo de curso, las estudiantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica metodologías diversas como el aprendizaje invertido, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, juego de roles, storytelling, evaluación alternativa, entre otras. Igualmente, construyeron propuestas de cursos en tópicos de gestión organizacional aplicando los contenidos del seminario y propuestas de investigación pertinentes para el contexto colombiano, las cuales fueron socializadas ante expertos invitados para recibir comentarios y retroalimentación

La experiencia y resultados del seminario fueron evaluados en forma sobresaliente por las participantes con la recomendación de continuar con la estrategia de ofrecerlo a futuras cohortes del doctorado por considerarlo valioso para su formación en la carrera académica. Entre los variados aspectos a destacar puede mencionarse



el énfasis de la iniciativa en la revisión y puesta en práctica de metodologías activas de aprendizaje en adultos como una estrategia para superar la docencia tradicional que aún persiste en el contexto de los cursos sobre gestión organizacional.

Referencias

Fedeli, M., y Bierema, L. L. (Eds.). (2019). Connecting Adult Learning and Knowledge Management: Strategies for Learning and Change in Higher Education and Organizations. Springer International Publishing.

Miranda, G. J., Araujo, E., y De Castro- Casa Nova, S. P. (2017). Revolucionando A Sala De Aula. Atlas.

Nogueira, D., Leal, E., Miranda, G., y Casa Nova, S. (2020). Revolucionando A Sala De Aula 2—Novas Metodologias Ainda Mais Ativas. Atlas.

Prieto, A. (2017). Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso. Narcea Ediciones.

Bibliografía

Gadelshina, G., Vemury, C., y Attar, D. (2018). Meaningful Learning and The Integration of Responsible Management Education in the Business School Courses. International Journal of Modern Education Studies, 2(1), 24-33. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2018.18>

Rajagopalan, K., y Gordon, E. W. (2016). The Testing and Learning Revolution: The Future of Assessment in Education. Palgrave.



¿Qué aporta la formación en la Maestría en Educación (Línea comunicación y educación) a los conocimientos de profesores de colegio o con título de pregrado en licenciatura?

Nicolás Arias Velandia
Psicólogo
Departamento de Psicología
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: nariasv@gmail.com

Rita Flórez Romero
Profesora
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co

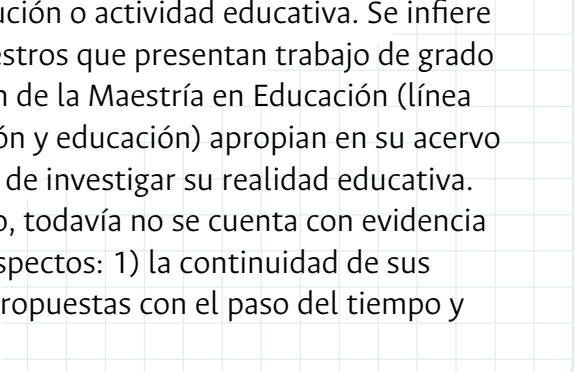
Palabras clave: conocimientos del profesor, formación en investigación, formación posgradual de maestros, formación continua de maestros.

La línea en comunicación y educación de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia se desarrolló en su énfasis en investigación. Desde su primera cohorte, sus estudiantes tienen dos perfiles: 1) profesores de educación inicial, básica o media (con frecuencia vinculados a instituciones educativas oficiales) y 2) estudiantes con otros acervos y dedicaciones; con formaciones diferentes de las licenciaturas. Este trabajo se focaliza en los del primer perfil.

Conceptos e investigaciones contemporáneas muestran que la labor del maestro exige competencias especiales relacionadas con el acto de enseñar, donde los profesores usan conocimiento de su materia, de adaptaciones y anticipación de interpretaciones de temas y conceptos por sus estudiantes y de su contexto de aula. Actualmente, esta visión se reconoce tanto en documentos de política de formación de maestros del Ministerio de Educación, como en su respuesta alternativa de investigadores de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). Por esto nos preguntamos, ¿en qué sentido resulta pertinente la formación de los maestros de educación inicial, básica y media en la Maestría en Educación

(línea comunicación y educación) con su énfasis de investigación? La anterior pregunta suscita otras interrogantes, generalmente alrededor del tipo de investigación que se enseñan en el programa, de los aprendizajes logrados por los estudiantes en ella y del tipo de investigación que desarrollan. Si bien en el programa se enseña investigación partiendo de que puede tener diferentes orientaciones, cada estudiante, con su profesor director, debe consolidar una orientación acorde al trabajo de grado que desarrollará: empírico-analítica, hermenéutica o focalizadas en investigación-acción, sin excluir algunas orientaciones como la de L. Stenhouse (1998) o investigación del profesor como observador activo de su entorno educativo (con validez para su contexto de clase o aula, aunque no llegue a ser de las clásicas investigaciones tendientes a consolidar un conocimiento más universal de su área).

El examen de análisis de contenido a varios trabajos de grado desarrollados por maestros en ejercicio en la Maestría en Educación (línea comunicación y educación) muestra que apropian al menos una forma de trabajo y concepción de la investigación planteadas en el párrafo anterior. Hay trabajos de orientación empírico-analítica, hermenéutica, de investigación acción o de alguna variante de investigación del profesor. Todas con una perspectiva situada de problemas o dinámicas de su institución o actividad educativa. Se infiere que los maestros que presentan trabajo de grado y se gradúan de la Maestría en Educación (línea comunicación y educación) apropian en su acervo una manera de investigar su realidad educativa. Sin embargo, todavía no se cuenta con evidencia sobre dos aspectos: 1) la continuidad de sus dinámicas propuestas con el paso del tiempo y



2) el grado de apropiación en estos maestros de elementos que enriquezcan sus ‘conocimientos del profesor’, en su conocimiento de la materia y en su competencia para adaptar y anticipar formas de comprensión de estudiantes, para generar actividades pedagógicas o didácticas pertinentes a dichas comprensiones y para hacerlas avanzar.

Bibliografía

Arias Velandia, N., Flórez-Romero, R., y Beltrán-Jiménez, H. (2019). Aprendizaje situado de pensamiento científico y competencias de investigación por medio de la escritura de artículos. En C. Daza-Orozco (Ed.), *Iniciación científica: Conceptualización, metodologías y buenas prácticas* (pp. 50-64). Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20812.23684>

Chevallard, Y. (1997). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1era ed.). AIQUE grupo editor. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf

Dimaté, C. (2017). Desarrollo profesional docente: Aporte a la construcción de políticas docentes. En C. Dimaté, O. Tapiero, R. Rodríguez, S. Ochoa, M. Montoya, L. Marulanda, y C. González, *Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros* (1era ed., pp. 141-166). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44450>

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Fundación Compartir. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

Garritz, A., y Trinidad Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*, 15(2), 98-102. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.2.66192>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf

Russ, R., Sherin, B., y Gamoran, M. (2016). What Constitutes Teacher Learning? En D. Gitomer y C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 391-438). American Educational Research Association.

Shulman, L. (2013). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum* (4ta ed.). Ediciones Morata. https://books.google.com.co/books/about/Investigaci%C3%B3n_y_desarrollo_del_curricul.html?id=TzGp84l1_ACyprintsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&qyf=false

Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: Comentarios a propósito del artículo «conocimiento e interés» de Jurgen Habermas* (1era ed.). CINEP-Centro de Investigación y Educación Popular. <https://juliancastror.files.wordpress.com/2016/06/tres-estilos-de-trabajo-en-las-ciencias-sociales-escaneado.pdf>

Investigación en aula: contextos, practicas y escrituras

Jesús Enrique Rodríguez Pérez
Director
Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jerodriguezp@unal.edu.co

Catalina Sierra Rojas
Profesional en Estudios Literarios
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: csierraro@unal.edu.co

Juan Carlos Mojica Cardozo
Filósofo
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: jcmojicac@unal.edu.co

Palabras clave: formación docente, investigación en educación, lectura, escritura.

El enfoque pedagógico de la Maestría en Educación hace énfasis en los contextos culturales y sociales de las instituciones, los docentes y los estudiantes. Se plantea un trabajo que parta de dichos entornos, de modo que se genere desde el aula un proceso de investigación que se ancle en los actos de leer y escribir y escuchar y hablar. Se trata de asumir una fenomenología del aula, de los saberes y de la interacción social. En este sentido, se busca, desde los cursos de la Maestría, que los docentes estudiantes se asuman como investigadores e interpretes, en tanto leen su mundo y configuran su pensamiento y su acción como escritores que configuran perspectivas y modos de comprender y de actuar frente a las situaciones del contexto con capacidad de ver horizontes universales y de conjunto.

Producto de este enfoque de formación, en convenio con la Gobernación de Guaviare, se abrió una cohorte de 55 docentes que realizaron la Maestría en la línea lenguajes y literaturas y se logró la publicación de una serie de Cuadernillos del Seminario en Educación, colección de la Maestría en Educación y del Instituto de

Investigación en Educación (IIE) de la Facultad de Ciencias Humanas y la publicación de 4 libros. Estas publicaciones surgieron de las tesis de los estudiantes docentes, con ello se busco que, además de fomentar la investigación en la escuela, se convirtieran en formadores de otros docentes. Este es un modelo de formación excepcional en el país y muestra que la investigación es posible en los niveles de educación básica y media, y así se logra articular, desde la educación superior, todos los niveles educativos del país. Es un aporte muy significativo para regiones apartadas y olvidadas por el Estado, es una forma de generar equidad social.

Prácticas docentes universitarias en y para la formación de profesores: desafíos y posibilidades en la UNAL

Ponencia

Doris Adriana Santos Caicedo
Profesora
Instituto de Investigación en Educación
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá
Correo electrónico: dasantosc@unal.edu.co

Palabras clave: formación de profesores, prácticas docentes universitarias, educación superior, cambio educativo, desarrollo profesional.

¿Es suficiente ser un(a) profesor(a) universitario(a) e investigar en un campo disciplinar específico para apoyar el proceso de formación universitaria de un(a) profesor(a) que aspira a o se desempeña en un nivel educativo particular? ¿Puede un(a) profesor(a) universitario(a) enseñar a otro(a) a investigar en el campo de la pedagogía sin hacer/haber hecho investigación en el campo de la pedagogía? ¿Puede un(a) profesor(a) formar pedagogos sin ser pedagogo(a)? Estas son unas pocas preguntas que han inspirado algunos de los debates contemporáneos más críticos en el campo de la formación profesional de maestros.

Un tipo de respuestas a estas preguntas ha legitimado la razón de ser y existir de las facultades de educación en nuestro país, las cuales han reclamado, como su legítima responsabilidad, la construcción de conocimiento científico en el campo de la pedagogía y sus diferentes posibilidades y campos asociados, así como la formación de profesores a nivel de pregrado y posgrado. Sin embargo, este no es el caso de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), la cual decidió que no era necesaria una Facultad de Educación para contribuir en esta línea de trabajo en educación superior. A través de la Reforma Patiño, en 1966, la UNAL convirtió a la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Educación. Luego, en 1977, lo convirtió en Departamento de Pedagogía para, finalmente, suprimirlo en 1987. ¿Quiénes son, entonces, los responsables de la formación de profesores en los programas que se ofrecen

para este efecto en la UNAL? Actualmente, la Facultad de Ciencias Humanas es responsable de la Licenciatura en Filología e Idiomas, la Licenciatura en Español y Filología Clásica, así como de la Maestría en Educación. Por su parte, las Facultades de Ciencias de la Sede Bogotá y de la Sede Medellín son responsables de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (en sus respectivas ofertas), la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en la Sede Manizales y la Facultad de Ingeniería y Administración en la Sede Palmira. Finalmente, la Facultad de Artes está a cargo de la Especialización en Pedagogía del Diseño y la Maestría en Educación Artística.

Un análisis de los informes de autoevaluación con propósitos de acreditación de la Licenciatura en Filología e Idiomas (acreditada por seis años en 2015) y de la Licenciatura en Español y Filología Clásica (acreditada por cuatro años en 2016), así como de la Maestría en Educación y de una de las ofertas de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (ningún programa de posgrado en educación ha sido acreditado a la fecha) permite identificar algunos desafíos y posibilidades en la UNAL, los cuales requieren una urgente atención institucional desde su misión y visión. Esta ponencia presenta algunos de estos desafíos y posibilidades a partir de un marco de comprensión en la que se invita a convertir ‘las prácticas docentes universitarias’ en ‘prácticas pedagógicas universitarias’ que puedan contribuir significativamente a la formación de profesores desde la misión y visión de la UNAL.

Educación y pedagogía, perspectivas desde la Universidad Nacional de Colombia.

Vicerrectoría Académica – Universidad Nacional de Colombia.

Se diseño y diagramó en
Oficina de Comunicación Estratégica - Unimedios / Versión digital en abril de 2023.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Ancizar.

Formato pdf.

Educación y pedagogía.

Perspectivas desde
la Universidad
Nacional de Colombia



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



Volver a
Tabla de
contenido